WWW.SLEDITORA.COM

ISSN: 2675-4193

SL EDUCACIONAL

DATA DE PUBLICAÇÃO: 15/10/2024

OUTUBRO DE 2024 V.6 N.10

Bem-vindo à nossa escola!

Lorem ipsum dolor sit amet, consectetur adipiscing elit. Pellentesque ullamcorper diam a interdum laoreet. Ut vulputate odio a viverra varius. Phasellus auctor at libero ac lacinia. Duis arcu arcu, iaculis vitae laoreet ac, ultrices ac felis. Nulla ac mi sit amet orci tempor convallis. Aliquam erat volutpat. Aenean non ornare dui. Duis sed augue semper, dictum dui id, tristique justo. In id lobortis sapien. Quisque laoreet est nec nunc molestie, nec posuere dolor posuere.

Sobre nossa classe

Lorem ipsum dolor sit amet, consectetur adipiscing elit. Pellentesque ullamcorper diam a interdum laoreet. Ut vulputate odio a viverra varius. Phasellus auctor at libero ac lacinia. Duis arcu arcu, iaculis vitae laoreet ac, ultrices ac felis. Nulla ac mi sit amet orci tempor convallis. Aliquam erat volutpat. Aenean non ornare dui. Duis sed augue semper, dictum dui id, tristique justo. In id lobortis sapien.

SL EDITORA

CIMESB
Formação de Professores

Revista SL Educacional

N° 10
Outubro 2024
Publicação
Mensal (outubro)
SL Editora
Rua Fabio, 91, casa 13 – Chácara Belenzinho 03378-060
São Paulo – SP – Brasil
www.sleditora.com
Editor Chefe
Neusa Sanches Limonge
Projeto Gráfico e capa
Lucas Sanches Limonge
Diagramação e Revisão
Luiz Cesar Limonge

Revista SL Educacional – Vol.6, n. 10 (2024) - São Paulo: SL Editora, 2024 – Mensal
Modo de acesso: https://www.sleditora.com/

ISSN 2675-4193 (online)

Data de publicação: 15/10/2024

1. Educação 2. Formação de Professores

CDD 370
CDU 37

Renato Moreira de Oliveira – Bibliotecário - CRB/8 8090

SUMÁRIO

AS BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL
Adriana Luciana de Souza 4
DEFINIÇÃO E IMPORTÂNCIA DA BRINCADEIRA
Adriana Antunes de Siqueira 14
ACESSIBILIDADE E INCLUSÃO EM ATIVIDADES ARTÍSTICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL
Alessandra Lopes Ferreira Verderame 23
ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA: CAMINHOS PARA A AQUISIÇÃO DA AUTONOMIA LINGUÍSTICA
Ana Paula da Silva 34
AS LINGUAGENS ARTÍSTICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL
Ariane de Oliveira Carapina 49
A EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E SEUS APRENDIZADOS
Carla Castro Souza 55
A IMPORTÂNCIA DO MÉTODO FÔNICO NA ALFABETIZAÇÃO DAS CRIANÇAS BRASILEIRAS
Carolina de Cassia Vecino Coimbra 70
O PAPEL DO COORDENADOR PEDAGOGICO NA FORMAÇAO DO PROFESSOR
Cláudia Magalhães da Natividade 93
TRABALHO ESCRAVO NO BRASIL CONTEMPORÂNEO: POLÍTICAS DE COMBATE A ESSA PRÁTICA
Danielle Nascimento Boccomino 102
A ESCOLA, O ALUNO, O PROFESSOR E O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM
Fernanda Lopes Martins 111
O LÚDICO E A CRIANÇA
Gilmara Carvalho de Oliveira 120
DESENVOLVIMENTO MORAL DA CRIANÇA
Josélia dos Santos Rios Silva 137
O ENSINO DAS ARTES PLÁSTICAS COMO PARTE CONSTITUTIVA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO
Josiane Carmo Rodrigues 144
O IMPACTO DA ARTE INCLUSIVA NO DESENVOLVIMENTO EMOCIONAL DE CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL
Josimeire Nunes de Carvalho Rezende 151
O TRABALHO DE ALFABETIZAÇÃO DE INDIVÍDUOS COM SÍNDROME DE WILLIAMS
Juliana Marra Mazuchi Marson 163
O DESENVOLVIMENTO PSICOMOTOR E A EDUCAÇÃO FÍSICA
Karolin da Silva Santos Adelino 173
A IMPORTÃNCIA DA INFORMÁTICA NA PSICOPEDAGOGIA
Kelly Cristina de Andrade Souza 180
O CORPO E O MOVIMENTO DESDE A EDUCAÇÃO INFANTIL
Paulo Alexandre Gouveia Martins 189
BUSCANDO A EDUCAÇÃO INCLUSIVA
Raimunda de Sousa Lima 195
JOGOS E BRINCADEIRAS TRADICIONAIS EM ESPAÇO ESCOLAR
Raquel Alves de Oliveira 206
O IMPACTO DA PANDEMIA DA COVID-19 NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO: OLHARES DOCENTES
Rejane de Miranda Funes 216
FORMAÇÃO CONTINUADA DE UM SUPERVISOR ESCOLAR
Renata Morgan da Cunha 240
O QUE AS CRIANÇAS PENSAM/ FALAM SOBRE SEUS DESENHOS?
Rosa Helena Rodrigues Serrão 251
CONTRIBUIÇÃO DA NEUROCIÊNCIA NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM
Sueli de Fátima Ferreira Moreira 260
RELAÇÃO FAMÍLIA E APRENDIZAGEM
Thaina Gouveia Dias 267
DIVERSIDADE E INCLUSÃO EM ATIVIDADES ARTÍSTICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL
Vanessa Santos Cordeiro 285
TECNOLOGIAS DE SUPORTE À APRENDIZAGEM EM CRIANÇAS SUPERDOTADAS
Maria Helena Magri da Silva 295
A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL
Sabrina Magda Lúcio da Silva 308
PROGRAMAÇÃO E ROBÓTICA PARA O DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO LÓGICO
Lucimere Vieira Campos 318
APLICATIVOS PARA O DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES METACOGNITIVAS
Lara Souto Santana 331
PSICOPEDAGOGIA NO DESENVOLVIMENTO DA INTELIGÊNCIA EMOCIONAL
Érica Maximina Ferreira 344

SUMÁRIO

O ALUNO AUTISTA E O PROFESSOR
Maria Sônia dos Santos 356
A LITERATURA AFRICANA NA EDUCAÇÃO INFANTIL
Andréa Simone Ferreira Leite 367
A CRIANÇA E A ARTE: APRENDENDO COM AS CORES E FORMAS DE TARSILA DO AMARAL
Bruno Santos da Silva 384
A IMPORTÂNCIA DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA NA ALFABETIZAÇÃO
Cristina da Silva Freitas 390
ENSINO DE ARTE NA APRENDIZAGEM DOS ALUNOS CONTEMPORÂNEOS
Raquel Antonia Domingos Martins 401
ENSINO DE VALORES E ÉTICA ATRAVÉS DA LITERATURA INFANTIL
Cristiane Lúcia Coradini Pereira 411
O ENSINO DE MATEMÁTICA EM MEIO AO LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL
Eliana Cardoso Vieira 423
ARTE E EDUCAÇÃO
Giseli Aparecida de Deus 430
O PAPEL DO PROFESSOR E DA ESCOLA NA INTEGRAÇÃO E INCLUSÃO DO ALUNO COM NECESSIDADES ESPECIAIS
Thamires Bispo Araújo 439
O USO DA ROBÓTICA EDUCACIONAL NO DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES
Margareth Pereira da Silva Martins 448
NEUROPSICOPEDAGOGIA E DIVERSIDADE SEXUAL
Fagna Maria de Sousa 460
A LUDICIDADE E A IMPORTÂNCIA DAS BRINCADEIRAS E JOGOS
Daiane Teixeira Cardoso 472
A RELAÇÃO ENTRE VERGONHA E MORAL
Samara Bastos Franulovic 480
TRANSTORNOS DE APRENDIZADO E O PAPEL DA TERAPIA OCUPACIONAL
Thais Luana Sambinelli Lanzoni 486
O ENSINO DA ARTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA: CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO INTEGRAL DO SER
Erika Rodrigues Machado 501
DESAFIOS DA ALFABETIZAÇÃO SOB O EFEITO DAS TELAS
Wellington Vieira Freire 508
GESTÃO DE SALA DE AULA: AÇÕES SIGNIFICTIVAS PARA A APRENDIZAGEM
Claudia Del Valle Silva 513
O LÚDICO E A EDUCAÇÃO INFANTIL: A INFLUÊNCIA DOS JOGOS NO DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA
Adriana de Godoi Bochio 520
COMO TRABALHAR COM O TEMA SEXUALIDADE
Regiane Aparecida Amaral Santana 526
VARIAÇÃO LINGUÍSTICA E ENSINO DA ORTOGRAFIA: ENTRE A FALA LIVRE E A ESCRITA NORMATIZADA
Graziele Vasconcelos Dos Santos 546
ENTRE O BRINCAR E O APRENDER: INTERFACES DA NEUROPSICOPEDAGOGIA NA CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS INCLUSIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL
Maria Aparecida Vieira do Nascimento 553
FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL
Claudete Aparecida da Silva Macedo 562
EDUCAR E CUIDAR: UMA RELAÇÃO INDISSOCIÁVEL
Cibele Nunes Bonifácio 575
A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DA MATEMÁTICA FINANCEIRA NAS ESCOLAS PÚBLICAS: UMA ABORDAGEM NO ENSINO FUNDAMENTAL À LUZ DA CIDADANIA E DA TRANSFORMAÇÃO SOCIAL
Danilo Tarrão Cardoso 583

AS BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Adriana Luciana de Souza

RESUMO:
Jogos e brincadeiras ajudam as crianças a aprenderem de forma divertida e significativa. Diante disso, o artigo enfatiza o valor de brincar no ambiente escolar como um meio essencial de promover o desenvolvimento infantil. O artigo enfatiza o papel que as atividades lúdicas desempenham na formação das crianças. Brincar ajuda as crianças a desenvolverem habilidades cognitivas, emocionais, sociais e motoras, o que resulta em um crescimento saudável e integral. As brincadeiras também são essenciais para desenvolver aimaginação, a criatividade e a autonomia dos pequenos.

Palavras-chave: Brincar; Recreação; Lúdico; Desenvolvimento.

INTRODUÇÃO

A contação de histórias como estratégia pedagógica pode contribuir significativamente com a prática docente na Educação Infantil e Ensino Fundamental. Isso porque, além de educar e instruir, a contação de histórias contribui para o processo de ensino e aprendizagem (SOUZA, 2007).

Assim, este artigo examina a importância das brincadeiras para o desenvolvimento na educação infantil, enfatizando as vantagens que as brincadeiras oferecem às crianças e como os educadores podem melhorar essas experiências na escola. Acreditamos que podemos ajudar a criar crianças mais criativas, independentes, cooperativas e felizes ao entender e valorizar o brincar.

Marques (2017) aponta que a ludicidade é uma ferramenta prática para a estimulação, e que pode ser aplicado em todas as fases do desenvolvimento psicomotor. Quando o professor realiza atividades lúdicas em sala de aula, ele

dispõe aos alunos diferentes desafios, que são tidos como uma parte essencial para o desenvolvimento tanto físico quanto mental. Além disso, a autora ainda explica que, o trabalho lúdico irá auxiliar o aluno a vencer seus medos, a transpassar suas dificuldades bem como contribuir com o desenvolvimento cognitivo.

Brincar é uma das coisas mais importantes para uma criança. As brincadeiras são essenciais para o desenvolvimento das crianças e contribuem para seu crescimento físico, mental, emocional e social. Este método deve ser considerado uma ferramenta vital para o desenvolvimento e o aprendizado saudáveis, e não apenas um passatempo.
Ao brincar, as crianças exploram o mundo ao seu redor, aprendem habilidades motoras, cognitivas e sociais, exercitam a imaginação e a criatividade. As crianças aprendem a interagir, resolver conflitos, compartilhar e respeitar as regras ao brincar. Isso os ajuda a desenvolver habilidades sociais e emocionais essenciais para viver em sociedade.

Neste contexto, a educação infantil é crucial para garantir que as crianças tenham um ambiente de brincadeira rico que os ajude a crescer de forma completa. Os educadores devem entender o valor das brincadeiras e intencionalmente incorporá-las em suas aulas, oferecendo às crianças espaços e oportunidades para explorar, experimentar e criar por meio do brincar.

PROCESSO DE FORMAÇÃO DOCENTE SOBRE O ATO DE BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O brincar é uma atividade espontânea e natural das crianças, que através dela exploram o mundo, experimentam novas sensações, aprendem a lidar com suas emoções e desenvolvem habilidades motoras, cognitivas e sociais. Além disso, a brincadeira estimula a criatividade, a imaginação e a expressão, sendo uma importante ferramenta para a construção do conhecimento e da autonomia.

Diante da relevância do brincar na educação infantil, é fundamental que os professores estejam preparados para lidar com essa prática de forma consciente e intencional. O processo de formação docente deve incluir conhecimentos teóricos sobre o desenvolvimento infantil, a importância do brincar e estratégias pedagógicas que promovam e potencializem as brincadeiras na escola.

No entanto, muitos professores ainda encontram dificuldades em compreender o papel do brincar no processo de ensino e aprendizagem, muitas vezes por falta de formação adequada ou de experiência prática na área da educação infantil. É necessário que as instituições de ensino promovam ações de formação continuada, que propiciem aos educadores reflexões sobre a importância do brincar, suas diferentes manifestações e possibilidades de intervenção pedagógica.
Sobre a brincadeira, o RCNEI (1998) descreve o seguinte:

> A brincadeira é uma linguagem infantil que mantém um vínculo essencial com aquilo que é o “não brincar”. Se a brincadeira é uma ação que ocorre no plano da imaginação isto implica que aquele que brinca tenha domínio da linguagem simbólica. Isto quer dizer que é preciso haver consciência da diferença existenteentre a brincadeira e a realidade imediata que lhe forneceu conteúdo para realizar-se. Nesse sentido, para brincar é preciso apropriar- -se de elementos darealidade imediata de tal forma a atribuir-lhes novos significados. Essa peculiaridade da brincadeira ocorre por meio da articulação entre a imaginação e a imitação da realidade. Toda brincadeira é uma imitação transformada, no plano das emoções e das ideias, de uma realidade anteriormente vivenciada (BRASIL, 1998, p. 27).

Além disso, é fundamental que os professores estejam abertos a novas abordagens pedagógicas, que valorizem o brincar como um recurso educativo, e que saibam como integrar as atividades lúdicas ao currículo escolar de forma significativa e coerente. A formação docente sobre o ato de brincar na educação infantil deve ser uma prioridade nas políticas educacionais, visando garantir uma formação de qualidade e um desenvolvimento pleno das crianças.

Assim, a formação docente sobre o ato de brincar na educação infantil é um processo contínuo e desafiador, que requer dos educadores uma postura reflexiva, criativa e comprometida com o desenvolvimento das crianças. Através de uma formação sólida e atualizada, os professores poderão contribuir de forma significativa para a promoção do brincar como um direito fundamental das crianças e como uma prática educativa essencial para o desenvolvimento humano.

A educação infantil desempenha um papel fundamental no desenvolvimento das crianças, proporcionando-lhes oportunidades de aprendizado, socialização e desenvolvimento de habilidades. Nesse contexto, o ato de brincar se destaca como uma atividade essencial para o desenvolvimento integral dos pequenos, sendo uma das principais formas de expressão e interação na primeira infância.

Segundo Perrenoud um dos aspectos mais evidentes dessa situação tão difícil na educação infantil é a organização dos espaços nas instituições, surgindo daí a relevância dessa temática como primordial para defender a ideia de a brincadeiradirigida ou livre ser reconhecida como aquisição de aprendizagem. (PERRENOUD – 2002)

A EDUCAÇÃO INFANTIL E O PROCESSO LÚDICO DA CRIANÇA

A inclusão na educação infantil não beneficia apenas as crianças com deficiência ou necessidades especiais, mas também todas as outras crianças, pois promove a convivência com a diversidade, o respeito às diferenças e o desenvolvimento de valores como a tolerância, a solidariedade e a empatia.

Em suma, a inclusão na educação infantil é um desafio que demanda o envolvimento de toda a comunidade escolar, o respeito à diversidade e a promoção de práticas pedagógicas inclusivas. Ao garantir o direito de todas as crianças à educação de qualidade, a inclusão na Educação Infantil contribui para a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e democrática.

Segundo Kishimoto (2011, p. 36) há algumas modalidades da brincadeira presentes na educação, que são: "o brinquedo educativo, brincadeiras tradicionais infantis, brincadeiras de simbólicas e brincadeiras de construção". Estes modelos de brincadeiras podem ajudar na mediação do conteúdo presente no currículo nessa etapa da educação.

Com relação à modalidade da brincadeira denominada de brinquedos educativos, segundo Kishimoto (2011) estes são compreendidos como:

Recursos da instrução evolui e instrui de forma deleitosa, o brinquedo que instrui apresenta- -se no quebra-cabeça, destinando a instruir formas ou cores, nos de tabuleiro que exigem o aprendizado do número e das contas de matemáticas, nos brinquedos para montar e encaixar, que possibilitam o conceito de sequência, de altura e de forma, nos variados brinquedos e brincadeiras, cuja ideia requer um ideal de evolução infantil e a constatação da atividade psicopedagógica: móbiles destinados a percepção visual, sonora ou motora; carrinhos munidos de pinos, parlendas para assimilar a fala, brincadeiras com as músicas, danças, movimento físico, grafia e simbologia (KISHIMOTO, 2011, p. 36).

A educação infantil é essencial para o desenvolvimento das crianças, pois oferece uma atmosfera favorável para o crescimento físico, emocional, social e cognitivo. Ao longo desse período, o lúdico é uma ferramenta vital, pois permite à criança explorar, experimentar, descobrir e aprender de maneira natural e divertida. Brincar ajuda a criança a desenvolver suas habilidades motoras, cognitivas e sociais, bem como a estimular sua criatividade, imaginação e autocontrole. Ao fornecer uma variedade de atividades adaptadas ao desenvolvimento de cada criança, os educadores devem valorizar e incentivar olúdico. Assim, a educação infantil contribui para a formação completa dos pequenos cidadãos, transformando-se em um ambiente de aprendizado significativo, emocionante e divertido.

Segundo Dornelles (2003) a ludicidade com os jogos e brincadeiras são

caracterizados como elementos:

Considerados vitais no planejamento de atividades para a Educação Infantil, porque eles são importantes, no repensar como eles podem ser utilizados para que possam contribuir com a aprendizagem infantil, possibilitando o desenvolvimento dos aspectos sociais importante para essa etapa da educação básica (DORNELLES, 2003, p. 43).

Nos dias atuais, a inclusão na educação infantil é um tema de extrema importância e relevância. A diversidade é uma realidade em nossa sociedade, eas escolas, principalmente as de educação infantil, têm um papel importante emgarantir que todas as crianças sejam incluídas, independentemente de suas características, limitações ou diferenças.

A aceitação da diversidade e o reconhecimento de que cada criança é única com todas as suas potencialidades é a base da inclusão na educação infantil. Diferenças culturais, raciais, étnicas, linguísticas, de gênero, religiosas, habilidades motoras e intelectuais são algumas das muitas formas pelas quais adiversidade pode se manifestar.

Nesse sentido, é fundamental que as escolas de Educação Infantil adotem práticas inclusivas, que garantam a participação e o desenvolvimento de todas as crianças, sem discriminação. Isso envolve a promoção de um ambiente acolhedor, respeitoso e estimulante, onde cada criança se sinta aceita, valorizada e parte integrante da comunidade escolar.

Além disso, a inclusão na educação infantil requer a implementação de estratégias pedagógicas que atendam às necessidades específicas de cada criança, considerando suas potencialidades e dificuldades. Isso inclui a adaptação do currículo, a utilização de recursos e materiais didáticos adequados, a formação de professores capacitados em educação inclusiva, entre outras medidas.

GESTÃO EM APOIO AO ATO DE BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Um tema relevante e essencial para o desenvolvimento integral das crianças na Educação Infantil é a gestão que apoia o ato de brincar. A brincadeira é uma atividade natural e fundamental para o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e motor das crianças, então os educadores devem garantir que as crianças tenham lugares e momentos adequados para brincar livremente e com criatividade.

A gestão do brincar na educação infantil envolve muitos fatores, incluindo como o espaço físico da escola deve ser planejado e estruturado para oferecer uma variedade de opções de brincadeiras e atividades lúdicas. Além disso, a gestão escolar deve fornecer aos professores e outros funcionários da escola formação contínua sobre o papel do brincar no desenvolvimento infantil. Isso os ajudará aprojetar atividades e projetos pedagógicos que valorizem a brincadeira como umcomponente fundamental do ensino.

Entender melhor a modalidade da brincadeira, denominada de brincadeira tradicional, Almeida (2000) escreve que está modalidade é filiada ao folclore, desse modo:

Incorpora a mentalidade popular e se faz entender pela oralidade. Sendo um elemento folclórico, a brincadeira tradicional infantil assume características de anonimato, tradicionalidade, transmissão oral, conservação, mudança e universalidade (ALMEIDA, 2000, p. 38).

A gestão em apoio ao ato de brincar na Educação Infantil também deve envolver a criação de parcerias com a comunidade e a família, para fortalecer o vínculo entre escola e sociedade e ampliar as possibilidades de vivências lúdicas para as crianças. Além disso, é fundamental que a gestão escolar promova a articulação entre as diferentes áreas do conhecimento, de forma a integrar os aspectos pedagógicos, sociais, culturais e emocionais no planejamento e desenvolvimento das atividades lúdicas.

Por fim, a gestão em apoio ao ato de brincar na Educação Infantil deve pautar-se na escuta e na participação das crianças, respeitando suas necessidades, interesses e individualidades, e proporcionando um ambiente seguro, acolhedor e estimulante para que elas possam explorar, experimentar e aprender por meio da brincadeira. Assim, a gestão escolar se torna um agente fundamental no processo de promoção do desenvolvimento infantil e na garantia do direito das crianças de brincarem e se desenvolverem plenamente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações finais sobre a gestão em apoio ao ato de brincar na Educação Infantil destacam a importância fundamental do brincar no desenvolvimento integral das crianças nessa fase da vida. A brincadeira não é apenas uma atividade recreativa, mas sim um meio de expressão, de aprendizado e de construção de significados para as crianças. Portanto, a gestão escolar desempenha um papel essencial ao promover e incentivar ambientes e práticas que valorizem e potencializem o brincar.

Segundo Murcia (2005) a ludicidade praticada por meninos e meninas servem para:

> Distração, educação, entretenimento, recreação e relaxamento. A brincadeira nomundo infantil apresenta paradoxo contrastante entre sentimentos de divertimento e responsabilidade, seriedade e alegria, acompanhados de satisfação, desejo ou apego (MURCIA, 2005, p.19).

É fundamental que a gestão em apoio ao ato de brincar na Educação Infantil seja pautada em uma visão holística do desenvolvimento infantil, que compreenda a importância de integrar o brincar às práticas pedagógicas e aos projetos educativos da escola. Isso requer um trabalho colaborativo e contínuo entre gestores, professores, famílias e comunidade, para que sejam criadas e

fortalecidas as condições necessárias para que as crianças possam brincar de forma livre, criativa e segura.

A gestão escolar também deve estar atenta às políticas públicas e legislações que garantem o direito das crianças ao brincar, promovendo ações e iniciativas que assegurem a efetivação desse direito. Além disso, é importante que a gestão seja sensível às demandas e necessidades das crianças, promovendo um ambiente inclusivo, diverso e respeitoso, que valorize a singularidade de cada criança e proporcione a todos oportunidades iguais de brincar e se desenvolver.

Em suma, a gestão em apoio ao ato de brincar na Educação Infantil é um tema complexo e desafiador, mas fundamental para a promoção de um ambiente educativo acolhedor, estimulante e significativo para as crianças. Ao reconhecer e valorizar o brincar como um direito fundamental das crianças e como uma prática essencial para o seu desenvolvimento, a gestão escolar contribui de forma significativa para a formação de cidadãos críticos, criativos e autônomos, capazes de se inserir de forma ativa e participativa na sociedade.

Murcia (2005) escreve também sobre a contribuição da linguagem do lúdico, mencionado que:

Conhecida como uma linguagem do lúdico, a brincadeira é parte integrante do cotidiano infantil e que é um modelo de aprendizado comum e ajuda nas práticas intelectuais, motoras, sociais e morais, constituindo-se assim um ótimo recurso favorecedor de aprendizagens na infância (MURCIA, 2005, p. 19).

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L. R. de, PLACCO, V. M. N. de S (0rgs): **As relações interpessoais na formação de Professores;** 2. Ed., S. Paulo: Loyola, 2004.

ALVES, Rubem. **A gestação do futuro**. Campinas: Papirus, 1987.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: ImprensaOficial**, 1988.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994.

DORNELLES, L. V. O brincar e a produção do sujeito infantil. Rio de Janeiro: Vozes, 2003

FORTUNA, T. R. Brincar, viver e aprender: educação e ludicidade no hospital. São Paulo, Cortez, 2010.

KISHIMOTO, T. M. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. São Paulo, SP: Cortez, 2011.

PIAGET, Jean. **A formação simbólica da criança**. Rio de Janeiro: Zhar, 1975.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 22. Ed. S.Paulo: Cortez, 2002.

SILVA, **Moacir da. Desenvolvendo as relações interpessoais no trabalho coletivo de professores**. In: ALMEIDA, L. R. de e PLACCO, V. M. N. de S. (orgs) ET al: As relações interpessoais na formação de professores. 2. Ed. S. Paulo: Loyola,2004, pp. 79-90.

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

DEFINIÇÃO E IMPORTÂNCIA DA BRINCADEIRA

Adriana Antunes de Siqueira

RESUMO

Adentro da teoria construtivista, que idealiza a psicologia cognitiva, podemos mencionar Piaget, que observava no brincar uma atividade enorme da criança, visto que, ao manipular o mundo externo em suas representações simbólicas, ela faz o julgamento de seu meio social que será continuamente acomodado aos planos já estabelecidos.

Adotando ainda esta teoria, Vygotsky, compreende a brincadeira como uma ação imaginária dissimulada pela criança, através da relação com sua realidade social.

Palavras-chave: criança; educação; lúdico.

A brincadeira é uma elocução infantil que cultiva uma conexão eficaz com aquilo que é o “não brincar”. Se a brincadeira é uma alternativa que advém na condição da imaginação isto sugere que aquele que brinca apresente a posse da linguagem simbólica. De certa forma o que quer dizer é que em implicação da pendência existente dentre a brincadeira e a realidade adjacente que lhe proveu conteúdo para realizar-se. Nessa definição, para brincar é essencial apropriar-se de elementos da realidade próxima de tal forma a atribuir-lhes originais significados. Essa particularidade da brincadeira sobrevém por meio da tensão entre a imaginação e a imitação da realidade. Toda a brincadeira é uma imitação decomposta, no que diz respeito às emoções e das ideias, de uma realidade antes vivenciada.

Na ação de brincar, os sinais, os gestos, os objetos e os espaços convergem e organizam outra coisa daquilo que adéquam ser. Ao brincar as crianças recriam e repensam ao acontecimento que lhes produzirem

procedência, compreendendo que estão brincando.

A principal referência da brincadeira, entre as crianças, é o papel que aceitam durante a brincadeira. Ao aceitar diferentes papéis na brincadeira, as crianças agem na dianteira à realidade de maneira não aberta espaçando e suprindo suas atuações diárias pelas atuações e propriedades do papel admitido, aproveitando de artifícios substitutos.

A brincadeira favorece a autoconfiança das crianças, amparando-as a ultrapassar, progressivamente, suas aquisições de forma criativa. Brincar colabora, assim, para a interiorização de definidos exemplos de adulto no campo de grupos sociais distintos. Esses significados conferidos ao brincar modificam-se em um espaço individual de conciliação infantil.

Nas brincadeiras, as crianças demudam os elementos que já tinham antes em considerações causais com os quais brincam. Por exemplo, para adquirir um notado papel numa brincadeira, a criança precisa aspirar alguma de suas qualidades. Seus conhecimentos provêm da imitação de alguma pessoa ou algo experimentado, de uma experiência vivida na família ou em outros espaços, da descritiva de um colega ou de um adulto, de cenas assistidas na televisão, no cinema ou narradas em livros, etc. A fonte de informações é multíplice, mas estes se descobrem, ainda, despedaçados.

É na atitude de brincar que a criança estabelece as diferentes vinculações entre as características do papel assumido, suas aptidões e as similaridades que possuem com outros papéis, adotando consciência disso e generalizando para outros casos.

Para brincar é sucinto que as crianças apresentem um bem-estar pleno para optar por seus companheiros e os papéis que irão admitir no interior de um algum tópico e enredo, cujos desdobramentos pendem unicamente ao anseio de quem brinca.

Pela conformidade de vivenciar brincadeiras imaginativas e instituídas por elas mesmas, as crianças podem intensificar a produção de seus pensamentos para resolução de enigmas que lhe são surpreendíeis e significativos. Propiciando a brincadeira, assim, cria-se um circulo no qual as crianças podem apreciar o mundo e internalizar uma preocupação reservada sobre as pessoas, os anseios e os distintos conhecimentos.

O brincar se exibi por meio de múltiplos adjacentes de tentativas

que são abalizadas pelo uso do material ou dos recursos predominantemente insinuados. Essas separações abrangem: a circulação e as alterações da percepção resultado fundamental da mobilidade física das crianças; a semelhança com elementos e suas especialidades físicas igualmente como a combinação e cooptação entre eles; a linguagem oral e gestual que expõem múltiplos estados de acondicionamento a consistir na utilização do brincar; as substâncias sociais, como papéis, situações, valores e atitudes que se mencionam ao contorno como caráter social se estabelece; e, afinal, as restrinjam determinadas pelas regras, formando um recurso básico pra brincar. Estas divisões de informações podem ser incorporadas em três tópicos básicos, quais consistir em brincar de faz de conta ou com papéis, multiplica como atividade fundamental da qual se determinam todas as outras; brincar com materiais de construção e brincar de regras.

As brincadeiras de faz de conta, os jogos de construção e outros que têm regras, como os jogos de sociedade, jogos tradicionais didáticos, corporais, etc., geram o aumento dos subsídios infantis no decorrer da atividade lúdica.

O educador no período infantil auxilia a desenvolver o circulo das brincadeiras na história das crianças. Por subsecutivo, é ele que institui sua base estrutural, como elemento da oferta de alguns objetos, fantasias, brinquedos ou jogos, do limite e acondicionamento dos lugares e do período pra brincar. É pelo decorrer das brincadeiras que os professores conseguem indicar e apropriar um espectro das metodologias de desenvolvimento das crianças em adjacente e de cada uma de forma privada, registrando suas disposições de estilo das linguagens, igualmente como de suas capacidades sociais e das dissoluções afetivas e emocionais que dispõem.

O controle propositado baseado na exceção das brincadeiras das crianças deve contar com materiais adequados, assim como um lugar que forneça estrutura pra brincar permitindo a evolução das habilidades inventivas, criativos e organizados para as crianças. Cabe assim ao educador estabelecer condições para que as brincadeiras fluam de modo diferenciado para proporcionar às crianças a alternativa de elegerem os temas, objetos e parceiros com quem brincar ou jogos de regras e de construção, e assim organizarem de forma pessoal e autônoma suas emoções, sentimentos, conhecimentos e regras

sociais.

Meramente vale destacar que é precisamente o educador apresente consciência que na brincadeira as crianças recriam e consolidam aquilo que compreendem sobre os mais variados campos do conhecimento, em uma atividade natural e criativa. Nessa expectativa não se deve estreitar circunstâncias nas quais se prática uma definida aprendizagem relativa a considerações, metodologias ou maneiras especificas com aquelas nas quais os conhecimentos são sentidos de modos espontâneos e destituídos de objetivos imediatos pelas crianças. Pode-se, entretanto, utilizar os jogos, sobretudo àqueles que possuem regras, como atividades didáticas. É preciso, porém, que o educador tenha sabedoria no que diz respeito que as crianças não estão brincando de forma livre, pois há objetivos didáticos em questão que devem ser levados em consideração.

Essa ideia foi pausadamente sendo suprida por outra que difundia que existiam “brincadeiras apenas lúdicas” e que seu desígnio consistia em animar, alegrar e distrair, mas que permaneciam também determinadas brincadeiras que poderia educar outro conceito, desenvolvendo esta ou aquela habilidade.

A importância de que o brincar permanece remoto do saber foi literalmente excedido por tudo como hoje se admite sobre a mente infantil e não mais se hesita que seja no ato de brincar que toda criança se adéqua da realidade adjacente, atribuindo-lhe significado.

Na brincadeira a criança descobre a imaginação, fundamentando afetos, explorando aptidões e, na medida em que adquire diversos papéis, fecunda confiabilidades cognitivas e interativas. Como se isso tudo já não cometesse “do ato de brincar” a ocasião maior da vida infantil e de sua acomodação aos suas provocações, é brincando que a criança organiza subversões e consternações, evidenciando ativamente sofrimentos e angústias que não sabe como especificar. A brincadeira bem administrada excita a memória, acende sensações emocionais, aumenta a linguagem interior e, às vezes, a exterior pratica níveis individualizados de atenção e explora com derradeira inventividade os distintos estados de motivação. A aprendizagem e a edificação de denotados pelo cérebro se despontam quando este decompõe percepções em astúcias e estas em conhecimentos, mas esse passamento

somente se conclui de modo dinâmico quando incorpora os subsídios essenciais do bom brincar que é, precisamente, memória, emoção, linguagem, atenção, criatividade, motivação e, sobretudo, a ação.

Para empregar as brincadeiras de forma habitual, é sucinto que o educador seja criador. Não é imprescindível o uso de brinquedos de alto valor que, muitas vezes, não tem muita vantagem pedagógica. Com raros recursos e muita coragem, vontade e comprometimento são plausíveis para conseguir bons efeitos, enfim, o que mais implica é o modo como os recursos são empregados, cooperando com a ação ensino/aprendizagem.

A essencialidade das brincadeiras é que fazem com que as crianças sejam vistas como humanizadas, possibilitando no seu jeito, e ao seu espaço, abranger e alcançar, com significado, sua índole humana, bem como o caso de pertencer a uma família e a uma sociedade em algum período histórico e cultural. A criança que brinca tem a propriedade da linguagem simbólica. A brincadeira sobrevém por meio da juntura entre a imaginação e a imitação da realidade antes vivenciada.

PROJETO EDUCATIVO

O Projeto Educativo é o primeiro grande instrumento de planejamento da ação educativa da escola, devendo por isso, servir permanentemente de ponto de referência e orientação na atuação de todos os elementos da Comunidade Educativa em que a escola se insere em prol da formação de pessoas e cidadãos cada vez mais cultos, autônomos, responsáveis, solidários e democraticamente comprometidos na construção de um destino comum e de uma sociedade melhor.

Com o projeto, pretende-se fazer um diagnóstico dos constrangimentos e potencialidades da escola e definir estratégias para desenvolver o pretendido, as quais traçam as linhas de atuação e servem de referência e garantia da coerência e eficiência do plano de ação.

As atividades lúdicas fazem parte do desenvolvimento da criança, dentro do processo de ensino-aprendizagem, tornando o ambiente escolar prazeroso, estimulante e motivador.

A brinquedoteca assume assim uma grande responsabilidade, pois é um espaço onde a criança passa a vivenciar situações do seu cotidiano

e a criar e desenvolver sua própria personalidade, valores, ética e atitudes diante de outras crianças.

O espaço utilizado geralmente é uma sala de aula ampla e arejada onde é decorada, dividindo-se em vários ambientes um com painel recheado de personagens infantis.

O brinquedo ou brincadeira ajuda a criança com dificuldades de aprendizagem, e deixa - as descontraídas e mais afetivas principalmente, a ausência de cobrança imposta ou que caracterizam o ambiente de uma brinquedoteca, fazem com que elas manifestam as capacidades que em clima de tensão não mostraria ou não conseguiriam se manifestar. Ao brincar em grupo elas se organizam e socializam entre si aprende a respeitar regras, cumpri normas tanto no espaço enquanto brinca e até os sentimentos dos outros colegas.

Articular propostas de leitura e escrita em um projeto cria muitas oportunidades para o grupo se vincular de maneira pessoal e compartilhada com fontes informativas. Ensinar e aprender por projetos aponta as possibilidades de oferecer aos alunos outra maneira de aprender, a partir de problemas advindos da realidade. A produção de conhecimento, para ter significado, precisa constituir relações com a vida dos alunos. A intenção é beneficiar o desenvolvimento de estratégias de indagação, interpretação e apresentação do processo, o que promove investigar um tema por meio de um problema, que, por sua complexidade, favoreça o melhor conhecimento dos alunos, dos docentes, de si mesmos e do mundo.

Vários recursos podem ser utilizados para o desenvolvimento deste projeto. Sendo:

- Recursos materiais: livros das obras literárias utilizados na fundamentação teórica, notebook, roteiro de pesquisa, lápis, borracha, etc.;
- Recursos humanos: vivencia na escola que possui brinquedoteca, conversa com educadores sobre a qualidade de um bom ensino com a inclusão do lúdico no processo ensino/aprendizagem; análise estratégica sobre o tema do projeto e o resultado da pesquisa apresentada.

Com o decorrer do projeto de pesquisa é interessante avaliar que o lúdico não é a única alternativa para a melhoria da interação ensino-aprendizagem, mas é um vinculo que auxilia grandiosamente na melhoria dos resultados promovendo mudanças na educação.

Essa atividade é expressiva por que desenvolvem as capacidades de atenção, memória, percepção, sensação e todos os aspectos básicos referentes à aprendizagem.

A aprendizagem é a constituição habilidades por meio da reelaboração pessoal de elementos sociais e culturalmente transmitidos.

A escola é essencial assim como os primeiros passos na vida de uma criança, levando em conta o que realmente é importante para elas, ainda na escola de Educação Infantil, deve ser relevante e abrangente destacando a importância do brincar no comportamento sociocultural e educacional.

Um educador proposto a fazer mudanças no ensino infantil deve integrar em sua didática o reconhecimento e importância da brincadeira esquematizada e adjunta às atividades cotidianas de modo a complementando-as. A brincadeira inserida nos currículos de Educação Infantil tem função enriquecedora dentro do trabalho docente e, por conseguinte, durante as aulas aumenta o interesse da criança pelo o que esta aprendendo.

O que se percebe é que em alguns casos a abordagem teórica se distancia da prática, pois existem educadores que não inserem a brincadeira em seu plano pedagógico.

Quando o educador tem a vontade e a preocupação de integrar a brincadeira como etapa complementar no processo educativo diário, está trabalhando com o prazer que essa oportunidade oferece a criança em aprender, preparando-a para uma realidade cada vez mais complexa e ao mesmo tempo dinâmica, aguçando sua curiosidade e seu desejo em experimentar o novo.

CONCLUSÃO

No decorre desse estudo foi possível olhar para o tema brincar com finalidade pedagógica levando em consideração uma reflexão acerca do

importante papel que o Educador Infantil tem em desempenhar proporcionando reais possibilidades e oportunidades para que a criança brinque e aprenda, através de um planejamento equilibrado entre a ação do educador e a sensibilidade do educando aproveitando a proposta para o desenvolvimento da criança.

A brincadeira infantil tem uma importância fundamental desde o trabalho pré-escolar que é o inicio de tudo, destacando a criança como um ser histórico e social. Sendo assim a brincadeira é sem duvidas uma necessidade da educação infantil, ao mesmo tempo em que harmoniza um espaço repleto de interação entre as crianças, a brincadeira se transforma assim em um fator utilizado pela criança para sua construção de conhecimento próprio.

Não a outra maneira de ver a brincadeira a não ser como parte integrante do desenvolvimento cognitivo, social e afetivo da criança, onde ela encontra através da sua imaginação, modos de expressar angústias, sentimentos e emoções. Através da brincadeira, ela constrói uma base sólida embasada na compreensão dos símbolos, criação, satisfações, dificuldades e desafios.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Paulo Nunes de. **Educação lúdica: técnicas e jogos pedagógicos**. São Paulo: Loyola, 1995. Acesso: 05 de Junho de 2017

COCA, Mary. **Resumo Artes Visuais**. Disponível em: http://ensinandoartesvisuais.blogspot.com.br/2011/04/rcnei-resumo-artes-visuais.html. Acesso: 26 de Abril de 2017

PEDRACINI, Renan S. **As dificuldades no ensino-aprendizagem de música: análise de dados e intervenção através da elaboração de material didático interdisciplinar**. Disponível em: http://www.dmu.uem.br/pesquisa/index.php?conference=forumed&schedConf=forumedmus01&page=paper&op=viewFile&path%5B%5D=66&path%5B%5D=45. Acesso: 13 de Maio de 2017

RODRIGUES, Débora. **A música como contribuição e superação das dificuldades de aprendizagem**. Disponível em: http://fael.edu.br/tcc/a-musica-

como-contribuicao-e-superacao-das-dificuldades-de-aprendizagem-0-06-anos/. Acesso: 02 de Maio de 2017

SALLA, Fernanda. **Gestão da sala de aula: você seguro em classe**. Disponível em: http://revistaescola.abril.com.br/formacao/gestao-sala-aula-voce-seguro-classe-713785.shtml?page=1. Acesso: 08 de Junho de 2017

SILVA, Elisangela Aparecida da. **Fazendo arte para aprender: a importância das artes visuais no ato educativo**. Disponível em: http://periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/viewFile/4850/5029. Acesso: 01 de Abril de 2017

ACESSIBILIDADE E INCLUSÃO EM ATIVIDADES ARTÍSTICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Alessandra Lopes Ferreira Verderame

Resumo

Este artigo examina a acessibilidade e a inclusão em atividades artísticas na educação infantil, focando na adaptação de materiais e práticas pedagógicas para crianças com diferentes necessidades. Discute-se a importância de criar ambientes educativos inclusivos que promovam o desenvolvimento integral das crianças por meio da música, dança, artes visuais e literatura. A avaliação da acessibilidade de programas de arte em escolas de educação infantil é abordada como um processo essencial para identificar desafios e implementar soluções eficazes, visando proporcionar experiências educacionais enriquecedoras e equitativas.

Palavras-chave: Acessibilidade, Inclusão, Educação Infantil, Artes, Adaptação.

Introdução

A acessibilidade e a inclusão em atividades artísticas na educação infantil emergem como áreas de estudo e prática fundamentais para garantir que todas as crianças tenham igual acesso às oportunidades educacionais e culturais desde os primeiros anos de vida. Nos últimos anos, tem-se observado um crescente reconhecimento da importância de criar ambientes educativos e culturais que sejam verdadeiramente inclusivos, capazes de acolher e valorizar a diversidade de habilidades e experiências das crianças.

No contexto educacional contemporâneo, a acessibilidade vai além da simples remoção de barreiras físicas. Ela envolve a adaptação de práticas pedagógicas, materiais didáticos e espaços físicos para atender às necessidades específicas de cada criança, garantindo assim que todas possam participar plenamente das atividades escolares e extracurriculares. Na área das artes, essa adaptação se torna ainda mais crucial, uma vez que as experiências artísticas não apenas enriquecem o desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças, mas também promovem a expressão criativa e a apreciação estética.

A inclusão de crianças com mobilidade reduzida, deficiências sensoriais ou cognitivas em projetos de arte demanda estratégias diversificadas e adaptativas. Desde a disponibilização de materiais acessíveis até a formação de educadores em práticas inclusivas, cada aspecto contribui para a construção de um ambiente educacional mais equitativo e acolhedor. Através da música, dança, artes visuais e literatura, as crianças não apenas aprendem sobre técnicas artísticas, mas também exploram suas identidades, desenvolvem habilidades sociais e fortalecem sua autoestima.

Neste contexto, a avaliação da acessibilidade de programas de arte em escolas de educação infantil se revela essencial para identificar desafios, implementar soluções eficazes e promover a melhoria contínua das práticas educacionais. A partir da análise das necessidades específicas de cada criança e da colaboração entre educadores, famílias e especialistas em acessibilidade, é possível criar um ambiente rico em oportunidades educativas e culturais, onde cada criança se sinta valorizada e capacitada a explorar seu potencial criativo.

Portanto, este estudo visa explorar as diferentes dimensões da acessibilidade e inclusão em atividades artísticas na educação infantil, destacando as melhores práticas, desafios enfrentados e perspectivas futuras. Ao abordar estas questões de forma abrangente e interdisciplinar, buscamos contribuir para o avanço das políticas educacionais inclusivas e para o fortalecimento de uma sociedade mais justa e equitativa, onde todas as crianças tenham igual acesso aos benefícios transformadores das artes.

Adaptação de materiais artísticos para garantir a acessibilidade

A acessibilidade em materiais artísticos é um tema de crescente importância nas discussões contemporâneas sobre inclusão e direitos humanos. A adaptação de materiais artísticos para garantir a acessibilidade envolve a transformação de obras de arte de modo a torná-las compreensíveis e apreciáveis por pessoas com deficiências sensoriais, cognitivas e físicas. De acordo com Lima (2018), a acessibilidade cultural deve ser compreendida como um direito fundamental, que permite o acesso equitativo à cultura e ao lazer. Esse processo de adaptação não se limita apenas à adição de elementos técnicos, como legendas ou áudio-descrições, mas também exige uma profunda reavaliação das práticas e políticas culturais para incluir uma variedade maior de experiências e percepções.

A adaptação de materiais artísticos inclui a produção de descrições em áudio para obras visuais, que são essenciais para visitantes com deficiência visual, como discutido por Santos (2020). A áudio-descrição é uma técnica que traduz elementos visuais em palavras, proporcionando uma narrativa que comunica a essência e os detalhes da obra. Além disso, a instalação de sinalizações táteis em museus e galerias é uma estratégia eficaz para melhorar a acessibilidade. Esses elementos permitem que indivíduos cegos ou com baixa visão possam explorar o espaço e as obras de forma autônoma. Segundo Ribeiro (2019), a inclusão de sinalização tátil é um passo fundamental para a promoção da autonomia e da integração social.

Para garantir a acessibilidade, é também crucial a adaptação de performances teatrais e espetáculos de dança, como argumentado por Oliveira (2017). A inclusão de intérpretes de Língua Brasileira de Sinais (Libras) e a disponibilização de legendas em tempo real são práticas que facilitam o acesso de pessoas surdas ou com deficiência auditiva. Em eventos ao vivo, a presença de intérpretes permite uma compreensão simultânea do conteúdo, enquanto as legendas proporcionam uma alternativa visual. Além disso, é possível adaptar o espaço físico dos teatros e salas de espetáculo para incluir assentos específicos e adequados para pessoas com deficiência motora, garantindo uma experiência inclusiva e confortável.

A literatura também pode ser adaptada para garantir a acessibilidade, conforme analisado por Cardoso (2021). Livros em braille, audiolivros e formatos digitais acessíveis são alguns dos recursos que permitem que pessoas com

deficiência visual possam desfrutar da leitura. O uso de tecnologias assistivas, como leitores de tela e softwares de ampliação, complementa essas adaptações, proporcionando uma experiência de leitura mais rica e inclusiva. Cardoso (2021) destaca a importância de políticas públicas que incentivem a produção e a distribuição de materiais acessíveis, promovendo a democratização do acesso à literatura.

Na música, a acessibilidade pode ser promovida por meio de traduções em Libras das letras das canções e pela criação de experiências táteis que permitam sentir as vibrações das ondas sonoras, conforme explorado por Nascimento (2020). A utilização de plataformas digitais e aplicativos móveis que forneçam letras em texto e vídeos com tradução em Libras facilita a inclusão de pessoas surdas. Além disso, a instalação de pisos vibratórios em eventos musicais permite que pessoas com deficiência auditiva possam sentir as vibrações das músicas, criando uma experiência sensorial única.

As artes visuais, como pintura e escultura, podem ser tornadas mais acessíveis por meio de exposições inclusivas que ofereçam réplicas táteis das obras, áudio-descrições detalhadas e visitas guiadas com guias treinados em acessibilidade, como sugere Freitas (2018). Tais iniciativas não apenas ampliam o acesso, mas também enriquecem a experiência cultural de todos os visitantes, independentemente de suas capacidades sensoriais. Freitas (2018) argumenta que essas práticas contribuem para a construção de uma sociedade mais inclusiva e equitativa.

A adaptação de materiais artísticos para garantir a acessibilidade é um processo contínuo que requer a colaboração entre artistas, curadores, educadores e profissionais de acessibilidade, como enfatiza Sousa (2019). Essa cooperação é essencial para identificar e superar barreiras que impedem o acesso pleno às artes. Sousa (2019) defende que a formação e a sensibilização dos profissionais da cultura são fundamentais para a implementação de práticas inclusivas e para a criação de um ambiente cultural acessível a todos.

Portanto, a adaptação de materiais artísticos para garantir a acessibilidade é uma prática multifacetada que envolve uma ampla gama de técnicas e abordagens. Desde a áudio-descrição e a sinalização tátil até a inclusão de intérpretes de Libras e a criação de materiais em formatos acessíveis, cada adaptação contribui para a democratização do acesso à cultura.

Ao promover a inclusão, as instituições culturais não apenas cumprem seu papel social, mas também enriquecem a experiência artística de todos os públicos, criando uma sociedade mais justa e inclusiva.

Inclusão de crianças com mobilidade reduzida em projetos de arte

A inclusão de crianças com mobilidade reduzida em projetos de arte representa um desafio significativo, mas também uma oportunidade crucial para promover a equidade e a acessibilidade no ambiente educacional e cultural. Segundo Silva (2019), a mobilidade reduzida pode resultar de diversas condições físicas, como paralisia cerebral, distrofia muscular ou lesões medulares, limitando a capacidade das crianças de participarem plenamente de atividades artísticas tradicionais. Para enfrentar essa questão, é fundamental adotar abordagens inclusivas que considerem as necessidades específicas de cada criança, garantindo sua participação efetiva e seu desenvolvimento integral.

A arte inclusiva para crianças com mobilidade reduzida deve envolver adaptações estruturais e pedagógicas, conforme discutido por Oliveira (2020). Isso pode incluir o uso de materiais acessíveis, como pincéis adaptados, mesas ajustáveis em altura e espaços de trabalho ergonomicamente projetados. Além disso, a formação de educadores em técnicas de inclusão é essencial para proporcionar um ambiente acolhedor e estimulante. Oliveira (2020) destaca a importância de práticas que valorizem a diversidade funcional e promovam a autoexpressão criativa das crianças.

A música pode desempenhar um papel significativo na inclusão de crianças com mobilidade reduzida, como sugere Souza (2018). A utilização de instrumentos adaptados, como tambores com suportes ajustáveis ou teclados com teclas maiores, permite que crianças com dificuldades motoras participem ativamente de atividades musicais. Além disso, a criação de métodos de ensino que enfatizem a improvisação e a colaboração pode ampliar as oportunidades de expressão artística. Souza (2018) ressalta que a música não apenas fortalece habilidades motoras e cognitivas, mas também promove interações sociais positivas entre as crianças.

Na dança, a inclusão de crianças com mobilidade reduzida pode ser facilitada por meio de técnicas adaptativas e criativas, como mencionado por Santos (2021). A dança inclusiva valoriza a diversidade de movimentos e capacidades físicas, proporcionando um espaço seguro para que todas as crianças expressem suas emoções e experiências por meio do movimento. A utilização de cadeiras de rodas adaptadas para dança, por exemplo, permite que crianças com deficiência locomotora participem plenamente de coreografias e atividades de grupo. Santos (2021) destaca que a dança não só promove o desenvolvimento físico e emocional, mas também fortalece a autoestima e a autoconfiança das crianças.

A arte visual também pode ser adaptada para incluir crianças com mobilidade reduzida, conforme discutido por Costa (2017). A disponibilização de materiais acessíveis, como tintas com bicos especiais e esculturas táteis, permite que crianças com dificuldades motoras manipulem e criem obras de arte de forma independente. Além disso, a criação de espaços de trabalho acessíveis, com mesas ajustáveis em altura e rampas de acesso, facilita a participação de todas as crianças em atividades artísticas. Costa (2017) argumenta que a arte visual não apenas desenvolve habilidades motoras e criativas, mas também promove a inclusão social e a valorização da diversidade.

A literatura pode ser uma poderosa ferramenta para a inclusão de crianças com mobilidade reduzida, como analisado por Lima (2019). A disponibilização de livros em formatos acessíveis, como braille, audiolivros e versões digitais com leitores de tela, permite que crianças com deficiência visual ou física desfrutem de histórias e aventuras como seus colegas. Além disso, a criação de narrativas inclusivas que representem personagens com diferentes capacidades físicas promove a empatia e a compreensão entre os alunos. Lima (2019) enfatiza que a literatura não só enriquece o imaginário das crianças, mas também contribui para a construção de uma sociedade mais inclusiva e justa.

Em resumo, a inclusão de crianças com mobilidade reduzida em projetos de arte requer um compromisso coletivo com a acessibilidade e a diversidade. Ao adotar práticas inclusivas nas áreas de artes visuais, música, dança e literatura, é possível proporcionar experiências enriquecedoras e significativas para todas as crianças, independentemente de suas habilidades físicas. A promoção da igualdade de acesso à educação artística não apenas fortalece o

desenvolvimento individual das crianças, mas também contribui para a construção de uma sociedade mais inclusiva e empática.

Avaliação da acessibilidade de programas de arte em escolas de educação infantil

A avaliação da acessibilidade de programas de arte em escolas de educação infantil é uma questão de extrema importância para garantir que todas as crianças tenham igual acesso às experiências educacionais e culturais desde cedo. De acordo com Oliveira (2018), a acessibilidade em contextos educacionais envolve não apenas a remoção de barreiras físicas, mas também a adaptação de métodos de ensino e materiais para atender às necessidades individuais dos alunos. Na educação infantil, onde as crianças estão em fase de desenvolvimento físico, cognitivo e emocional, é essencial que os programas de arte sejam projetados de maneira inclusiva para promover o desenvolvimento integral de todas as crianças.

A acessibilidade física das instalações escolares é um aspecto fundamental a ser considerado na avaliação dos programas de arte, como discutido por Silva (2019). Isso inclui a presença de rampas de acesso, corredores amplos para circulação de cadeiras de rodas e banheiros adaptados. Essas medidas garantem que crianças com mobilidade reduzida possam participar das atividades artísticas sem restrições físicas. Além disso, é importante que os materiais de arte sejam organizados de forma acessível e que os espaços de trabalho sejam ergonomicamente projetados para facilitar a manipulação de materiais por todas as crianças, independentemente de suas habilidades físicas.

A avaliação da acessibilidade dos programas de arte também deve considerar a inclusão de crianças com deficiências sensoriais, como visuais e auditivas, conforme destacado por Santos (2020). A disponibilização de materiais táteis e a utilização de recursos visuais claros e contrastantes são estratégias eficazes para apoiar crianças com deficiência visual. Da mesma forma, a presença de intérpretes de Libras e a utilização de recursos visuais e sonoros acessíveis são essenciais para facilitar a participação de crianças com deficiência auditiva. Santos (2020) ressalta que a adaptação dos programas de

arte para atender às necessidades sensoriais das crianças não só promove a inclusão, mas também enriquece a experiência educacional de todos os alunos.

A adaptação dos métodos de ensino e das atividades artísticas é outro aspecto crucial na avaliação da acessibilidade dos programas de arte em escolas de educação infantil, como analisado por Costa (2018). Isso inclui a utilização de estratégias pedagógicas que valorizem a diversidade de habilidades e estilos de aprendizagem das crianças. Por exemplo, atividades artísticas que permitam a expressão através de múltiplos meios, como pintura, escultura e dança, oferecem oportunidades para que todas as crianças participem de acordo com suas preferências e capacidades individuais. Costa (2018) argumenta que a flexibilidade nos métodos de ensino não só promove a inclusão, mas também estimula a criatividade e o desenvolvimento pessoal das crianças.

A formação de educadores em práticas inclusivas é um fator determinante na avaliação da acessibilidade dos programas de arte em escolas de educação infantil, conforme enfatizado por Lima (2017). Os educadores devem estar preparados para identificar as necessidades individuais dos alunos e adaptar as atividades de arte de acordo. Isso inclui o uso de linguagem visual e gestual, estratégias de comunicação eficazes e o desenvolvimento de parcerias com profissionais especializados em inclusão. Lima (2017) destaca que a formação contínua dos educadores é fundamental para garantir a qualidade e a eficácia dos programas de arte inclusivos.

A avaliação da acessibilidade dos programas de arte em escolas de educação infantil deve considerar também a participação ativa das famílias e da comunidade escolar, como argumentado por Oliveira (2021). A colaboração entre pais, cuidadores, educadores e especialistas em acessibilidade é essencial para identificar desafios e implementar soluções que promovam a inclusão de todas as crianças. Isso pode incluir a realização de reuniões periódicas para discutir estratégias de apoio, o fornecimento de recursos educacionais para uso doméstico e a promoção de eventos comunitários que celebram a diversidade e a criatividade das crianças. Oliveira (2021) destaca que o envolvimento da comunidade fortalece o compromisso com a inclusão e cria um ambiente educacional mais acolhedor e integrador.

Em síntese, a avaliação da acessibilidade dos programas de arte em escolas de educação infantil é um processo dinâmico e multidimensional que

requer a consideração de diversos fatores, desde a acessibilidade física das instalações até a adaptação dos métodos de ensino e a formação de educadores. Ao promover práticas inclusivas e colaborativas, as escolas podem proporcionar experiências educacionais enriquecedoras e equitativas para todas as crianças, independentemente de suas habilidades e necessidades individuais.

Considerações finais

A acessibilidade e a inclusão em atividades artísticas na educação infantil emergem como pilares fundamentais para a promoção de uma educação mais equitativa e inclusiva desde os primeiros anos de vida das crianças. Ao longo deste estudo, exploramos diversas estratégias e práticas que visam garantir que todas as crianças, independentemente de suas habilidades físicas, sensoriais ou cognitivas, tenham acesso igualitário às experiências artísticas. A adaptação de materiais artísticos, como obras visuais, performances teatrais, música, dança e literatura, revela-se não apenas como uma necessidade imperativa, mas como um compromisso ético e social para com a diversidade humana.

A acessibilidade em materiais artísticos, como discutido anteriormente, não se limita apenas à implementação de recursos técnicos, como legendas e áudio-descrições, mas também envolve uma profunda reflexão sobre as estruturas culturais e educacionais que perpetuam barreiras à participação plena. A inclusão de tecnologias assistivas e a adaptação de espaços físicos são passos essenciais para garantir que crianças com diferentes capacidades possam explorar e expressar seu potencial criativo de maneira autônoma e significativa.

Além disso, a formação de educadores desempenha um papel central na efetivação de práticas inclusivas. Profissionais capacitados não apenas reconhecem as necessidades individuais dos alunos, mas também são capazes de adaptar suas abordagens pedagógicas para atender a diversidade de estilos de aprendizagem e habilidades presentes em suas salas de aula. A colaboração entre educadores, familiares, especialistas em acessibilidade e comunidade escolar é crucial para o desenvolvimento de estratégias eficazes que promovam um ambiente educacional acolhedor e integrador.

No contexto das artes visuais, performances artísticas e literatura, a criação de materiais acessíveis e a disponibilização de recursos adaptados não só ampliam o acesso cultural, mas também enriquecem a experiência educativa e cultural das crianças. A inclusão de crianças com mobilidade reduzida em projetos de arte, por exemplo, demanda não apenas adaptações estruturais, como também o desenvolvimento de métodos de ensino que valorizem a diversidade funcional e promovam a participação ativa de todos os alunos.

A avaliação da acessibilidade de programas de arte em escolas de educação infantil revela-se como um processo contínuo e dinâmico, que requer a constante revisão e adaptação de práticas e políticas educacionais. A consideração das necessidades sensoriais, físicas e cognitivas das crianças em todos os aspectos do planejamento curricular e organização escolar é essencial para garantir que nenhum aluno seja deixado para trás.

Por fim, a implementação de políticas públicas que incentivem a inclusão e a acessibilidade nas atividades artísticas infantis é fundamental para transformar ideais de equidade em práticas efetivas. O compromisso com a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva começa na educação infantil, onde cada criança deve ser vista não apenas como receptora, mas como protagonista de sua própria jornada educativa e cultural.

Assim, ao adotar uma abordagem holística e integradora, que reconheça e valorize a diversidade humana em todas as suas formas, as escolas de educação infantil podem desempenhar um papel crucial na formação de cidadãos conscientes, críticos e participativos, capazes de contribuir positivamente para o desenvolvimento de uma sociedade verdadeiramente inclusiva e democrática.

Referências

Costa, A. M. (2018). Práticas pedagógicas inclusivas no ensino de arte infantil. Revista Brasileira de Educação Especial, 24(2), 315-330.

Costa, A. P. (2017). Arte visual e inclusão: práticas pedagógicas inclusivas no ensino de arte. Revista Brasileira de Educação Inclusiva, 3(2), 87-102.

Lima, J. S. (2017). Formação de educadores para a inclusão de crianças com deficiência visual em programas de arte. Cadernos de Educação Artística, 9(1), 45-60.

Lima, J. S. (2019). Literatura acessível: promovendo a inclusão de crianças com deficiência. Cadernos de Educação Inclusiva, 6(1), 55-68.

Oliveira, M. A. (2020). Arte inclusiva: estratégias para promover a participação de crianças com mobilidade reduzida. Revista de Educação Artística, 8(3), 120-135.

Oliveira, M. F. (2021). A participação das famílias na promoção da acessibilidade em programas de arte infantil. Educação e Diversidade, 15(2), 98-115.

Santos, F. L. (2020). Estratégias de acessibilidade sensorial em programas de arte para crianças com deficiência auditiva. Revista de Educação Inclusiva, 6(3), 210-225.

Santos, F. P. (2020). Audiodescrição como ferramenta de inclusão. Revista de Comunicação Inclusiva, 9(2), 75-88.

Silva, R. A. (2019). Acessibilidade física em escolas de educação infantil: desafios e perspectivas. Revista Brasileira de Educação Infantil, 12(1), 75-88.

Souza, F. (2018). Música adaptada: estratégias para inclusão de crianças com mobilidade reduzida. Cadernos de Educação Musical, 7(4), 98-115.

ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA: CAMINHOS PARA A AQUISIÇÃO DA AUTONOMIA LINGUÍSTICA

Ana Paula da Silva

RESUMO

O trabalho desenvolvido pretende abordar elementos constituintes do processo de aprendizagem de uma língua estrangeira e avaliar a contribuição dos principais métodos desenvolvidos para o seu ensino visando a constituição de um aluno linguisticamente autônomo, capaz de usar a língua estrangeira como ferramenta de atuação no mundo. Para tanto se apoiará em obras como: How languages are learned de Patsy M. Lightbown e Nina Spada; na qual as características do processo ensino-aprendizagem de línguas são apresentadas e as pesquisas de Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva sobre os métodos desenvolvidos para o ensino de línguas estrangeiras (LE).

Palavras-chave: ensino-aprendizagem; língua estrangeira; escola.

Introdução

A crescente busca por profissionais especializados no ensino de língua estrangeira evidencia não somente a necessidade de educadores cientes de sua prática, como também da formação de aprendizes conscientes dos aspectos cognitivos que envolvem o desenvolvimento da aprendizagem de um idioma; da importância do reconhecimento do seu perfil como aprendiz e dos benefícios

obtidos na busca por informações que preencham suas necessidades como educando.

A escolha crítica por determinadas perspectivas e visões, assim como o conhecimento de experiências realizadas na área, constituem-se em elementos indispensáveis para o intercâmbio de ideias necessário à prática docente.

Por meio da investigação acerca das diferentes abordagens disponíveis na área de ensino de línguas, este trabalho visa buscar caminhos que conduzam ao surgimento de um aluno autônomo e consciente do processo de aprendizagem ao qual está inserido.

Aprendizagem de Línguas Estrangeiras: Visões da Constituição do Conhecimento

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), as percepções modernas da aprendizagem de Línguas Estrangeiras foram, principalmente, influenciadas por três visões provenientes do campo da Psicologia: a behaviorista, a cognitivista e a sociointeracional.

Patsy Lightbown e Nina Spada (2005) afirmam que o Behaviorismo foi uma teoria de aprendizagem muito influente no ensino de línguas estrangeiras nas décadas de 40 e 70, principalmente nos Estados Unidos, cujo representante mais significativo foi o americano Burrhus Frederic Skinner.

Na visão behaviorista (PCNs, 1998), a aprendizagem de Línguas Estrangeiras é compreendida como um processo de aquisição de novos hábitos lingüísticos de uma segunda língua.

Esse processo se daria, primordialmente, por meio da automatização desses novos hábitos, usando uma rotina que envolveria Estímulo, Resposta e Reforço. O Estímulo corresponde à exposição do aluno ao novo item lexical, estrutura sintática, etc. Para os behavioristas tradicionais, essa exposição deveria ser feita por meio de repetições, pois o aprendiz aprende por meio de imitações. Por meio dessa imitação contínua, os aprendizes criam hábitos do uso correto da língua.

Os novos hábitos linguísticos a serem adotados deveriam sempre ser apresentado pelo professor, considerado pela concepção behaviorista detentor do saber, portanto único orientador de todo o processo de aprendizagem. O conhecimento prévio do aluno não é considerado dentro dessa concepção, pois o aluno é concebido simplesmente como um receptor.

A resposta do aluno deveria também ser analisada pelo professor e o Reforço deveria ser imediatamente colocado em prática. Esse Reforço diz respeito a qualquer ação que fortaleça a resposta desejada, pode ser um elogio verbal, uma boa nota, ou um sentimento de realização ou satisfação crescente. A teoria behaviorista também cobre reforços negativos, os erros devem ser imediatamente corrigidos para que não afetem negativamente o processo de aprendizagem. É este justamente o motivo pelo qual a visão behaviorista é constantemente associada a uma pedagogia corretiva, que influenciou a criação de uma série de métodos cujas técnicas envolviam exercícios de repetição e substituição.

Já na visão cognitivista, há uma locomoção do foco de ensino. Teóricos cognitivistas passam a focar no aluno e nas estratégias que ele utiliza na

construção de sua aprendizagem da Língua Estrangeira, opondo-se dessa forma à teoria behaviorista que concebe o professor como único responsável pelo desenvolvimento desse processo.

Na abordagem cognitivista entende-se que a única condição necessária para o desenvolvimento da construção do processo de aprendizagem de uma língua estrangeira, é a mera exposição do aluno a um ambiente propício, pois a mente humana estaria cognitivamente apta para tal processo. À medida que esse processo se desenvolve, o aluno elabora hipóteses baseadas no conhecimento da sua língua materna.

Há também uma mudança na concepção do papel desempenhado pelo erro. Na visão behaviorista o erro deve ser corrigido imediatamente pelo professor, já na visão cognitivista o erro passa a ser visto como parte constitutiva da língua em construção.

Os PCNs (1998) ressaltam a conscientização da existência de diferentes estilos de aprendizagem como uma importante contribuição do enfoque cognitivista. A conclusão de que nem todos aprendem da mesma forma só foi possível a partir do momento em que o foco de ensino foi redirecionado ao aluno, possibilitando dessa forma um entendimento mais detalhado das questões envolvidas nesse processo.

Ana Mercês Bahia Bock (2002) cita Jean Piaget como um dos mais renomados teóricos da Psicologia cognitivista. Segundo a autora, o psicólogo revolucionou as concepções de inteligência e de desenvolvimento cognitivo partindo de pesquisas baseadas na observação e em entrevistas que realizou com crianças. Para Bock (2002), a teoria piagetiana do desenvolvimento humano se destaca

pela sua produção contínua de pesquisas, pelo rigor científico de sua produção e pelas implicações práticas de sua teoria, principalmente no campo da Educação.

Segundo Piaget (1983), os resultados de suas pesquisas acerca da epistemologia indicam que o conhecimento se dá por meio de uma construção contínua e demonstram que ele não procede de um sujeito consciente de si mesmo ou dos objetos que a ele se impõem. Na visão do autor, o conhecimento se dá a partir da zona de contato existente entre o corpo em si e os objetos.

Finalmente, na perspectiva socio interacional, o foco central do processo de aprendizagem antes colocado no professor ou no aluno, passa a pertencer à dimensões mais amplas. A interação entre professores e alunos passa a ser observada mais atentamente e a aprendizagem cada vez mais, tende a ser explicada como um fenômeno socio interacional.

A teoria sociointeracionista de aprendizagem (PCNs, 1998) é baseada no princípio de que os processos cognitivos são gerados por meio da interação entre um indivíduo e um parceiro mais competente que pode ser representado por um adulto, por um professor ou por um colega de turma. Essa interação faz com que a construção de significado na língua estrangeira ocorra ao mesmo tempo em que auxilia o aprendiz a fazer uso das estruturas desconhecidas.

No contexto da abordagem socio interacional o processo de aprendizagem é entendido como uma forma de participação social. A linguagem assume o papel de mediador central nesse processo, pois os sociointeracionistas acreditam que até entre parceiros que se encontram no mesmo nível, o discurso tem

apresentado meios de aprendizagem mais adequados do que a tradicional aprendizagem isolada.

Todo esse processo se daria em um lugar metaforicamente chamado de Zona de Desenvolvimento Proximal. Esse espaço seria o palco para as interações ocorridas entre aprendizes e parceiros mais competentes.

De acordo com a visão sociointeracionista (PCNs, 1998), a limitação do aluno está frequentemente ligada à configuração da prática discursiva exercida em sala de aula, pois quando o parceiro mais competente detém a palavra o tempo todo, o aprendiz não consegue ter uma visão mais abrangente dos mecanismos que regem o uso de uma determinada língua estrangeira e aplica o conhecimento adquirido somente naquele contexto restrito.

Lev Vygotsky (Lightbown; Spada, 2005) foi o defensor da visão interacionista de desenvolvimento de maior destaque. O teórico observou o processo de interação entre crianças e adultos em escolas na União Soviética nas décadas de 20 e 30. Esses estudos lhe permitiram concluir que o conhecimento é adquirido essencialmente a partir da interação social e que, em um ambiente que possibilita essa interação, as crianças são capazes de evoluir para um estágio diferente de conhecimento e desempenho

Métodos desenvolvidos para o Ensino de Línguas Estrangeiras

Segundo Vera Lúcia Paiva (2005), o primeiro método de ensino de Língua Estrangeira foi o método de gramática e tradução, desenvolvido na Prússia no final do século XVIII.

Guy Cook (2003 *apud* PAIVA, 2005, p. 1) afirma que o ensino das línguas modernas foi muito influenciado pelo estudo acadêmico das línguas mortas

como o grego antigo e o latim. O objetivo, segundo o autor, era possibilitar o acesso às grandes obras da literatura. No entanto, essa meta estava muito distante da sala de aula, onde a aprendizagem ficava limitada ao ensino de regras gramaticais e listas de palavras com suas respectivas traduções.

Os manuais didáticos utilizados pelo método de Gramática e Tradução, além das listas de palavras e explicações gramaticais, apresentavam exercícios de tradução de língua materna para a estrangeira e vice-versa. Esses exercícios eram compostos por frases a serviço dos tópicos gramaticais de cada lição.

A primeira tentativa de se ver a língua como uma capacidade natural surgiu com o Método Direto, no século XX. Impulsionado pela necessidade do ensino das habilidades orais, o Método Direto favorecia a comunicação na língua alvo. Para se atingir essa comunicação, o aprendiz deveria associar os significados diretamente com a Língua Estrangeira, sem interferência da língua materna.

A gramática deveria ser aprendida de forma indutiva, ou seja, por meio do uso da língua. Os alunos praticavam perguntas e respostas e exercitavam a pronúncia com o objetivo de atingir uma competência semelhante a do nativo. Na prática, porém, a gramática continuava como foco central.

Na visão de Paiva (2005), o Método Direto, que se propunha a desenvolver as habilidades orais, acabava fazendo com que o aluno praticasse frases com foco exclusivo na forma. A autora ainda acrescenta que a conseqüência de tal prática é que o aprendiz não conseguia encontrar nenhum sentido nessa forma de aprendizagem, transformando assim o ensino de línguas em um ensino abstrato, pois a língua retratada na sala de aula não encontrava correspondência com o dia a dia do aprendiz.

J.C. Richards e T.S. Rodgers (1993 *apud* PAIVA, 2005, p.4) citam que, apesar da popularidade do Método Direto na Europa, nem todos o abraçaram com entusiasmo, pois lhe faltava uma base metodológica sólida. Essa base metodológica foi alcançada na abordagem seguinte que ficou conhecida no Brasil como áudio-oral.

O método áudio-oral, ou áudio-lingual, foi desenvolvido durante a segunda guerra mundial, devido à urgência de se ensinar línguas estrangeiras aos soldados americanos, em pouco tempo. O método teve como suporte da psicologia o behaviorismo que defendia a tese de que o aprendizado era produto de estímulo e resposta, ou seja, de condicionamento. A partir desse momento, a língua passa a ser vista como um conjunto de hábitos a serem automatizados e não mais como um conjunto de regras a serem memorizadas.

A prática oral incluía modelos de discurso oral e os diálogos vinham, geralmente, acompanhados de ilustrações. O uso da língua materna era evitado tanto para explicações como para traduções. Uma variante desse método era o áudio-visual, cujo material consistia de textos, *slides* e fitas gravadas de forma a expor os aprendizes ao som dos falantes nativos.

Como o conceito de aprendizagem era baseado no condicionamento, acreditava-se que o erro era algo a ser evitado, pois a interiorização de estruturas sintáticas ou sonoras erradas poderia criar hábitos incorretos.

Os vários tipos de exercícios estruturais eram repetidos pelos alunos tendo o professor como um maestro que decidia sobre a dinâmica das repetições.

Os métodos áudio-oral e audiovisual tiveram o mérito de dar aos aprendizes bastante fluência, pois as habilidades orais eram desenvolvidas desde o primeiro dia do curso. As fitas gravadas forneciam bons modelos de pronúncia e

entonação, as dificuldades eram graduadas, era possível prever os erros e oferecer a prática necessária para tentar impedi-los.

No entanto, os materiais didáticos apresentavam muitos exemplos artificiais e os professores, influenciados pelo behaviorismo, tentavam impedir as hesitações e as pausas, contrariando as características naturais das interações conversacionais e oferecendo pouco estímulo às atividades mentais, pois se almejava o automatismo.

Segundo Paiva (2005), os críticos da época diziam que o método levava os aprendizes a criar hábitos de tanto repetirem as mesmas frases, o que não os diferenciava da aprendizagem efetuada por animais.

Esse tipo de crítica abriu espaço para a abordagem defendida por Noam Chomsky (1957 apud PAIVA, 2005, pg.7) em que a capacidade inata do ser humano em adquirir habilidades era ressaltada. O levantamento de questões dessa natureza suscitou o nascimento de uma nova abordagem: a abordagem comunicativa.

O empenho em ensinar as habilidades orais, antes da abordagem comunicativa, esbarrava na falta de estudos sobre o fenômeno da comunicação humana e das características da linguagem oral. A partir da década de 60, os estudos linguísticos passaram a trazer contribuições fundamentais à nova visão de ensino e aprendizagem de línguas.

A análise do discurso, com seus inúmeros estudos sobre interação na sala de aula tem trazido contribuições fundamentais ao ensino comunicativo. Algumas das características fundamentais dessa abordagem implicam o entendimento da língua como discurso para que dessa forma ela possa fazer sentido; a exposição às amostras autênticas da língua; foco na fluência e não somente na precisão

gramatical e estímulo para a reflexão sobre os processos de aprendizagem possibilitando dessa forma o surgimento da autonomia dos aprendizes.

Características dos aprendizes de Língua Estrangeira

O princípio que rege o entendimento de como se dá a aprendizagem de uma determinada língua estrangeira, é a consciência de que esse processo se difere em muitos aspectos da aquisição da primeira língua.

Para Lightbown e Spada (2005), essa diferenciação se deve às características dos aprendizes envolvidos em cada um desses processos e ao ambiente em que tais aquisições ocorrem. Um aspecto do processo de aprendizagem de línguas estrangeiras a ser observado é o conhecimento prévio da língua materna.

Esse conhecimento prévio, independentemente da idade, pode ser uma vantagem para os aprendizes; pois eles já têm alguma ideia dos mecanismos que regem as línguas. Por outro lado, ele pode representar um ponto de dificuldade no processo de aprendizagem, uma vez que baseado em princípios presentes em sua língua materna o aprendiz de língua estrangeira pode chegar à conclusões equivocadas de como a língua estrangeira em estudo é utilizada.

As autoras ainda citam que, se por um lado a maturidade cognitiva e a consciência metalinguística permitem que os aprendizes mais velhos resolvam problemas e participem de discussões sobre a língua, por outro lado, o uso dessas capacidades cognitivas podem de fato interferir na aquisição da segunda língua.

Essa hipótese de interferência no aprendizado da língua estrangeira está relacionada à ideia de que há um período crítico para a aquisição da língua. Segundo tal teoria, aprendizes mais velhos recorrem aos seus conhecimentos

metalinguísticos porque já não conseguem ter acesso a essa suposta habilidade de aquisição de língua que eles tinham quando mais jovens.

A teoria mencionada é frequentemente associada aos estudos realizados por Noam Chomsky (LIGHTBOWN; SPADA, 2005), umas das figuras mais influentes no campo da Lingüística.

Stephen Krashen (1982 apud LIGHTBOWN; SPADA, 2005, p.36) foi um dos estudiosos influenciado pela teoria de Chomsky. O *Monitor Model* de Krashen foi descrito pela primeira vez no início da década de 70. Esse período foi caracterizado pela crescente insatisfação com os métodos de ensino de línguas baseados na visão behaviorista. O modelo de Krashen é apresentado em cinco hipóteses.

Em sua primeira hipótese, a qual chamou de *acquisition-learning hypothesis*, Krashen contrasta o aspecto da aquisição com o aspecto do aprendizado. De acordo com o pesquisador a aquisição de uma língua se dá à medida que somos expostos a ela, e nenhuma atenção voltada para a forma da língua é requerida para que tal processo se desenvolva. Por outro lado, o aprendizado de uma língua se refere à conscientização do aprendiz em relação à forma e às regras que regem os sistemas linguísticos.

A segunda hipótese formulada por Krashen é a *monitor hypothesis*. Essa hipótese se refere ao funcionamento do sistema linguístico da segunda língua que os aprendizes adquirem. Para o autor, o sistema adquirido funciona como um monitor ou editor capaz de fazer pequenos ajustes, sendo dessa forma, responsável pelo uso espontâneo da língua.

A terceira hipótese se trata da *natural order hypothesis*. Nela, Krashen defende a teoria de que assim como na aquisição da primeira língua, o aprendizado da língua estrangeira se dá por meio de sequências previsíveis. Os aspectos da língua estrangeira que são mais fáceis de serem adquiridos não são necessariamente os primeiros a serem aprendidos.

A quarta hipótese de Krashen diz respeito ao input. Segundo essa hipótese a aquisição ocorre quando há a exposição do aprendiz à língua "inteligível". Essa língua inteligível seria basicamente composta pela junção dos elementos da língua estrangeiras que já foram adquiridos e aqueles que estão um passo adiante do nível já atingido.

Finalmente, o *affective filter hypothesis* justifica o fato de que certas pessoas mesmo quando expostas a um número significativo de informações inteligíveis não necessariamente se tornam usuários competentes da língua em estudo. O filtro afetivo de Krashen se trata de uma barreira metafórica que impede os alunos de adquirirem um novo sistema lingüístico. Esse filtro metafórico se refere às questões emocionais, necessidades particulares e atitudes. A ansiedade excessiva, a tensão ou até mesmo o desinteresse pelo aprendizado podem ativar esse "filtro afetivo".

Apesar das inúmeras críticas, as ideias de Krashen (LIGHTBOWN; SPADA, 2005) foram de grande relevância para as pesquisas acerca da aquisição da segunda língua. Seus estudos foram realizados em uma época em que o ensino de línguas estrangeiras se desprendia do método áudio-lingual para focar em um ensino que favorecia o significado. Desde então métodos como o

Communicative Language Teaching, incluindo Immersion e Content-Based Instruction foram adotados.

Pesquisas de campo têm confirmado a hipótese de Krashen de que os alunos podem alcançar um progresso muito mais significativo quando expostos à determinadas informações sem instrução direta. Entretanto, estudos também têm comprovado que aprendizes atingem um determinado nível em que eles não conseguem alcançar progresso em certos aspectos da língua em estudo sem orientação supervisionada.

Considerações finais

Mediante o que foi exposto, conclui-se que dentre as abordagens pesquisadas neste trabalho, a behaviorista é aquela que apresenta mais limitações ao aprendiz naquilo que se refere à construção de sua autonomia.

Dessa forma, é pouco provável que imerso em metodologias cujos princípios teóricos se embasam na perspectiva behaviorista, o aprendiz de LE venha a manifestar traços que o direcionem a um aprendizado mais autônomo. Na visão comportamental, o aprendizado se dá de forma mecanizada e o papel do aprendiz se resume a adotar os hábitos que a ele são impostos, ou seja, não há sentido algum em se criar situações que propiciem o surgimento de um aluno linguisticamente autônomo, já que o princípio teórico dessa visão é justamente a prática de um ensino dependente que atribui ao educador uma posição central neste processo.

Por outro lado, nota-se pelo estudo dos teóricos consultados nesta pesquisa que abordagens que se embasam em princípios construtivistas e principalmente

sociointeracionistas se constituem em um frutífero campo para o surgimento da autonomia linguística visada ao longo da formulação deste trabalho.

Um dos alicerces da abordagem sociointeracionista é a concepção da linguagem como um fenômeno social que implica a aceitação de que a construção de qualquer significado é dialógica, ou seja, não há construção de conhecimento se não houver interação entre os participantes do discurso.

A eficaz prática docente parece estar fortemente ligada a esse ensino que respeita a natureza social da linguagem. O posicionamento do aprendiz como um ser discursivo é uma questão intrínseca ao processo de aprendizagem de uma língua na visão sociointeracionista. Diante disto, cabe ao professor de LE uma postura de mediador capaz de dar a voz ao aprendiz visando a formação de indivíduos ativos em termos linguísticos e culturais.

Os esforços no sentido de conscientização do aluno quanto às suas capacidades metalinguísticas também parecem se relacionar com a conquista da autonomia, pois quando consciente do processo linguístico no qual está inserido, o aprendiz tem mais possibilidades de se tornar um ser discursivo na língua estrangeira em estudo e não um mero receptor de conceitos.

Essa consciência metacognitiva certamente se reflete em outras áreas do conhecimento, pois o aprendizado de uma língua não é a simples decodificação de caracteres. Nenhum sentido pode ser formado por meio de tal concepção.

Referências bibliográficas

BOCK, A.M.B. Psicologia: uma introdução ao estudo da psicologia 13º edição São Paulo: Saraiva, 2002.

Brasil. MEC. Secretaria da Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira. Brasília: MEC/SEF,1998

LIGHTBOWN & SPADA, Patsy M. & Nina. How languages are learned. 3rd edition Oxford:Oxford University Press, 2005

PIAGET, Jean. Os pensadores: A Epistemologia Genética/ Sabedoria e ilusões da filosofia; Problemas de Psicologia genética; Jean Piaget; traduções de Nathanael C. Caixeiro, Zilda Abujamra Daeir, Celia E. A. Di Piero. 2.ed São Paulo: Abril Cultural, 1983ma

REGO, Teresa Cristina. Vygotsky: Uma perspectiva histórico-cultural da educação Rio de Janeiro: Editora Vozes Petrópolis, 1995

PAIVA, V.L.M.O (org) **Práticas de ensino e aprendizagem de inglês com foco na autonomia**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2005.

AS LINGUAGENS ARTÍSTICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Ariane de Oliveira Carapina

RESUMO

De acordo com os PCN – Artes (1997, p.61) “tal aprendizagem pode favorecercompreensões mais amplas para que o aluno desenvolva sua sensibilidade, afetividadee seus conceitos e se posicionar criticamente”. A dança também é uma linguagem que pode ser utilizada pelo professor. Ela sempreesteve presente na cultura humana, seja como atividade de lazer, trabalho oumanifestação religiosa.

Palavras-Chave: Arte; Linguagens Artísticas; Desenvolvimento Infantil.

A criança é um ser em constante movimento, é dessa maneira que ela explora seu corpo e o ambiente. A dança pode ser utilizada como um estímulo à comunicação e à criatividade, pois, através dela, o professor pode trabalhar de forma lúdica e espontânea a estrutura e o funcionamento dos corpos, assim como o trabalho em grupoe a atenção.

Os PCN – Artes (vol. 06, 1997, p. 67) apontam a dança na escola, como uma atividade que “pode desenvolver na criança a compreensão de sua capacidade de movimento mediante um maior entendimento de como seu corpo funciona. Assim, poderá usá-lo expressivamente com maior inteligência, autonomia, responsabilidade e sensibilidade”. A linguagem musical também sempre esteve presente na cultura humana. Para ser trabalhada na sala de referência, o professor precisa acolher o repertório trazido pelos alunos, contextualizá-lo e enriquecê-lo, levando até eles músicas às quais eles não têm acesso, para que conheçam e apreciem, sempre de forma significativa e contextualizada.

Assim como nas artes visuais, o aprendiz precisa entrar em contato com

técnicase nomenclaturas musicais, como altura, som, partituras, instrumentos musicais (que já existem ou outros que podem ser fabricados). Também é importante apreciar apresentações musicais, conhecer a produção de grupos populares e participar, atravésdo incentivo do professor, de festivais, shows e concertos (PCN – Artes, vol. 06, 1997).

A capacidade teatral está presente na vida da criança desde seu ingresso na escola, quando vivencia de forma espontânea o jogo de faz de conta. Cabe à escola e ao professor incentivar desdeesse momento as atividades teatrais. Para isso, pode utilizar jogos que trabalhem a imaginação, a ação e as relações em grupo, sem perder as características lúdicas e espontâneas.

As artes visuais é uma disciplina curricular tão importante quanto às demais e não podem ser vistas apenas como um passatempo em nossas Escolas de Educação Infantil.

As escolas infantis devem manipular com ascrianças diferentes objetos e materiais, explorando suas características, propriedades e possibilidades de manuseio para entrar em contato com formas diversas de expressãoartística. A criança sofre influencia da arte desde cedo. Sejam através de imagens e atos de produções artísticas que observam na TV, computador, gibis, rótulos, estampas, obras de arte, vídeo, trabalhos artísticos de outras crianças, etc.

Dessa forma, a criança chega à escola com um grande histórico e repertório sobre a arte. Os educadores, como mediadores irão abranger esse conhecimento por meio de novas experiências.

A arte revela em cada pessoa humana o cognitivo e a afetividade, pois através dela setransmite o que sentimos o que pensamos, como estamos e como anda nosso relacionamento com as pessoas ao nosso redor e com toda a sociedade.

Através da utilização de formas, ritmos, linguagens e diversos elementos, a arte se torna um veículo da expressão do pensar, do sentir. Todo desenho, rabisco e obra artística elaborado pela criança têm sua importância devido à significação e a importância que ela dá.

> “Quando a criança desenha ou canta, por exemplo, ela representa algo que lhe chamou a atenção ou

> canta uma música de que gosta cujo texto lhe diz algo ou significa alguma coisa importante para la".(PROSSER, 2003).

Nas expressões artísticas de cada criança são externizados os sentimentos, as emoções, as expectativas e os anseios ao mesmo tempo em que se estabelecem novas reflexões com a realidade em que se está vivenciando.

Essa interação com o meio e ao mesmo tempo com o outro ocasiona experiências significativas no desenvolvimento afetivo, cognitivo, psíquico e de socialização na vida de nossos bebês e crianças. As artes visuaisconduzem os bebês e crianças a conhecerem suas limitações, dificuldades e possibilidades de desenvolver, explorar e conhecer suas potencialidades, capacidadese habilidades, colaborando assim, no crescimento nos diferentes campos do saber.

Artes na educação infantil valorizame desenvolve a realização pessoal, satisfação de si mesmo e dos outros, o prazer, o equilíbrio, a alegria, a paz, a compreensão, a confiança, a reciprocidade, a identificação com o outro e comunhão com o semelhante e com o universo.

Contribui para a formação integral do ser humano, diminuindo assim, a violência e a tudo o que destrói o homem cidadão. A arte é um grande agente transformador, que leva o ser humano a ser construtor de um mundo melhor, mais humano, civilizado, valorizando a tudo aquilo que é bom e eficaz para a vida. A arte revela em cada pessoa humana o cognitivo e a afetividade, pois através dela se transmite o que sentimos o que pensamos, como estamos e como anda nosso relacionamento com as pessoas ao nosso redor e com toda a sociedade. Contribui para a formação integral do ser humano, diminuindo assim, a violência e a tudo o que destrói o homem cidadão.

A arte é um grande agente transformador, que leva o ser humano a ser construtorde um mundo melhor, mais humano, civilizado, valorizando a tudo aquilo que é bom e eficaz para a vida. Em suma, a arte é importante na vida da

criança, pois colabora para o seu desenvolvimento expressivo, para a construção de sua poética pessoal e para o desenvolvimento de sua criatividade, tornando-a um indivíduo mais sensível e que vê o mundo com outros olhos.

Os seres humanos são dotados de criatividade e possuem a capacidade de aprender e de ensinar. A criatividade da criança precisa ser trabalhada e desenvolvida, e é por meio do trabalho realizado com a arte nas escolas que isso será possível, pois, nas palavras de Buoro (2000, p. 39) “Arte se ensina, Arte se aprende”. Além disso, deve-se levar em conta que as crianças se apropriam de novas formas de compreender o mundo de acordo com o que vivenciam.

Elas inventam, contam histórias, descobrem coisas, fazem poesia. Essa última, por sua vez, termina no momento em que o professor interfere na criação e descoberta da criança, dando-lhes por exemplo, folhas mimeografadas com desenhos prontos e perfeitos, sem permitir-lhes criar, influenciando assim, em seu processo imaginário. É fundamental ainda, trazer a poesia novamente para a escola, para que a criança possa criar realidades, fundar mundos, revelar o desconhecido, pintar, imagens, modelar formas e construir pontes.

Portanto, pensar nas ações que possibilitem às crianças experiências com as linguagens da arte, ajudará a desenvolver nelas a imaginação, a percepção, a intuição, a emoção e a criação.

Segundo Pillotto (2007, p. 25), "a imaginação nasce do interesse, do entusiasmo, da nossa capacidade de nos relacionar. Por isso as instituições educacionais precisam estar atentas ao currículo, propondo ações voltadas ao interesse das crianças."

Assim, é importante utilizar o lúdico, o brinquedo e o jogo como elementos fundamentais no cotidiano das crianças, já que seu fazer criativo está sempre ligado às suas experiências de vida visando novas perspectivas e novas aprendizagens.

Considerações finais

Considerando que a arte faz parte da vida do ser humano e que ela é essencialpara o desenvolvimento de bebês e crianças , devemos ressaltar que para haver uma pratica significativa da mesma é necessário aplicar todas as possibilidades que a arte nos oferece, tanto nas aulas de Arte quanto como ferramenta pedagógica que favorece bebês e crianças a resolver situações diversas, por exemplo, como usar da produção de desenhos, pinturas, modelagens, dramatizações entre outras formas de vivenciar a produção artística em sala de referencia.

Referências bibliográficas

ALMEIDA, C.M.C. Concepções e Práticas Artísticas na Escola. In: FERREIRA,S. (Org.).O ensino das artes: construindo caminhos. Campinas-SP: Papirus,2001.

BARBIERI, Stela. Interações: Onde está a Arte na Infância. São Paulo: Blucher, 2012

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC, SEB, 2010.
BRASIL.Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental.Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CUNHA, Susana Rangel Vieira da (Org.); LINO, Dulcimarta Lemos ...[et al.] – As artes do universo infantil. Porto Alegre: Mediação, 2012.

CUNHA, Susana Rangel Vieira da.Pintando, bordando, rasgando, desenhando e melecando na educação infantil. In: Cor, som e movimento: a expressão plástica, musical e dramática no cotidiano da criança. Porto Alegre: Mediação, 1999. p. 07-36.

FERRAZ, Heloisa; FUSARI, Maria F. de Resende; Arte na educação escolar. São Paulo: Cortez, 1993.

FUSARI, Maria F. R; FERRAZ, Maria H.C.T. Arte na educação escolar. São Paulo: Cortez, 1993. (coleção magistério 2º grau. Série formação geral).

IAVELBERG, R. Para Gostar de Aprender Arte: sala de aula e formação de professores.Porto Alegre: Artmed, 2009.

PILOTTO, Silvia Sell Duarte. As linguagens da ate no contexto da educação infantil. In:PILOTTO, Silva Sell Duarte (org.). Linguagens da arte na infância. Joinvile-SC: UNIVILLE, 2007. p. 17-28.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Entre a prosa e a poesia: fazeres, saberes e conhecimento na educação infantil. In: PILOTTO, Silva Sell Duarte (org.). Linguagens da arte na infância. Joinvile-SC: UNIVILLE, 2007. p. 29-45.

A EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E SEUS APRENDIZADOS

Carla Castro Souza

Resumo: A cultura afro-brasileira é um patrimônio rico e diverso, que deve ser reconhecido e incorporado no currículo escolar, promovendo a inclusão e o respeito à diversidade. O desenvolvimento do tema propõe a reflexão sobre como a cultura afro-brasileira pode ser integrada na prática pedagógica, por meio da inclusão de conteúdos e da promoção de atividades que resgatem a história, a religiosidade, a música, a dança e o artesanato afro-brasileiros. Por fim, são apresentadas considerações finais que reforçam a importância da valorização da cultura afro-brasileira na educação como forma de combater o preconceito, promover a igualdade racial e construir uma sociedade mais justa e inclusiva. Este trabalho aborda a importância da cultura afro-brasileira na educação, destacando a necessidade de se valorizar e valorizar as contribuições históricas e culturais dos afrodescendentes para a construção da identidade brasileira.

Palavras-Chave: Racismo Estrutural; Cultura Afro-brasileira; Educação,

INTRODUÇÃO

A cultura afro-brasileira é parte fundamental da história do Brasil e sua presença é marcante em aspectos como a religiosidade, a música, a dança, a culinária e o artesanato. No entanto, por muito tempo, essas contribuições foram negligenciadas e marginalizadas, gerando uma invisibilidade cultural que afetou a autoestima e a construção da identidade dos afrodescendentes no país. Nesse contexto, a educação tem um papel fundamental ao reconhecer e valorizar a cultura afro-brasileira como patrimônio e riqueza do povo brasileiro.

Este trabalho tem como objetivo discutir a importância da cultura afro-brasileira na educação, procurando apresentar formas de integrá-la no ambienteescolar de modo a promover o conhecimento, o respeito à diversidade e o combate ao

preconceito racial.

Chamamos de cultura um conjunto de características que se absorve como meio, informações e comportamentos adquiridos entre as pessoas que compõem uma sociedade.

O conjunto complexo dos códigos e padrões que regulam a ação humana individual e coletiva, tal como se desenvolvem em uma sociedade ou grupo específico e que se manifestam em praticamente todos os aspectos da vida: modos de sobrevivência, normas de comportamento, crenças, instituições, valores espirituais, criações materiais, etc (AURÉLIO, 2004).

A cultura por sua vez não é algo inerte, ela se transforma de acordo comas novas aquisições dos indivíduos, quando o ser humano se apropria de um novo conhecimento, ele também muda a estrutura cultural e por vezes esse novo comportamento afeta o dos que estão a sua volta.

Cultura é uma palavra que em latim significa cultivar e ela interfere de forma muito direta no conhecimento e comportamento, por esse motivo ela influencia todo o regimento de uma sociedade, podemos observar isso ao analisar como cada país se comporta e ainda dentro desse país cada cidade ouestado tem comportamentos distintos.

Partindo do pressuposto que todos somos iguais, e temos pensamentos críticos e Liberdade, toda população, deve ter um olhar atento não somente aos estrangeiros e sim a toda População, nosso país, os que vieram de fora. E os aspectos culturais diferenciados aos alunos como podemos nos valorizar e valorizar o outro, E fazer com que eles tenham confiança no sentido da própria identidade.

A identidade é formada do que sei, do que sou, e a multiculturalidade é onde existem várias culturas de e forma explícita e implícita, diferente da interculturalidade que faz com que as culturas se conversem, e nos permite expor sem medo de sofrer preconceito Valoriza de igual para igual todas as manifestações culturais.

A CULTURA AFRO-BRASILEIRA NA EDUCAÇÃO

Um dos principais pontos dessa valorização é o reconhecimento dacontribuição dos afrodescendentes para a formação da identidade e da cultura brasileira. A cultura afro-brasileira é rica em história, tradições, religião, música,dança e gastronomia. Ao ensinar sobre esses aspectos, os estudantes afrodescendentes são capazes de conectar-se com suas raízes e ter uma maior compreensão de sua própria identidade cultural.

A inclusão da cultura afro-brasileira na educação também é importante para combater o racismo e a discriminação racial. Ao ensinar sobre a história dos afrodescendentes no Brasil, os estudantes são expostos às lutas e conquistas do povo negro, o que ajuda a desconstruir estereótipos racistas e preconceituosos. Além disso, ao aprender sobre a cultura afro-brasileira, todos os estudantes têm a oportunidade de desenvolver empatia e respeito pela diversidade racial e cultural do país.

O fato de a mitologia, a religião e a arte representarem um veículo sensívelde cultura e transmissão de conteúdos como as necessidades latentes dos seres. Pode-se afirmar que esses três campos de conhecimento não podem ser entendidos autonomamente, estão interligados e são definidos como um caráter de identificação e ancestralidade na expressão de virtudes individuais e coletivas (VIANA, 2008, p. 14).

Um aspecto fundamental da educação afro-brasileira é o ensino dahistória da escravidão e da resistência negra. A escravidão foi um período sombrio da história brasileira e teve um impacto profundo na formação da sociedade brasileira. Ensinar sobre a escravidão de forma honesta e crítica é essencial

para que os estudantes possam compreender a luta dos afrodescendentes pela liberdade e pela igualdade.

Considerando o significado de cultura em seu sentido mais puro e sabendo que inclui nisso suas origens, seus costumes, crenças, criações artísticas, religião, entre outras coisas, ou seja, sabendo que todas as atividadesrealizadas de acordo com as regras, costumes e práticas de cada cultura.

O homem dá sentido às suas ações, sabe-se que suas ações sãoconsideradas e não apenas motivadas por instintos, mas ele pode pensar na realidade em que vive e construir um sentido para sua existência, uma rica história significado; construindo assim seu mundo cultural. As pessoas criarama cultura para dar sentido ao mundo em que vivem e a si mesmas, para que as pessoas existam e deem sentido às suas vidas por meio da cultura. Considerando o significado de cultura em seu escopo, sabendo que inclui o vernáculo, seus costumes, crenças, criações artísticas, religião, entre outras coisas, ou seja, sabendo que todas as atividades realizadas no âmbito do Acordode acordo com as regras, costumes e práticas de cada cultura (Duarte Júnior 1988, p. 58)

Além disso, a educação afro-brasileira também valoriza as contribuições dos afrodescendentes para as áreas da arte, literatura, ciência, política, entre outros. É importante mostrar aos estudantes que as conquistas dos afro-brasileiros não se limitam apenas à história da escravidão, mas que eles têm desempenhado um papel fundamental em todos os aspectos da sociedade brasileira.

O resgate de memória coletiva e da história da comunidade negra não interessa apenas aos alunos de ascendência negra. Interessa também aos alunos de outras ascendências étnicas, principalmente branca, pois ao receber uma educação envenenada pelos preconceitos, eles também tiveram suasestruturas psíquicas afetadas. Além disso, essa memória não pertence somente aos negros. Ela pertence a todos, tendo em vista que a cultura da qual nos alimentamos quotidianamente é fruto de todos os segmentos étnicos que, apesar das condições desiguais nas quais se desenvolvem, contribuíram cada um de seu modo na formação da riqueza econômica e social e da identidade nacional.

(MUNANGA, 2005, p. 16)

Outro aspecto importante da cultura afro-brasileira na educação é oensino de religiões afro-brasileiras, como o Candomblé e a Umbanda. Essas religiões têm uma profunda influência na cultura brasileira e devem ser compreendidas e respeitadas. Ensinar sobre as religiões afro-brasileiras também ajuda a desconstruir preconceitos e estereótipos religiosos, promovendo atolerância e o respeito pela diversidade religiosa.

“O negro no Brasil não nasce negro, ele se torna negro.” (Nilma Lino Gomes)

De acordo com Freire: A multiculturalidade não se constitui na justaposição de culturas, muito menos no poder exacerbado de uma sobre as outras, mas na liberdade conquistada, no direito assegurado de mover-se cada cultura no respeito uma da outra, correndo risco livremente de ser diferente, semmedo de ser diferente, de ser cada um “para si”, somente como se faz possível crescerem juntas e não na experiência da tensão permanente, provocada pelo todo poderosíssimo de uma sobre as demais, proibidas de ser (FREIRE apud BENTO, 2011, p. 156).

A inclusão da cultura afro-brasileira na educação não é apenas importantepara os estudantes afrodescendentes, mas para todos os estudantes. Afinal, o Brasil é um país multicultural e multiétnico, e é fundamental que os estudantes aprendam sobre essa diversidade desde cedo. Ao incorporar a cultura afro-brasileira nas escolas, estamos construindo uma sociedade mais inclusiva e consciente da sua própria história.

Segundo Bento (2011), na fase da Educação Infantil, a criança inicia o conhecimento sobre as particularidades de seu corpo, identificando diferenças e semelhanças com os colegas de sala. Neste momento, as escolhas e relacionamentos estruturam-se, com meninos e meninas determinando as preferências pelas brincadeiras e brinquedos, parcerias e grupos, cabendo ao docente um trabalho intenso acerca das diferenças, tratando o pertencimento das crianças, além de abordar questões raciais, sociais, familiares, apontando

as diversidades das comunidades (BENTO, 2011).

No entanto, ainda existem desafios para a implementação efetiva da educação afro-brasileira. A formação adequada dos professores e a disponibilidade de materiais didáticos são essenciais para garantir que a culturaafro-brasileira seja abordada de forma correta e respeitosa. Além disso, éimportante que essa inclusão não se limite apenas a datas comemorativas, masseja incorporada ao currículo regular, de forma transversal e interdisciplinar.

De acordo com Trinidad (2011, p.443): “existem diversas maneiras de abordar a cultura afrobrasileira na Educação Infantil, como na música, dança, jogos, leitura, entre outras situações de aprendizagem”. No caso da leitura de histórias infantis, a abordagem pode oferecer às crianças a percepção dalinguagem e das imagens, por meio de livros que tratam a temática afro-brasileira, evitando a negação da criança devido às situações que ridicularizam e criam estereótipos pejorativos aos negros. Uma situação de aprendizagem interessante é abordagem de histórias de personagens negros em momentos de protagonismo, evidenciando a cultura negra em aspectos fundamentais para a aprendizagem (MUNANGA, 2009).

Em suma, a cultura afro-brasileira desempenha um papel fundamental na educação brasileira, contribuindo para a formação da identidade e da consciência histórica dos estudantes. Promover a valorização e a inclusão da cultura afro-brasileira é essencial para combater o racismo e a discriminação racial, além de promover o respeito pela diversidade racial e cultural. A educação afro-brasileira é um caminho importante para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

A cultura Afro-brasileira tem uma forte presença na educação brasileira, mas nem sempre foi assim. Por muitos anos, a cultura afro-brasileira foi marginalizada e foi ensinada nas escolas de forma superficial e estereotipada. No entanto, nas últimas décadas, tem havido um esforço para valorizar e incorporar a cultura afro-brasileira na educação de forma mais abrangente esignificativa.

É assustador que mesmo com todas essas contribuições culturais para oBrasil, os negros ainda sofram com o racismo. Como todos sabemos, há apresentações artísticas por toda a África, e criatividade não falta a essas pessoas, além de uma enorme diversidade de culturas e classes sociais. (BARROS, 20., s/p).

APRENDENDO, CONCEITUANDO E ENTENDENDO O COMBATE AO RACISMO

A diversidade deve estar presente em todas as esferas da escola. É necessário que haja uma representatividade positiva de todas as etnias nos materiais didáticos, nos espaços de convivência e nos eventos promovidos pela instituição. A valorização da cultura afro-brasileira, indígena e de outras culturas étnicas deve ser uma prática constante, para que os alunos se sintam representados e valorizados em sua identidade.

A criação de políticas de inclusão, como cotas para alunos negros e indígenas em universidades, também é um importante instrumento de combate ao racismo na educação. Essas ações afirmativas têm o objetivo de garantir o acesso de grupos historicamente excluídos ao ensino superior, promovendo a igualdade de oportunidades e a reparação histórica.

Além disso, é necessário combater a discriminação racial dentro daprópria sala de aula. Os educadores devem estar atentos a atitudes racistas entre os alunos e intervir de forma educativa, promovendo o diálogo e o respeito mútuo. A conscientização sobre o impacto do racismo na vida das pessoas e na sociedade como um todo pode contribuir para que os alunos compreendam a importância de respeitar as diferenças e não reproduzir preconceitos.

O combate ao racismo na educação é um processo contínuo e complexo,que exige a mudança de estruturas e mentalidades enraizadas ao longo de séculos. É um desafio que precisa ser enfrentado por toda a sociedade, para que

possamos construir um país mais justo, igualitário e inclusivo. A escola tem um papel fundamental nesse processo, como espaço privilegiado de formação e transformação social.

Portanto, a luta contra o racismo na educação requer o engajamento de todos os atores envolvidos no processo educativo, desde os gestores até os alunos. É preciso promover a conscientização, a valorização da diversidade e a inclusão, para que a escola se torne um espaço acolhedor, livre de discriminações e de preconceitos. Só assim poderemos contribuir para a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e respeitosa com todas as pessoas, independentemente de sua cor de pele, origem étnica ou religião.

O combate ao racismo na educação é uma questão fundamental para promover a igualdade de oportunidades e construir uma sociedade mais justa einclusiva. A educação desempenha um papel crucial na formação das mentalidades e comportamentos, e é essencial que a escola se torne um espaçode acolhimento, respeito e valorização da diversidade.

Deste modo, um ambiente multicultural proporciona a convivência em grupo sem preconceitos ou ações discriminatórias, renovando a ética respaldadano respeito às diferenças, cabendo à escola o ensino direcionado a privilegiar as diversas culturas, incentivando o desenvolvimento da autoestima das crianças, além de oportunizar o conhecimento da história e das múltiplas culturas do país, preparando a criança para a prática cidadã (FREIRE apud BENTO, 2011).

O racismo é uma forma de discriminação baseada na cor da pele, origemétnica, religião ou cultura. É uma problemática arraigada em nossa sociedade, resultado de séculos de opressão, exploração e desigualdade. Para superá-lo, é necessário um trabalho conjunto entre educadores, alunos, famílias e comunidade.

Infelizmente, o racismo ainda está presente em muitas instituições educacionais, seja de forma explícita ou velada. Estereótipos racistas, preconceitos e discriminações permeiam o ambiente escolar, gerando um clima

de exclusão e desigualdade. Nesse sentido, o combate ao racismo na educação envolve a identificação e a desconstrução dessas atitudes discriminatórias, promovendo a igualdade de oportunidades e o respeito à diversidade.

Uma das formas de combater o racismo na educação é por meio da implementação de políticas públicas que promovam a diversidade e a equidade racial. É fundamental que os currículos escolares incluam conteúdos que abordem a história e a cultura afro-brasileira, indígena e de outros grupos étnicos, desmistificando estereótipos e valorizando as contribuições dessas comunidades para a construção da identidade nacional.

A escola deve ser local de aprendizagem de que as regras do espaço público permitem a coexistência, em igualdade, dos diferentes. O trabalho com Pluralidade Cultural se dá a cada instante, exige que a escola alimente uma “Cultura da Paz”. Baseada na tolerância, no respeito aos direitos humanos e na noção de cidadania compartilhada por todos os brasileiros. O aprendizado não ocorrerá por discursos, e sim num cotidiano em que uns não sejam “mais diferentes” que do que outros (BRASIL, 1998).

Além disso, a formação dos educadores também é um ponto crucial no combate ao racismo. É necessário que os professores sejam capacitados para lidar com essa temática, compreendendo a importância da diversidade e desenvolvendo práticas pedagógicas que promovam a inclusão e o respeito às diferenças. A educação antirracista deve ser uma formação constante de todos os que atuam na área educacional.

Existem diversas maneiras de se enxergar o outro, de partilhar de experiências culturais distintas, de abranger universos fundamentados em afinidade e relações humanas de tolerância, consideração, afeto, solidariedade e cidadania no que diz respeito ao reconhecimento integral de que é necessárioconquistar a igualdade por meio da garantia de poder ser diferente, de introduzir um discurso aberto, franco, sólido e sem estigmas, que comumente estão fundamentados em preconceitos definitivamente inflexíveis, ou conforme Candau (2008, p. 5):

É necessário garantir a igualdade a partir do reconhecimento da diferençae, consequentemente, do respeito a ela". Dessa maneira, as formas mais ocultas de desordem social e de rompimento com o que é considerado altamente humano, são tópicos que devem ser discutidos no contexto escolar, de maneira interdisciplinar, a fim de que a diversidade seja abordada como uma prática social (CANDAU, 2008, p. 5).

Outro aspecto importante é a promoção de espaços de diálogo e reflexãosobre o tema. É preciso criar momentos de discussão e sensibilização sobre o racismo, envolvendo toda a comunidade escolar. Palestras, debates, oficinas e outras atividades podem contribuir para conscientizar os alunos sobre a importância de combater o racismo e promover a igualdade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A cultura afro-brasileira é uma parte indissociável da sociedade brasileirae sua valorização na educação é essencial para a construção de uma sociedademais justa e inclusiva. A inclusão da cultura afro-brasileira no currículo escolar ea promoção de atividades que resgatem e valorizem essa cultura são passos importantes para combater o preconceito racial e construir uma identidade nacional mais plural e respeitosa. A educação desempenha um papel fundamental nesse processo ao reconhecer, valorizar e integrar a cultura afro-brasileira no ambiente escolar. É responsabilidade de educadores e instituições de ensino promover a inclusão e o respeito à diversidade, construindo um futuro de igualdade e oportunidades para todos.

Um jovem racista pode ser extremamente prejudicial para a educação brasileira, pois suas atitudes e crenças discriminatórias minam a igualdade e a justiça social nas escolas. O Brasil é um país marcado por sua diversidade étnica e cultural, onde pessoas de diferentes origens e raças convivem. No entanto, a discriminação racial persiste, e é fundamental compreender o impacto negativo que isso causa na educação de nossos jovens e, consequentemente, na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Primeiramente, devemos destacar que a educação é um direito fundamental para todos os cidadãos brasileiros, independentemente de sua raça, cor, origem ou qualquer outra característica pessoal. No entanto, um jovemracista tende a desconsiderar essa igualdade de direitos e negar a diversidade presente em nossa sociedade. Ao propagar ideias de superioridade racial e discriminar outras pessoas com base em sua cor de pele, esse jovem está desrespeitando não apenas o direito à educação daqueles que são vítimas de sua discriminação, mas também está afetando negativamente o ambiente escolar como um todo.

A presença de um jovem racista em uma escola cria um ambiente hostil e desfavorável para o aprendizado de todos os alunos, independentemente de sua cor de pele. Estudos mostram que a discriminação racial impacta diretamente no desempenho acadêmico e na qualidade da educação. Alunos que sofrem discriminação têm menor autoestima, enfrentam dificuldades de socialização e podem desenvolver problemas de saúde mental, como ansiedade e depressão.

Além disso, a atitude racista de um jovem pode influenciar negativamenteseus colegas, levando-os a adotar essa postura discriminatória. Esse contágio de ódio e preconceito pode se espalhar entre os estudantes, tornando a escola um ambiente tóxico e prejudicando o processo educacional como um todo. A diversidade racial é um valor importante na formação de uma sociedade inclusiva, e cabe ao sistema educacional combater o racismo e promover o respeito e a valorização de todas as raças e culturas.

Outro ponto a ser considerado é que o jovem racista é influenciado por uma estrutura social que perpetua o preconceito racial e a desigualdade. Nossa sociedade ainda sofre com as marcas do passado escravista, onde pessoas negras foram subjugadas e marginalizadas. Ainda hoje, os negros enfrentam desigualdades econômicas, sociais e educacionais. Portanto, é imprescindível que a educação brasileira esteja comprometida em desconstruir esses padrões discriminatórios e buscar a equidade racial.

Para combater o racismo na educação, é fundamental promover a conscientização e a formação de professores e gestores escolares. Eles devem ser capacitados para lidar com situações de discriminação e para promover uma educação antirracista, abordando temas como diversidade, igualdade racial e valorização da cultura afro-brasileira. Além disso, é importante que os currículos escolares incluam conteúdos que valorizem a história, a cultura e as contribuições dos afro-brasileiros, a fim de desconstruir estereótipos e preconceitos.

Por fim, é necessário ressaltar que a luta contra o racismo na educação brasileira não é apenas uma responsabilidade do sistema escolar. Precisamos de uma ampla mobilização social, envolvendo famílias, comunidades, movimentos sociais e o Estado. É preciso criar políticas de combate ao racismo, garantindo ações afirmativas que promovam a inclusão dos negros em todas as esferas da sociedade.

Em síntese, um jovem racista pode ser extremamente prejudicial para a educação brasileira, pois suas atitudes discriminatórias minam a igualdade, prejudicam o ambiente escolar e perpetuam desigualdades históricas. Incentivar uma educação que combata o racismo, promova o respeito e valorize a diversidade é fundamental para a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e inclusiva para todos os brasileiros.

O racismo é uma realidade que há séculos vem assolando as sociedadesao redor do mundo, deixando profundas marcas de desigualdade, discriminaçãoe exclusão. Na presente era, em busca de uma sociedade mais justa e igualitária, os professores têm o poder de contribuir para combater enraizados preconceitos raciais e promover a conscientização dentro e fora das salas de aula. Este texto visa oferecer um guia abrangente para professores sobre como abordar o tema do racismo, e refletir sobre a importância de sua participação nessa luta.

Neste capítulo, será discutida a natureza histórica do racismo, destacandosuas diferentes formas, raízes e consequências. Também será abordado como o

racismo se manifesta nas instituições sociais, como a educação, e como isso impacta a vida de indivíduos racializados.

Este capítulo explora a importância de os professores assumirem a responsabilidade de combater o racismo na sociedade. Serão discutidos os benefícios de uma educação antirracista, assim como os desafios e possíveis resistências encontradas ao longo do caminho. Serão destacados exemplos de educação inclusiva, de políticas educacionais e práticas pedagógicas que podem ser implementadas para minimizar a perpetuação de ideologias racistas.

Neste capítulo, serão apresentadas estratégias para criar um ambiente desala de aula seguro, onde os alunos sintam-se à vontade para expressar suas experiências e perspectivas sobre o racismo e as opressões raciais. Será discutido como a escuta ativa e a validação dos relatos dos alunos podem fortalecer a autoestima e o empoderamento, além de criar empatia entre os estudantes.

Este capítulo enfoca a importância da educação infantil na prevenção do racismo. Serão apresentadas práticas pedagógicas eficazes para abordar a diversidade racial e étnica com as crianças, evitando a propagação de estereótipos e preconceitos. Serão discutidos jogos, atividades e literatura infantil que reforcem a valorização da diversidade racial.

A empatia é uma ferramenta poderosa no combate ao racismo. Neste capítulo, serão discutidas estratégias para promover o reconhecimento do outro e fomentar a empatia entre os alunos. Será abordado o papel dos professores como modelos de comportamento não racista.

Este capítulo explorará a importância de um currículo antirracista que incorpore a cultura e as contribuições de diferentes grupos étnicos e raciais. Serão discutidas formas de adaptar o currículo de várias disciplinas para incluir diferentes perspectivas e narrativas, e melhorar a representatividade.

O combate ao racismo é um desafio contínuo, mas por meio do engajamento

dos professores, é possível criar uma geração de estudantes conscientes e empáticos. Ao adotar uma postura antirracista, os professores estarão trabalhando em prol de uma sociedade mais justa e igualitária, onde a diversidade seja valorizada e as oportunidades sejam igualmente distribuídas.

REFERÊNCIAS

BEAUCLAIR, João. Psicopedagogia: trabalhando competências, criando habilidades. Coleção Olhar Psicopedagógico. Editora Wak, Rio de Janeiro,2004.BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. (LDBEN nº 9394/96). Brasília: MEC, 2017.

DEL BEN, Luciana. Educação musical escolar: uma investigação a partirdas concepções e ações de três professoras de música. Revista da ABEM, Porto Alegre, 2002, p. 52-53.

GAGNARD, Madeleine. Iniciação musical dos jovens. Editorial Estampa: Lisboa, 1974, p. 17.

GODOI, Luís Rodrigo. A importância da música na educação infantil. Trabalho de conclusão de curso de Pedagogia da Universidade de Londrina, 2011, p. 18.

GORDON, Edwin. E. Teoria da Aprendizagem musical: competências, conteúdo e padrões. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000, p. 03. I

LARI, Beatriz. A música e o cérebro: algumas implicações do neurodesenvolvimento para a educação musical. Revista da ABEM, Porto Alegre, v. 9, 7-16, set. 2003.

REFERÊNCIAS

CAVALLEIRO, Eliane. Do Silêncio do Lar ao Silêncio Escolar: Racismo, Preconceito e Discriminação na Educação Infantil. 4. Ed. São Paulo: Contexto, 2005.

FERMIANO, Maria Belintane. & SANTOS, Adriane Santarosa dos. Ensinode História para o Fundamental 1: Teoria e Prática. São Paulo: Contexto, 2014.

FONSECA, Selva Guimarães. Didática e Prática de Ensino de História: Experiências, Reflexões e Aprendizados. Campinas: Papirus, 2003.

FREYRE, Gilberto. Casa Grande & Senzala: Formação da FamíliaBrasileira sob o Regime da Economia Patriarcal. 4. ed. São Paulo: Global, 2003.

GENNARI, Emilio. Um Breve Passeio pela História da Educação. Revista Espaço Acadêmico, Maringá, Nº 29, out., 2003.

MACÊDO, Jhennefer Alves. Do Esquecimento ao Protagonismo: asPrincesas Negras na Literatura Juvenil. 86 f. Monografia (Graduação em Letras – Língua Portuguesa) – Universidade Federal da Paraíba- -Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, 2017. Paraíba: UFPB, 2017.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional de Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. Brasília, DF: MEC/SEB/Dicei, 2013.

MUNANGA, Kabengele. Rediscutindo a Mestiçagem no Brasil: Identidade Nacional versus Identidade Negra. Petrópolis: Vozes, 1999.

RODRIGUES, Raimundo Nina. As Raças Humanas e a ResponsabilidadePenal no Brasil [1894]. 2. Ed. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1933.

A IMPORTÂNCIA DO MÉTODO FÔNICO NA ALFABETIZAÇÃO DAS CRIANÇASBRASILEIRAS

Carolina de Cassia Vecino Coimbra

RESUMO

Os métodos de alfabetização, sempre foram e continuam sendo objeto de intenso debate e controvérsia tanto no mundo político quanto no mundo acadêmico.Isso não supreende, sobretudo tendo em vista que a escolarização deixou de ser um privilégio de poucos e, em menos de um século, passou a ser reconhecida como direito e obrigação. Apesar da aparente igualdade de desigualdades, onde essas desigualdades decorrem da origem sociocultural das crianças e do esforço e motivação envolvidos e frequentemente são ampliadas em função da falta de qualidade e adequação do ensino oferecido nas escolas.

Palavras-chave: alfabetização; escola; método fônico.

O método fônico

> É evidente que as condições sociais e econômicas da população brasileira afetam o desempenho das crianças nas escolas, mas muitas vezes isso não é o grande problema e sim à falta de um método apropriado para ajudá-los na aprendizagem e em seu desenvolvimento. (A. CAPOVILLA e F. CAPOVILLA, 2002, p.10)

Segundo Mortatti (2006) em nosso país desde o final do século XIX, especialmente coma proclamação da República, a educação ganhou destaque como uma das utopias da modernidade. A escola por sua vez, consolidou-se como lugar necessariamente institucionalizado para o preparo das novas gerações, onde atenderá aos ideais do Estado republicano, pautado pela necessidade de instauração de uma nova ordem política e social.

Segundo os ideais republicanos:

> saber ler e escrever se tornou instrumento privilegiado de aquisição de saber/esclarecimento e imperativo da modernizaçãoe desenvolvimento social. A leitura e a escrita que até então eram

> práticas culturais cuja aprendizagem se encontrava restrita a poucos e ocorria por meio de transmissão assistemática de seus rudimentos no âmbito privado do lar, ou de maneira menos informal, mas ainda precária nas poucas “escolas” do Império (“aula régias”) tornaram-se fundamentosda escola obrigatória, leiga e gratuita e objeto de ensino aprendizagem escolarizados.(MORTATTI, 2006, p.2)

Os processos de ensinar e de aprender a leitura e a escrita na fase inicial da escolarização e de crianças se dá como um momento de passagem para um mundo novo, para o Estado e para o cidadão.

Segundo BARBOSA (2013), “com as escolas republicanas as crianças são transformadas em alunos, aprender a escrever se sobrepõe a aprender a ler; ler, de agora em diante, se aprende escrevendo”. (p.16)

Desde as últimas duas décadas, as evidências que sustentam a associação entre alfabetização e escola vêem sendo questionadas, sobre as dificuldades de cumprirem aspromessas e efeitos pretendidos com a ação da escola sobre o cidadão.

> Decorridos mais de cem anos desde a implantação, em nosso país, do modelo republicano de escola, podemos observar que, desde essa época, o que hoje denominamos “fracasso escolar na alfabetização” se vem impondo como problema estratégico a demandar soluções urgentes e vem mobilizando administradores públicos, legisladores do ensino, intelectuais de diferentes áreas de conhecimento, educadores e professores. (MORTATTI, 2006,p. 3)

A partir dessa época podemos observar os repetidos esforços de mudanças, desde a necessidade de superação daquilo que, em cada momento histórico, considerava-se tradicionalnesse ensino e fator responsável pelo seu fracasso. Por quase um século, esses tais esforços se voltaram oficialmente, na questão dos métodos de ensino da leitura e escrita, e muitas foramas disputas entre os que consideravam portadores de um método novo de alfabetização eaqueles que continuavam a defender os métodos que eram considerados antigos e tradicionais.

È essencial ultrapassar a esfera do senso comum e conduzir pesquisas científicas capazes de identificar as causas dos problemas educacionais e de descobrir métodos comprovadamente eficazes em garantir que nossas crianças, consigam aprender e desenvolver seus potenciais e se tornarem cidadãos críticos.

O problema é que uma postura política e ideológica levou, em diversos países, econtinua levando, no Brasil, a uma rejeição de evidências objetivas e

científicas sobre como as crianças aprendem a ler.

Segundo PIAGET (1969/1976):

> É um problema de pedagogia experimental decidir se a melhor maneira de aprender a ler consiste em começar pelas letras, passando em seguida às palavras e finalmente às frases, segundo preceitua o método clássico chamado 'analítico', ou se é melhor proceder na ordem inversa, como recomenda o método 'global'. (p.29-30 apud A. CAPOVILLA e F. CAPOVILLA,2002, p. 11)

O núcleo de algumas pesquisas diz respeito de como se deve alafabetizar as crianças, se é pelo método global, ou pelo método fônico.

O método global é a alfabetização feita diretamante a partir de textos complexos, que devem ser introduzidos logo ao início da alfabetização, antes que a criança tenha tido achance de aprender a decodificar e a codificar, sendo que não há um ensino explícito e sistemático das correspodências grafema-fonema, pois se espera que as crianças aprendam sozinhas e percebam tais relações. Já no método fônico, o texto deve ser introduzido de modo gradual, com complexidade crescente, e à medida que a criança for adquirindo uma boa habilidade de fazer decodificação grafofonêmica fluente, ou seja, depois que ela tiver recebido instruções explícitas e sistemáticas de consciência fonológica e de correspondências entre grafemas e fonemas.

O que distingue autoridades governamentais respeitáveis de nações desenvolvidas na área da educação é a seriedade com que tomam decisões a partir de evidência científica e sólida quando se trata de decidir o futuro de suas crianças. É a única maneira de garantir que acriança e a educação sejam as grandes vencedoras de todas as guerras que travam, diz A. CAPOVILLA e F. CAPOVILLA,(2002).

> Antes de decidir por outro lado (isto é, pelo método global ou pelo fônico), o Congersso do Estados Unidos determinou que fosse feita uma meta-análise para avaliar os resultados de mais de 100 mil estudos experimentais conduzidos sobre a eficácia de diferentes métodos de alfabetização. Tal esforço concentrado de pesquisa revelou a superioridade absoluta do método fônico e levou o Congresso dos Estados Unidos a estabelecer oficialmente o método fônico como o método mais eficaz para a alfabetização.(A. CAPOVILLA e F. CAPOVILLA, 2002, p. 13)

Essa mesma seriedade foi demostrada por governos de países desenvolvidos como a Grã-Bretanha e a França. Os bons frutos evidenciam-se da competência dos resultados do Programa Internacional de Avaliação de

Alunos (Pisa), em que os alunos da Grã-Bretanha, da França e dos Estados Unidos tiveram excelentes posições entre os primeiros do mundo em competência de leitura.

> Esses reultados do Pisa deixaram bem claro que os países que adotam ensino fônico produzem alunos com maior competência de leitura como (Grã-Bretanha, França e os Estados Unidos), seguidos pelos países que adotam métodos não puramente fônicos, mas mistos (como Itália e Alemanha), e finalmente nas últimas posições, ospaíses que teimam em seguir o construtivismo (como Portugal, México e Brasil). (A. CAPOVILLA e F. CAPOVILLA,2002, p.13)

É lastimável que o Brasil insista em permanecer no último time, por carecer de uma Pedagogia Experimental e não ter inaugurado a tradição saúdavél de conduzir pesquisas de avaliação comparativa e de intervenção como base sólida para a tomada de decisões responsáveis. CAPOVILLA diz :

> para constatar isso, basta examinar nossos depaurados Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Constatando com os britânicos, franceses e norte-amaricanos, que após revisão dos dados de 100 mil estudos experimentaisl, optaram explícitas e responsavelmente pelo método fônico, nossos PCNs fazem inconsequentemente a opção invertida, isto é, pelo método global, sem sequer esboçar qualquer preocupação em sustentar os dados de pesquisa experimental séria. (A. CAPOVILLA e F. CAPOVILLA, 2002, p. 13)

Em uma avaliação de competência de leitura foi divulgada pelo Pisa e promovida pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Brasil ocupou a escandalosa posição de último lugar do mundo. E não se trata de uma amostra pequena ou de escolas apenas públicas, já que participaram do estudo 265 mil estudantes sendo 4.800 do Brasil, das redes pública e privada.

Esse resultado foi matéria de uma reportagem feita pela Folha de São Paulo em 5 de dezembro de 2001 onde o Ministro da Educação disse que ficou satisfeito com o desempenho das crianças pelo Pisa, que o ensino não é ruim e sim porque há muita repetência, e defende o sistema de ciclos, em que a retenção só ocorre na 4º ou na 8º série. O ministro afirma que escola brasileira não está ensinando e que tem de passar a ensinar o aluno a ler, e que as crianças têm mau desempenho porque são reprovadas.

> Então propõe evitar as reprovação nas provas anuais não melhorando o ensino mas,sim abolindo essas provas anuais! Em vez de supor que as crianças têm mau desempenho porque são reprovadas, pareceria bem mais lógico reconhecer que elas são reprovadas porque têm mau desempenho,diz FOLHA, (2001).

Para ir à raiz do fracasso escolar das crianças é preciso avaliar o ensino

que vem sendo ministrado e os parâmetros que os norteiam ou desnorteiam. Nossas autoridades não reconheceram, como já fizeram os ministérios da educação dos países bem sucedidos, que as crianças só são reprovadas e têm que repetir de ano, porque as escolas não têm conseguido oferecer um ensino suficientemente eficaz.

Analisando os Parâmetros Curriculares Nacionais, podemos observar que as autoridades educacionais brasileiras ainda se entregam à prática grosseira de procurar explicar as causasdo fracasso escolar a partir de uma mera opinião, aceitando cegamente os PCNs como verdade absoluta e inquestionável, insistem em tentar justificar o fracasso dos educandoscomo decorrente de outros fatores que não seja o método global.

> Parece nem passar pela cabeça de certas autoridades que o método global de alfabetização, entronizado tão veementemente pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, possa ser responsável por grande parte do fracasso. Em plena era da globalização, o Brasil tem conseguido ignorar, com inexplicável obtusidade, a revolução do ensino fundamental ocorrida nos Estados Unidos, na Inglaterra, na França e em tantos outros países e blocos que, depois de intensas pesquisas científicas, descobriram os estragos alarmantes feitos pelo pernicioso método global e adotaram explicitamente o método fônico para a alfabetização de suas crianças (A. CAPOVILLA e F. CAPOVILLA, 2002, p.18)

Modelos de parâmetros curriculares de países desenvolvidos e com alto desempenhode leitura

Parâmetros curriculares dos Estados Unidos

Em 1997, o Congresso dos Estados Unidos mostrava-se preocupado com a queda nos desempenhos de leitura e escrita das crianças norte-americanas. O Congresso, então solicitou ao Instituto Nacional de Saúde da Criança e Desenvolvimento Humano um relatório sobre todos os conhecimentos disponíveis, baseados em pesquisas sobre o desenvolvimento da leitura, incluindo a eficácia das diferentes metodologias de ensino da leitura. O Instituto Nacional de Saúde da Criança e de Desenvolvimento Humano em conjunto com a Secretaria de Educação, constituiu o Comitê Nacional de Leitura, que era uma banca formada por pesquisadores, professores universitários de faculdade de educação, professores de ensino infantil e fundamental.

> A banca examinou mais de 100 mil estudos científicos publicados na área de leituraе escrita desde 1966, e mais de 15 mil estudos publicados antes dessa data. Os estudos foram reunidos por assunto e seus resultados foram comparados por meio de meta-análises estatísticas computadorizadas, em que modelos avançados de estatística para tomada de decisão levam em consideração todos os elementos (por exemplo, o tamanho de amostra, a força do efeito e a confiabilidade ou significância estatística) dos milhares de estudos já conduzidos a respeito, para poder chegar a decisões conclusivas sobre o melhor método de alfabetização (A. CAPOVILLA e
> F. CAPOVILLA, 2002, p. 19).

Após examinar os 115 mil estudos e conduzir todas as audiências públicas em busca de soluções para a queda do desempenho das crianças, o Comitê propôs sete principais pontos deinvestigação capazes de produzir diretrizes práticas para o aumento da eficácia do ensino. Certas questões envolvem a importância de sete fatores para a alfabetização: a consiência fonológica, a instrução fônica, a leitura em voz alta, a instrução de vocabúlario, a instrução de compreesão, os programas de leitura independente e a formação do professor. Dessas setes questões, destacam-se as duas primeiras, em que um maior número de estudos bem conduzidos permitiu a condução de meta-análises rigorosas e a demosntração de fortes evidências positivas. São elas:

> 1) Será que instruções de consciência fonêmica (isto é, procedimento paradesenvolvimento da consciência fonológica em nível fonêmico) melhoram a capacidade de leitura? Se for o caso, como elas devem ser melhor implementadas?
> 2) Será que as instruções fônicas melhoram a capacidade de leitura? Se este for o caso, como melhor administrar tais instruções? (National Institute of Child Health and Human Development, National Reading Panel, 2000, Ensinando crianças a ler,p.2. apud A. CAPOVILLA e F. CAPOVILLA, 2002, p. 20)

Assim, entre os principais pontos levantados no relatório encontram-se a importância central que ele atribui explicitamente a instruções matafonológicas e a instruções fônicas para a aquisição da leitura e da escrita. As instruções metafonológicas (isto é, procedimentos para o desenvolvimento da consciência fonêmica) envolvem ensinar as crianças a se atentarem aos fonemas e a manipulá-los em sílabas e palavras faladas. Já as instruções fônicas envolvem ensinar as crianças a usarem as correspondências entre grafemas e fonemas para ler e escrever. Assim, enquanto as instruções metafonológicas desenvolvem a habilidade de manipular os sons da fala, as instruções fônicas desenvolvem a habilidade de converter esses sons em escrita e vice-versa.

Segundo A. CAPOVILLA e F. CAPOVILLA (2000):

> A consciência fonológica é a habilidade de descriminar e manipular os segmentos dafala, ou seja, as sílabas e os fonemas. Há evidência de que crianças pequenas têm muito mais consciência de sílabas, aliterações e rimas do que de fonemas (Bertelsone De Gelder, 1989; Blischak, 1994; apud A. CAPOVILLA e F. CAPOVILLA).

De fato, enquanto a consciência suprefonêmica (isto é, de sílabas, aliterações e rimas) pareceevoluir espontaneamente, a consciência fonêmica não está.

> O desenvolvimento da consciência fonêmica requer experiências específicas, ou seja, instruções formais que explicitem as regras de mapeamento dos sons da fala na escrita alfabética. Logo, o desenvolvimento da consciência fonêmica requer instruções fônicas. Assim, para que se consiga ser capaz de identificar fonemas individuais, a criança precisa receber instruções explícitas sobre as correspondências entre os elementos fonêmicos da fala e os elementos grafêmicos do texto (Jenkins e Browen, 1994; apud, A. CAPOVILLA e F. CAPOVILLA, 2002, p. 20, 21).

O Instituto Nacional de Saúde da Criança, em seu relatório deixa bem claro que,segundo as meta-análises conduzidas a partir dos 115 mil estudos publicados, as instruções metafonológicas (onde eram destinadas a desenvolver a consciência fonológica, levando a criança a atentar aos fonemas e a manipulá-los em sílabas e palavras faladas) são altamente eficazes em melhorar a aquisição de leitura e escrita sob diferentes condições de ensino e comdiferentes tipos de alunos e idades, quando se compara a instruções que não dizem respeito aodesenvolvimento dessa consciência.

> Os resultados da meta-análises são impressionantes. De modo geral, ensinar crianças a manipular fonemas em palavras é altamente eficaz sob uma variedade de condições de ensino com uma variedade de educandos em diversas séries escolares efaixas etárias. Ensinar consciência fonológica às crianças melhora significamente sua leitura mais do que instruções que não dão atenção à consciência fonológica. Especificamente, os resultados dos estudos experimentais levam o Comitê a concluirque o ensino de consciência fonológica é a causa da melhora dos estudantes em consciência fonêmica, leitura e escrita subsequente ao ensino (A. CAPOVILLA e F. CAPOVILLA, 2002, p. 21).

Segundo A. Capovilla e F. Capovilla, (2002), o relatório da Instituição Nacional de Saúde da Criança, fala sobre a importância das instruções fônicas, que consistem no ensino explícito e sistemático das correspondências entre letras e sons. O ensino das correspondências entre grafemas e fonemas tem grande impacto sobre o desenvolvimento da leitura, da escrita e da compreensão de texto por parte das crianças da pré – escola até a sexta série.

Esse relatório compara também dois tipos de instrução fônica:

> A sintética: em que o educando é explicitamente ensinado a relacionar as letras e os conjuntos de letras individuais (isto é, os grafemas simples e compostos ou dígrafos) aos seus respectivos sons, a converter as letras em sons e, então, a combinar os sons para formar palavras reconhecíveis.
> A analítica: em que o educando é primeiro apresentado a unidades de palavras inteiras e, em seguida, a instrução sistemática associando letras específicas da palavra com seus respectivos sons, sendo que ele só analisa as relações entre letras e sons de palavras que já tenha aprendido anteriormente de modo a evitar pronunciar sons fora da palavra (A. CAPOVILLA e F. CAPOVILLA, 2002, p. 22).

Segundo o relatório a meta-análise demonstrou que, entre as diversas variantes dométodo fônico, a mais eficaz é aquela que introduz os fonemas de forma explícita, sistemática e numa sequência planejada, e não o método "contextualizado" que traz informações sobre os fonemas na medida em que eles aparecem no texto.

Parâmetros curriculares da Grã-Bretanha

Após estudos sistemáticos e aprofundados, os pesquisadores e educadores britânicos perceberam que, com o método global de leitura a partir de textos e palavras inteiras, as crianças não estavam aprendendo tão bem quanto com o método fônico que costumava ser usado anteriormente. Depois desta série de constatações, houve um retorno definido ao ensino fônico explícito e sistemático. Desde então, as avaliações de leitura têm revelado que os desempenhos têm se elevado significamente e sistematicamente bem acima da média nacional. O governo britânico determinou em seu Currículo Nacional para o Inglês (National Curriculum for English) logo após esses achados, que as instruções fônicas sejam novamente incorporadas ao currículo nacional britânico.

Segundo A. Capovilla e F. Capovilla (2002), o Departamento Britânico de Educação e Emprego publicou, no ano de 2000, o documento intitulado Alfabetização, estabelecendo as diretrizes da educação britânica. De acordo com tal publicação, uma criança alfabetizada, cursando o ciclo básico (isto é, primeira e segunda série), deve ser capaz de:

> 1) Ler e escrever com confiança, fluência e compreensão; 2) Dominar uma grande quantidade de pistas de leitura (fônicas, gráficas, sintáticas e contextuais) de modo a monitorar a sua leitura e corrigir os seu próprios erros; 3) Entender o sistema de sonsda escrita fazer uso dele para ler e escrever com precisão; 4) Ter letra fluente e legível; 5) Ter interesse pelas palavras e seus significados e demonstrar um vocabulário crescente;(...) 10) Interessar-se por

> livros, ler com prazer, avaliar ejustificar as suas preferências; 11) Desenvolver habilidades de imaginação , inventividade e consciência crítica por meio da leitura e da escrita. (A. CAPOVILLA e F. CAPOVILLA, 2002, p. 25)

Segundo as diretrizes do governo britânico é importante ressaltar que para que os alunos consigam realizar tais atividades, é essencial que os professores ensinem as habilidadesbásicas de decodificação (leitura) e de codificação (escrita) desde o início da alfabetização e que estruturem o ensino em três níveis sucessivos: a palavra, a sentença e o texto, sempre com um grau de dificuldade cuidadosamente monitorado para que possa crescer gradualmente em termos de complexidade das relações grafema-fonema, de vocabulário requerido e de complexidade gramatical envolvida. A leitura e escrita de textos devem ser introduzidas apenas à medida que as crianças tenham demonstrado fluência no nível da palavra e dasentença.

Segundo as diretrizes britânicas:

> A maioria dos professores, no passado, foi receosa demais sobre o ensino fônico dossons e da escrita. É vital que os educandos sejam ensinados a usar bem estratégiasno nível da palavra. A pesquisa mostra que os educandos não aprendem a distinguir entre os diferentes sons das palavras simplesmente sendo expostos a livros. Eles precisam ser ensinados a fazer isto. Quando começam a ler, eles geralmente tendema ver as palavras como imagens, com uma forma e padrão visual particular. Não percebem que as palavras são compostas por letras que combinam de maneiras específicas correspondendo aos sons da fala. É essencial que os educandos sejam ensinados a desenvolver essas habilidades de decodificação e escrita desde o início do processo de alfabetização (A. CAPOVILLA e F. CAPOVILLA, 2002, p. 25).

As diretrizes oficiais do governo britânico, como as do norte-americano, deixam clara a opção pelo método fônico de alfabetização, e assim rejeitam os pressupostos falhos que infestam nossos equivocados PCNs, como de que as crianças devem tentar descobrir como lere escrever desde o início a partir de textos complexos, sem qualquer necessidade de instruções explícitas e sistemáticas metafonológicas e fônicas. O Currículo Nacional para o Inglês (National Curriculum for English) deixou claro que:

> Os educandos devem ser ensinados a: 1) Discriminar entre os sons individuais das palavras; 2) Aprender as letras e as combinações de letras, mais usualmente empregados para escrever aqueles sons; 3) Ler palavras pronunciando cada som separadamente e combinando esses sons; 4) Escrever palavras por meio da combinação das formas escritas correspondentes aos sons (apud, A. CAPOVILLA e F. CAPOVILLA, 2002, p. 26).

Enquanto isso com respeito à mesma prática de leitura no início da alfabetização, os Parâmetros Curriculares Nacionais do Brasil estabeleceram as seguintes atividades como“Prática de leitura”:

> 1)Escuta de textos lidos pelo professor; 2) Atribuição de sentido coordenando texto e contexto (com ajuda); 3) Utilização de indicadores para fazer antecipações e inferências em relação ao conteúdo (sucessão de acontecimentos, paginação do texto, organização tipográfica, etc.); 4) Emprego dos dados obtidos por meio da leitura para confirmação ou retificação das suposições de sentido feitas anteriormente; 5) Utilização de recursos para resolver dúvidas na compreensão: consulta ao professor ou aos colegas; 6) busca de informações e consultas a fontes de diferentes tipos(jornais, enciclopédias, etc);...(A. CAPOVILLA e F. CAPOVILLA, 2002, p.26).

Percebe-se que houve uma pequena confusão de níveis nessas atividades determinadas pelos PCNs, desde as atividades da pré-escola que não se qualificam como prática de leitura propriamente dita (como “escuta de textos”), até atividades de nível muito mais avançado e pouco apropriado para o início da alfabetização (como “consulta a enciclopédias”), tudo isso em meio a atividades interessantes, embora não propriamente pertencentes à aprendizagem inicial sistemática de leitura, como manuseio de livros e socialização. Enquanto a prática britânica prepara a criança para fazer decodificação competente e fluente, permitindo-lhe aprender a engajar a fala eficientemente e usar o vocabulário oral em auxílio à compreensãodo texto, a prática brasileira deixa a criança num espaço nebuloso entre atividades elementares demais, típicas da educação infantil, ou complexas demais para o estágio, típicas da segunda ou terceira série do ensino fundamental.

Segundo os PCNs 9394/96, a prática brasileira deixa de ensinar, por tratar as crianças como se já soubessem ler e escrever. “Para aprender a ler, é preciso que o aluno se defronte com os escritos que utilizaria se soubesse mesmo ler com os textos de verdade, portanto é preciso agir como se o aluno já soubesse aquilo que deve aprender”. (p. 42 apud, A. CAPOVILLA e F. CAPOVILLA, 2002, p. 27).

Portanto, quando se trata de leitura e escrita , as atividades precisam ser realizadas em um contexto onde o objetivo seja a busca e a construção do significado e não apenas a decodificação.

Parâmetros curriculares da França

O Ministério da Educação da França em 1996, constituiu o Observatório Nacional da Leitura da França (L'Observatoire National de La Lecture) onde sua função era a de subsidiar a política educacional daquele país. Em 1998, o Observatório Nacional da Leitura publicou um relatório geral, onde foi intitulado Aprender a Ler (Apprendre à lire), que apresenta a posição oficial do Observatório sobre os métodos de ensino de leitura.

O relatório francês deixa claro que, embora a compreensão e a produção da fala desenvolvam-se naturalmente em crianças expostas à língua falada, a leitura e escrita não se desenvolvem naturalmente pela exposição a textos. Segundo A. Capovilla e F. Capovilla (2002) "o desenvolvimento da leitura e da escrita não é pré programado na espécie humana, ele requer instruções específicas, administradas por um leitor-escritor fluente, capazes de elucidar os princípios fundamentais empregados pelo sistema de escrita". (p.31)

O relatório francês explica como o método global ao ensino da leitura e escrita recomendado pelo construtivismo, prejudica o desenvolvimento das capacidades de leitura, ouseja, quando se priva as crianças das necessidades preparatórias fônicas e metafonológicas, obrigando ler textos complexos antes mesmo que as crianças sejam capazes de decodificá-los,ou seja, tratam-se as crianças desde o início como se já soubessem ler e escrever, sem ao menos ensiná-las a fazer isso de um modo eficaz. Segundo A. Capovilla e F. Capovilla(2002):

> "por meio dos PCNs brasileiros o construtivismo espontaneísta tem criado um contingente de crianças e jovens pouco competentes, que desconhece o quanto não sabem e que têm sido incapazes de vir, a saber, que aprendem a torta lição de que o significado do texto é sempre subjetivo e negociável, e que vêm se acostumando a dar de ombros com o crônico fracasso em todas as situações de avaliação séria". (p.32)

Percebe-se que quando se compara com o relatório francês é fácil compreender como esse estrago vem sendo feito pelos PCNs brasileiros, pois a partir da base da própria alfabetização, onde há privações de instruções fônicas e metafonológicas que impedem o reconhecimento seguro e a decodificação adequada das palavras. Segundo o relatório francês "Ao ensinar leitura, é importante zelar para que todos os alunos aprendam a identificareficazmente as palavras, ou seja, com precisão e rapidez" (p.3, apud,

A. CAPOVILLA e F. CAPOVILLA (2002), p. 32).

Os PCNs brasileiros contrastam de modo marcante que:

> A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir de seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto,sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a língua: características do gênero, do portador, do sistema de escrita, etc. Não se trata simplesmente de extrair informação da escrita, decodificando-a letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica, necessariamente, compreensão na qual os sentidos começam a ser constituídos antes da leitura propriamente dita. (A. CAPOVILLA e F. CAPOVILLA (2002), p.32)

Os PCNs brasileiros ainda insistem em dizer que a leitura é simplesmente decodificar, convertendo letras em sons, nas concepções inicias da leitura, ainda afirmam que é preciso ensinar oferecer aos alunos diversas oportunidades de aprenderem a ler usando os procedimentos que bons leitores utilizam. Ainda relatam que:

> Para aprender a ler é preciso que o aluno se defronte com os escritos que utilizaria sesoubesse mesmo ler- com os textos de verdade (...). Os materiais feitosexclusivamente para ensinar a ler não são bons para aprender a ler: têm servido apenas para ensinar a decodificar, contribuindo para que o aluno construa uma visão empobrecida da leitura. (apud A. CAPOVILLA e F. CAPOVILLA (2002), p. 33)

Partindo desse ponto de vista, podemos relembrar dos resultados do Pisa, em que os alunos brasileiros foram classificados em último lugar precisamente por lerem no texto aquilo que mal entendiam, ao invés de lerem o que realmente estava escrito. Os PCNs desprezam como mito a idéia de que o significado esteja presente no texto, por esse motivo, os alunos brasileiros não se preocupam em tentar tirar o significado do texto por meio da decodificação, e sim se contentam em construir o significado a partir do que já sabem.

> Como é que os alunos brasileiros poderiam tentar extrair o significado do texto se, em sua formação, aprenderam com suas professoras, orientadas pelos PCNs, que o significado não está no texto, não pode ser extraído do texto, mas pode ser negociado?(...) É oportuno lembrar que, quando esses alunos deveriam ter sido alfabetizados (o que ocorreu em plena vigência do método global construtivista), eles foram tratados por seus professores rigorosamente conforme as determinações dos PCNs, ou seja, desde o início como se já soubessem ler muito antes de terem tido qualquer chance de aprenderem a decodificar e foram encorajados a adivinhar o significado a partir do que sabiam, a “negociar” o sentido do texto (...) (A. CAPOVILLA e F. CAPOVILLA (2002), p. 33)

Segundo A. Capovilla e F. Capovilla (2002) os parâmetros franceses explicam por que o método global não funciona e relata que entre uma

composição de uma palavra e seu significado existe uma relação que os lingüistas classificam como arbitrária.

> Uma criança não pode descobrir espontaneamente o significado de uma palavra escrita. Nos seus primeiros contatos iniciais com as palavras escritas, ela aprenderá a identificar algumas delas pelo comprimento, contorno ou outras características visuais. Mas logo se dá conta de que tais critérios são insuficientes. (p.34)

Certas formas de reconhecimento não são tão suficientes para que uma criança se torne um bom leitor, essa forma de reconhecimento se chama de análoga (é uma forma que permite o reconhecimento de desenhos ou objetos), mas não é eficaz para as palavras escritas que o aprendiz de leitor irá se defrontar.

> Embora o leitor hábil pareça associar diretamente uma certa combinação de letras a um certo significado, ele só parece capaz de fazer isto porque o processo de identificação já está automatizado. Este não é o caso do aprendiz de leitor, que deve descobrir os segredos do código escrito e que, para conseguir fazê-lo, precisa que lhesejam entregues, progressivamente, as chaves das relações entre letras e os sons. (A.CAPOVILLA e F. CAPOVILLA (2002), p. 34)

De alguma forma poderíamos dizer que cada palavra escrita é um objeto que está ligado obrigatoriamente a um material ortográfico e a um significado específico. Mas é preciso lembrar que a língua escrita é um “código derivado” da língua falada. De acordo com A. Capovilla e F. Capovilla (2002), “se a relação entre a expressão sonora das palavras faladas eo seu significado é arbitrária, a relação ortográfica não o é.” (p. 34) Portanto, com relação ao nosso sistema de escrita a criança precisa descobrir o princípio alfabético que há entre a formaortográfica e a forma fonológica.

> O princípio alfabético corresponde ao fato de que os caracteres do nosso sistema de escrita, as letras, correspondem, isoladamente ou em sequência, a entidades fonológicas abstratas que chamamos de fonemas. (...) A principal dificuldade da aprendizagem da leitura pelo menos no seu inicio, vem de fato de que a criança pré- leitora não fez ainda esta descoberta mental e que provavelmente não o fará se não for colocada diante do material alfabético. (...) (A. CAPOVILLA e F. CAPOVILLA (2002) p. 34)

Portanto, segundo A. Capovilla e F. Capovilla existe certa dificuldade nas relações entreas letras e os sons, mas em meio essa dificuldade existe uma forma em que o aluno possa descobrir esse princípio alfabético. “Assim que tomar consciência do funcionamento do código escrito, ele compreenderá

como funciona antes mesmo de esgotar a totalidade das relações entre as letras e os sons.” (p.34).

O relatório Frances aborda a questão referente aos métodos de ensino de leitura e do acompanhamento escolar da criança, onde faz uma analise sobre as condições necessáriaspara que haja uma aprendizagem de leitura e de escrita eficaz. Segundo ele a tarefa mais difícil da alfabetização é a decodificação e o reconhecimento das palavras escritas, e para que as crianças consigam realizar a identificação das palavras e a compreensão de textos, é interessante que elas conheçam e adquiram as competências mais importantes da alfabetização, que são elas: 1)A descoberta do princípio alfabético, que é o fundamento do sistema de escrita do mundo ocidental; 2) O conhecimento das correspondências regulares entre os grafemas e os fonemas; e 3) O uso da decodificação grafo fonêmica.

Como vimos anteriormente o princípio alfabético é um código composto de sequências de letras, onde sua função é de mapear as sequências sonoras da fala.

> As sequências de letras demarcadas por espaços, constituindo as palavras escritasque correspondem às palavras faladas no fluxo da fala. Os fonemas são as menores unidades sonoras da fala e são mapeados, na escrita alfabética, pelos grafemas. Um dado fonema pode ser representado por uma letra individual (isto é, um grafema simples, como dada vogal ou uma consoante) ou por um conjunto de letras (isto é, um grafema composto, como CH, LH, NH, QU). (A. CAPOVILLA e F. CAPOVILLA (2002), p. 35)

Enfim, a descoberta do princípio de mapeamento alfabético dos sons da fala é o principal desafio do início da alfabetização, pois a criança ficará exposta à escrita alfabética e a instruções explícitas que revelem como decodificá-la. Segundo A. Capovilla e F. Capovilla(2002) “Quando a criança descobre o princípio alfabético e se torna capaz dedecodificar (isto é, de pronunciar as sequências de fonemas sob controle dos fonemas) ela se torna capaz de ler matérias escritos em geral.” (p.35)

De acordo com a pesquisa abordada nesse capítulo pode-se perceber que o método fônico é a forma de alfabetização mais apropriada para as crianças do Brasil, pois segundo os autores se o Brasil adotar esse método ele conseguirá reverter essa série de fracasso na Educação Básica, pois além de restaurar na criança o direito à aprendizagem competente, o Método também restaura no professor a importância do saber ensinar com prazer e eficiência

e de transmitir aos seus educandos o entusiasmo pela aventura da descoberta e doconhecimento.

ESTUDOS EXPERIMENTAIS DO MÉTODO FÔNICO NO BRASIL

No Brasil, as primeiras pesquisas sobre o Método Fônico foram feitas na Universidade de São Paulo. Foram realizados estudos com crianças de escola particulares e públicas, entre três e nove anos de idade. Alguns procedimentos foram feitos em sala de aula com a própria professora, outros por psicólogos durante sessões em grupos de sala de aula. (A. CAPOVILLA e F. CAPOVILLA (2002), p.42)

Grupos de Intervenções com Crianças de Escola Particular

A equipe do Programa de Pesquisa da Universidade de São Paulo elaborou um programa de intervenção para desenvolver a consciência fonológica e ensinar as correspondências grafo fonêmicas do português. As pesquisas apresentam progressos em leitura e escrita na utilização desse método. Um primeiro estudo de intervenção por A.Capovilla e F. Capovilla:

> (...) avaliou o impacto do método fônico sobre o desenvolvimento das crianças desde a pré- escola 1 (aos quatro anos de idade). (...), as crianças foram avaliadas em diversas habilidades como as de consciência fonológica, memória, conhecimento de letras, leitura e escrita. Os testes empregados podem ser encontrados em A. Capovilla e F. apovilla (2000b). (apud A. CAPOVILLA e F. CAPOVILLA, 2002, p.43)

Com base nos desempenhos em consciência fonológica, as crianças foram divididas em três grupos. Grupo controle com desempenho abaixo de média, grupo experimental com desempenho abaixo da média, grupo controle com desempenho acima da média. Portanto, foi observado que as crianças que participaram das atividades de consciência fonológica e de correspondência grafofonêmica apresentam ganhos significativos em relação as demais, tanto na consciência fonológica quanto em conhecimento de letras.

Segundo os autores, em alguns estudos, o procedimento foi aplicado pela própria professora, em outros por psicólogos. Em todos os casos as

crianças que participaram da intervenção mostraram importante progresso em leitura e escrita, que sempre foram superiores aos das crianças expostas à abordagem construtivista usual que usa o métodoglobal de alfabetização.

Intervenção com Grupos de Crianças de Escola Pública

Este estudo foi realizado por A. Capovilla e F. Capovilla em 2000 avaliou-se o impacto do Método Fônico sobre o desenvolvimento de crianças de escola pública, crianças de família de baixo nível socioeconômico e cultural. Segundo autores:

> Participaram duas turmas de primeira série do ensino fundamental de uma escola pública em São Paulo, num total de 55 crianças provenientes de lares com renda familiar média inferior a 2,5 salários mínimos. Todas as crianças foram avaliadas em consciência fonológica, leitura, escrita, memória de trabalho, acesso léxico à memória de longo prazo e conhecimento de letras. (A. CAPOVILLA e F. CAPOVILLA, 2002, p. 45)

As crianças também foram dividas em três grupos com base no seu desenvolvimento emconsciência fonológica: grupo controle em desempenho abaixo da média, grupo experimental com desempenho abaixo da média e grupo controle com desempenho acima da média.

Segundo os autores as crianças que participaram das atividades de consciência fonológica e de correspondência grafofonêmica, apresentaram ganhos bem significativos com relação às demais, tanto na consciência fonológica, na leitura e na escrita, quanto em conhecimento de letras.

Intervenção pela professora na sala de aula

Capovilla realizou também um estudo com a intervenção da própria professora na sala de aula. Um quarto estudo foi conduzido para comparar a eficácia de duas formas de alfabetização quando conduzidas pela própria professora: a alfabetização baseada nas atividades fônicas e alfabetização construtivista comum que se dá pelo método ideovisual ou global. Segundo os autores:

> Participaram do estudo 345 crianças provenientes de 14 classes de primeira série do ensino fundamental de escolas públicas de São Paulo. As crianças provinham de famílias com renda média de 3,7 salários mínimos e escolaridade média dos pais de6 anos e 10 meses. (...) Três professoras foram instruídas a usar atividades fônicas ao longo do ano escolar. (...) a educação foi baseada nos procedimentos fônicos paradesenvolver a consciência fonológica e ensinar explicitamente as correspondências entre as letras e som, (...) nas outras 11 salas não houve qualquer interferência (...) (A. CAPOVILLA e F. CAPOVILLA, 2002, p. 49)

As crianças foram avaliadas por meio de dois testes de leituras: o Teste de Competência de Leitura Silenciosa e o Teste de Compreensão de Sentenças Escritas. Enquanto as crianças respondiam ao testes, as professoras respondiam um questionário com perguntas sobre as técnicas e os recursos usados em sala de aula durante o ano letivo, uma das perguntas solicitava que as professoras indicassem quanto tempo que elas se dedicavam as diferentes atividades de leitura e escrita em suas aulas. Segundo A. Capovilla e F. Capovilla 2002, dessaforma foi possível comparar o tempo que elas dedicavam alfabetização a partir de textos, a partir de sílabas e a partir dos sons das letras. “Para constatar o quão fundamental é a maneira que a professora dedica o seu tempo, basta avaliar a competência de leitura e a compreensão de texto demonstrado por suas crianças ao final do ano letivo.” (p.52)

De acordo com esse desempenho como função do tipo de atividade em que as professoras investem durante o ano letivo, pode concluir que o desenvolvimento das crianças ao final é diretamente proporcional ao tempo em que suas professoras dedicaram-se para a realização dessas atividades, do ensino baseado nos fonemas.

Por fim entre as conclusões desse conjunto de pesquisas, A. Capovilla e F. Capovilla (2002), destacam que os quatros estudos relatados deixaram bem claro a importância das instruções fônicas, fortalecendo assim a bibliografia científica nesse campo.

Ainda relatam que:

> (...) depois de participarem das atividades de consciência fonológica e de correspondência entre grafemas e fonemas, as crianças anteriormente atrasadas tornaram-se melhores que seus pares controle e equivalentes aos melhores de sua classe. Isto ocorreu não apenas em consciência fonológica e conhecimento de letras, como também em leitura em voz alta e escrita sob ditado. Ou seja, mesmo não tendorecebido qualquer instrução direta de leitura ou escrita, a

> competência dessas crianças nessas habilidades aumentou de modo significativo e marcante. (A. CAPOVILLA e F. CAPOVILLA, 2002, p. 52)

Expostos aos resultados positivos e significativos representados pelos estudos, os autores ainda se perguntam: até quando continuarão os PCNs brasileiros na contramão da história?

Mesmo diante de alguns estudos que comprovam a importância do processo fonológico nas dificuldades de leitura e escrita, e a eficácia do método fônico, com instruções metafonológicas e de correspondência grafofonêmicas no cotidiano brasileiro, infelizmente ainda recomendam o ensino de leitura e escrita no método global de alfabetização. Os PCNs registram este anacronismo da Educação brasileira e são responsáveis pela desorientação de nossa educação.

Portanto, diante dos estudos aqui apresentados inclusive os brasileiros, percebe-se que oMétodo Fônico é totalmente eficaz e mostra grandes avanços na leitura e na escrita, principalmente em crianças de baixo nível socioeconômico, todas frequentadoras de instituições públicas.

O Método Fônico na prática

Considerando que os esclarecimentos sobre o método fônico estão estabelecidos, segundo os autores o Método deve ser introduzido de modo gradual, com o nível de complexidade crescente, onde deve ocorrer à medida que as crianças forem adquirindo uma boa habilidade em fazer decodificação grafo fonêmica, claro depois de receberem as instruções explícitas e sistemáticas de consciência fonológica e de correspondências entre grafemas e fonemas.

No método fônico as letras são pronunciadas sempre relacionando fonema e grafema, para ilustrar isso, observem nas figuras 1 e 2:

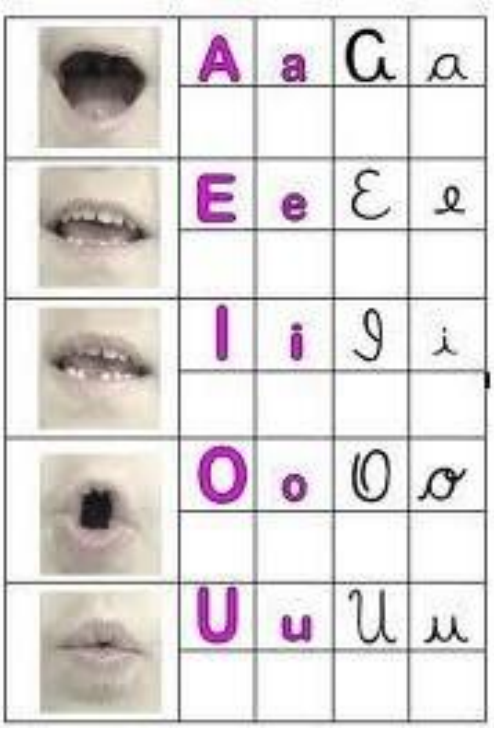


Figura 1- Relação Grafema
Fonte: A. Capovilla e F. Capovilla (2000).

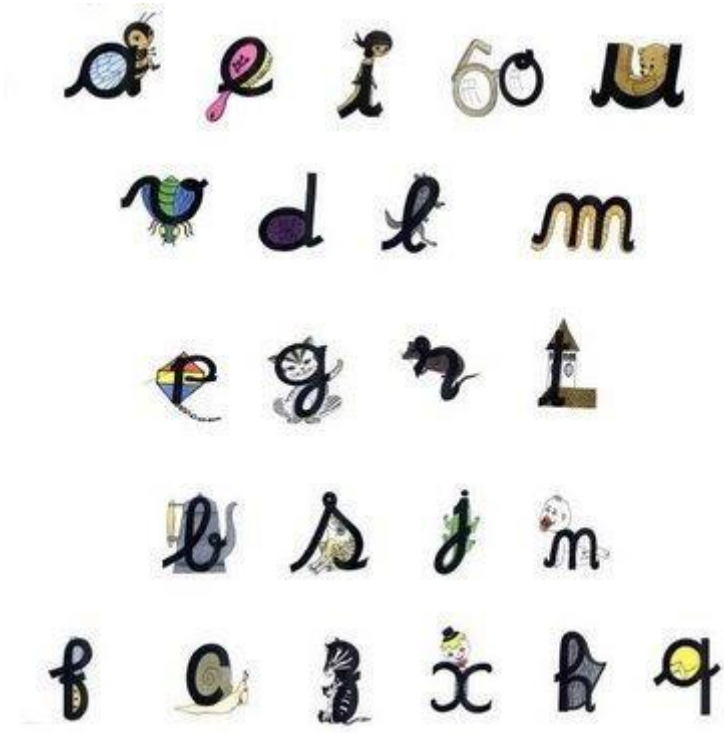
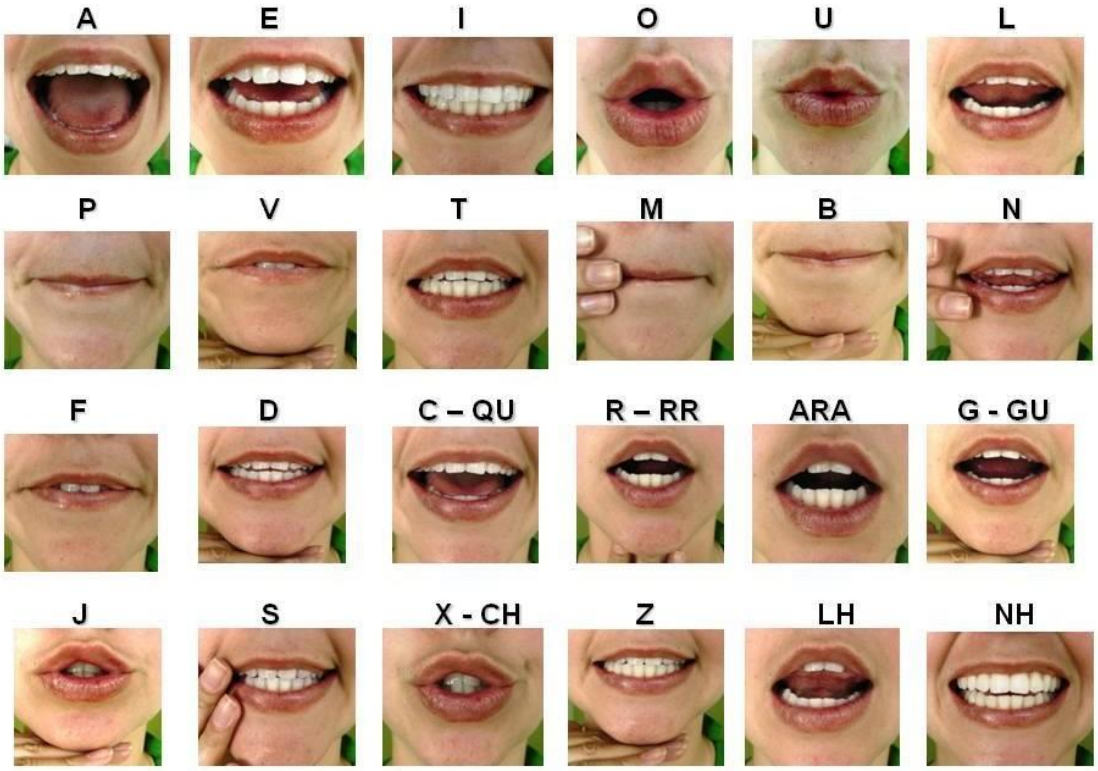


Figura 2- Letras com desenho
Fonte: A. Capovilla e F. Capovilla (2000).

Temos a alfabetizaçao multissensorial, onde é utilizada várias entradas neuropsicológicas para a aprendizagem (visual, táctil e auditiva). As letras são associadas ao formato da boca e posteriormente, ao seu uso real nas palavras.

O professor deve treinar a pronúncia e o som de cada letra, ou seja, o articulema e o fonema de cada grafema. Deve dizer às crianças que as letras têm nomes e sons, e que aprenderemos o som das letras. Podem ser trabalhadas inicialmente as vogais A – I – O, pois aarticulação da boca é bem distinta. Depois de treinadas e fixadas, são introduzidas as vogaisE – U e por último as demais letras do alfabeto, como mostra a imagem a baixo:



Enfim, conforme registrado no início desse trabalho de conclusão de curso, os autores aqui citados dizem que esse método alfabetiza crianças em um período de quatro a seis meses.Certamente essa é uma importante razão desse método ser o mais recomendado nas diretrizes curriculares dos países

desenvolvidos que utilizam essa linguagem alfabética.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho apresentado teve como objetivo despertar o interesse dos educadores em conhecerem e adotarem o método fônico em suas práticas pedagógicas, mostrando assim os resultados desse método de alfabetização.

Muitas pesquisas apresentadas por Capovilla têm comprovado a eficácia do Método Fônico no processo de alfabetização. Fica difícil de compreender o porquê este método não é conhecido pela maioria dos educadores. Certamente isso reforça a necessidade de se realizar mais pesquisas no âmbito da educação.

Pode-se observar nessa pesquisa de conclusão de curso, que o Método Fônico apresenta-se também entre crianças brasileiras como altamente eficaz no processo de alfabetização, pois, além de se basear na relação grafema e fonema, os textos utilizados são específicos para a alfabetização. A combinação entre símbolo (letra) e som (fala) possibilita que a criança seja capaz de decifrar milhares de palavras além das que já fazem parte do seu próprio vocabulário. O aluno precisa saber o que está fazendo e porque está fazendo, para quetenha um bom aprendizado.

Percebe-se que o Método Fônico mostra às crianças em sala de aula muitas possibilidades de aprender, ensinando a decifrar o código alfabético. Quem conhece esse método é capaz de escrever qualquer palavra, além disso, o aluno deve aprender a decodificar e a codificar fonemas e grafemas, desta forma ela será capaz de ler também qualquer palavra.

Certamente nem todo fracasso da alfabetização se resume na utilização de um método, pois as desigualdades e as atitudes governamentais direcionadas a Educação necessita, de umaatenção especial. No entanto, as pesquisas comprovam que o Método Fônico possibilita queas crianças sejam alfabetizadas em menos tempo e em iguais condições oferecidas pelaescola.

Portanto, essa pesquisa é apenas o começo de uma longa caminhada em minha carreira acadêmica, pois sendo necessário irei partir para novas pesquisas, a fim de não somente contribuir para o meu crescimento pessoal acadêmico, mas para ajudar novos pedagogos a descobrirem esse método

eficaz de alfabetização.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, José Juvêncio. **Alfabetização e leitura**. São Paulo: Cortez, 1994.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetizando sem o bá .bé . bi . bó . bu.** 2. ed. São Paulo: Scipione, 1999.

CAPOVILLA, Fernando & CAPOVILLA, Alessandra. G. S. **Alfabetização: Método Fônico.**
São Paulo: Memnom Edições Científicas, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários á Prática Educativa.** ed. Paz e Terra, 1997.

GRUNFELD, Diana. **Intervenção do professor no processo de alfabetização**. Publicado emNova escola. Edição 251, Março 2012. Acesso 20/11/2013

MORTATTI, Maria Rosário Longo. **História dos métodos de alfbetização no Brasil.** Portal Mec Seminário Alfabetização e Letramento Em Debate (2006). Disponivel em hppt://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf. Acesso em 14/09/2013

RIZZO, Gilda. **Alfabetização natural.** 3. Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

SULZARTY, Silvano. Alfabteização: Método Global e Fônico, (2011). Disponível em http://silvanosulzarty.blogspot.com.br/2011/05/alfabetizacao-

metodo-global-e-fonico. Acesso em 30/03/2013.

TEIXEIRA, Gilberto. **O processo ensino-aprendizagem eo papel do professor como gestordo pensar.** (2010). Disponível em http://www.serprofessoruniversitario.pro.br/m%C3%B3dulos/capacita%C3%A7%C3%A3o- de-professores/o-processo-ensino-aprendizagem-e-o-papel-do-professor-como-gestor#Uoyo3- 1Dt51 Acesso em 20/11/2013

O PAPEL DO COORDENADOR PEDAGOGICO NA FORMAÇAO DO PROFESSOR

Cláudia Magalhães da Natividade

RESUMO

O objetivo do trabalho realizado, é mostrar a importância do papel do coordenador pedagógico na formação continuada e na orientação aos docentes, garantindo a realização de um trabalho produtivo e integrador, assegurando a participação de todos.

É possível, discutir o espaço de trabalho do professor coordenador pedagógico por diferentes caminhos e perspectivas.

Este trabalho busca compreender as dificuldades que os professores encontram para desenvolverem seu trabalho, e quais as ações que o professor pedagógico tem para que se melhore o contexto escolar em que atuam.

O coordenador pedagógico deve considerar e valorizar os saberes e sentimentos dos professores, assim como os mesmos deve respeitar estes aspectos em seus alunos.

Palavras-chave: escola; formação docente; coordenação pedagógica.

Metodologia

A necessidade de mostrar a importância do papel do coordenador pedagógico na formação continuada e na orientação aos docentes, garantindo a realização de um trabalho produtivo e integrador, assegurando a participação de todos, levou-nos a organizar este trabalho

Realizou-se dois tipos de pesquisa: teórica e de campo, ao qual buscou-se aprofundar sobre o assunto em questão e adquirir conhecimentos com teorias já existentes como revista, livros e textos da internet.

Não tivemos dificuldades para realizar a pesquisa de campo, realizada na escola estadual onde uma das integrantes do grupo leciona, fomos bem atendidas pelo coordenador que prontamente se comprometeu em responder um questionário, não disponibilizando de tempo naquele momento se propôs a entregar as respostas posteriormente, já que na ocasião coordenava PEB1 e PEB2.

Na pesquisa de campo realizamos também uma entrevista com vídeo, e fotos da coordenadora pedagógicas em uma escola municipal onde outra componente de nosso grupo estagia, fomos muito bem recebidas e não encontramos nenhuma dificuldade para que fosse realizada essa entrevista.

Foram utilizados também a revista Nova Escola e alguns sites, que nos trouxeram alguns conteúdos importantes referentes ao assunto.

Verificou-se que o livro O coordenador Pedagógico e a Formação do Docente, foi de grande importância para nosso trabalho pois nos traz uma visão ampla, tirando duvidas antes existentes.

Fundamentação Teórica

Os Desafios do Coordenador Pedagógicos

“A função da coordenação pedagógica é o suporte que gerencia, coordena e supervisiona todas as atividades relacionadas com o processo de ensino e

aprendizagem, visando sempre à permanência do aluno com sucesso." segundo o Regimento Escolar art. nº 129/2006.

> Resolução CEE/TO, "a função de coordenação pedagógica é o suporte que gerencia, coordena e supervisiona todas as atividades relacionadas com o processo de ensino e aprendizagem, visando sempre à permanência do aluno com sucesso."

É necessária a presença de um coordenador pedagógico com princípios de seu papel em uma instituição escolar, que possa garantir um bom funcionamento de uma gestão escolar. É necessário um entrelaçamento e opiniões de vários grupos como: grêmio estudantil, comunidade, conselho de classe, direção, equipe escolar e corpo docente.

A medida que coordenadores e professores trabalhem juntos, observando, discutindo e planejando, cria-se novos caminhos, assim tentando atingir os objetivos desejados.

Esse profissional enfrenta outros conflitos no espaço escolar, tais como tarefas de ordem burocrática, disciplinar, organizacional. Já na escola e família, o coordenador pedagógico é requerido para estreitar esses laços e mantê-los em prol da formação efetiva dos educandos à medida que cada instância assuma seu papel social diante desse ato indispenásavel e intransponível.

Assumir esse cargo é sinônimo de enfrentamentos e atendimentos diários a pais, funcionários, professores, além da responsabilidade de incentivo a promoção do projeto pedagógico, necessidade de manter a própria formação, independente da instituição e de cursos específicos, correndo o perigo de cair no desânimo, comodismo e fatores de ordem pessoal que
podem interferir em sua prática.

A instituição de ensino passa por muitos desafios e as práticas pedagógicas se tornam cada vez mais difíceis por inúmeros fatores e exigências. Os profissionais da escola precisam se conscientizar que a
educação é um processo amplo, que desenvolve a capacidade e criticidade aos educandos.

O corpo docente deve ter uma formação continuada para poder atingir esses objetivos e o papel do coordenador é importante nessa trajetória, pois promove parcerias entre comunidade, professores, alunos e direção.

A coordenação pedagógica gerencia, coordena e supervisiona todo o processo de ensino e aprendizagem, se preocupa em manter o aluno na instituição, verificando todas as atividades para que ele obtenha sucesso escolar.

O coordenador é um articulador nesse ambiente, deve atingir as necessidades, conduzir mudanças na dinâmica da escola, em sala de aula e a qualificação continuada de professores.

Professores e coordenador agem juntos observando, discutindo e planejando expectativas e necessidades dos alunos e da escola em momentos coletivos, para isso, ele deve saber ouvir e se mostrar interessado em relação a esses problemas.

O papel do coordenador é ajudar na construção de um ambiente democrático, onde todos participem. Há uma transformação significativa quando isso acontece, o coordenador deve criar oportunidades e espaço para que todos desempenhem suas funções.

O texto lido mostra que o papel do coordenador está atrelado a formação continuada do professor, sendo que por meio de suas ações tragam reflexões para que haja uma transformação pedagógica.

Coordenador Pedagógico torna-se agente de mudança, sendo capaz de ler, observar, avaliar os docentes e a partir desse contexto buscar propostas inovadoras que possibilitem a construção crítica do projeto pedagógico, havendo o comprometimento de todos sem resistência.

Cabe ao coordenador fazer um planejamento que envolva o professor, mostrando-lhe como direcionar suas práticas e quais são os objetivos a serem alcançados. Desta maneira, eles revêem seus conceitos fazendo uma auto-analise, ou seja, essa mediação feita pelo coordenador tem o intuito de que os docentes vejam como está sua atuação. E assim, revejam suas práticas de um modo reflexivo, possibilitando a realização de mudança e se posicionando como cidadão.

O trabalho realizado em conjunto constrói parcerias que proporcionam excelentes metas e resultados, o coordenador tem grande importância nisso, porque traz ao grupo atividades e dinâmicas que possibilitam a escrita e o debate. Porém, tem que se atentar nestas atividades para que o docente não deixe expor suas opiniões, pois é por meio delas que há a troca de aprendizado.

O coordenador tem o papel de criar vínculos e intervir entre os grupos, para que não haja dispersão do assunto e nem ataques pessoais pelas divergências ocasionadas pelos debates.

Para que haja uma educação de qualidade é necessário que seja desenvolvido um trabalho em equipe e uma gestão que priorize a formação do docente, uma conscientização desses profissionais para as necessidades no processo de educação. Para que isso ocorra é preciso que se tenha a frente uma pessoa responsável, dinâmica, inteligente e com habilidades para identificar e resolver os problemas e as necessidades tanto dos alunos quanto dos professores. Esse papel é desenvolvido pelo coordenador pedagógico, ele é o elo entre o corpo docente e a direção da escola, muitos acham que não passa de um auxiliar de diretor nas questões burocráticas, ou que está ali apenas para resolver os problemas de disciplina dos alunos.

Sua função vai muito além disso, é a de realizar a formação continuada dos docentes para que eles possam de apropriar da prática de ensino na sala de aula, elaborar as propostas pedagógicas, orientar professores, pais e alunos È responsável pela formação crítica dos professores, para que isso ocorra é necessário que ele esteja sempre atualizado, que estude muito com as didáticas específicas, faça muitas pesquisas em livros , internet e participe de seminários, que promova parcerias entre comunidade, professor, alunos e direção.

> Conforme Almeida(2003), na formação docente, "é muito importante prestar atenção no outro, em seus saberes, dificuldades", sabendo reconhecer e conhecer essas necessidades propiciando subsídios necessários à atuação.Assim, a relação entre professor e coordenador, à medida que se estreita e ambos crescem em sentido prático e teórico(práxis), concebe a confiança, o respeito entre a equipe e faborece a constituição como pessoas.

> Segundo Clementi (*apud* Almeida), cabe ao coordenador "acompanhar o projeto pedagógico, formar professores, partilhar suas ações, também é importante que compreenda as reais relações dessa posição."

ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO

Realizado em uma Escola Estadual da Zona Norte de São Paulo com o Coordenador Pedagógico

A tarefa do coordenador pedagógico é garantir a realização de um trabalho produtivo e integrador, assegurar a participação de todos nas discussões acerca do trabalho escolar. As expectativas dos professores são supridas quando os assuntos lhes interessam, e desta forma todos participam.

Os professores são orientados a partir do material selecionado; pelas leituras de referências recentes relativas aos processos de ensino aprendizagem. O coordenador percebe a mudança e a aceitação dos professores conforme os mesmos participam das discussões.

Na escola, direciona as ações de coordenação pedagógica, visando à construção permanente da prática docente. Assume o trabalho de formação continuada da equipe e seu principal desafio é analisar e utilizar os indicadores internos e externos.

Para que os professores tenham um bom desempenho, o coordenador deve estimular, orientar e divulgar práticas inovadoras. O bom profissional deve ser reflexivo e flexível, aquele que está aberto ao diálogo e à experimentação.

O coordenador pedagógico faz uma análise de suas ações quando obtém respostas às suas proposições, ou seja, suas propostas. É um dos objetivos da função do coordenador “cobrar” por meio de estudos discutidos, em pauta da HTPC, a análise dos textos sugeridos.

A coordenadora pedagógica Cínara da escola “EMEF Professora Nilce Cruz Figueiredo” onde eu Naira atuo como estagiária, concedeu uma entrevista com vídeo a mim e a Sandra, explicando um pouco de sua experiência como coordenadora pedagógica. Entrevista apresentada em sala de aula.

Realizado em uma Escola Municipal da Zona Norte de São Paulo com a Coordenadora Pedagógica

Considerações Finais

Conclui-se com este trabalho que o coordenador pedagógico é essencial em uma instituição escolar, pois trabalha com a formação e informação dos docentes que são o suporte de um ambiente escolar.

A coordenação pedagógica realiza muitos trabalhos burocráticos, de disciplina e organização, atendendo diariamente pais, funcionários e professores, promovendo a criação de projetos.

O coordenador tem um papel fundamental em uma escola, pois mantém relações interpessoais e desenvolve habilidades, lidando com as diferenças e ajudando a promover uma educação de qualidade, seu papel é muito importante e amplo, pois além da parte administrativa a qual ele é direcionado, também tem como objetivo dar continuidade na formação do professor, orientando para a construção do conhecimento do aluno.

Visa o olhar crítico para cada professor nas reuniões dos HTPCs, dentro deste contexto se interage para contribuir com saberes, dando voz a todos para que se integrem e tenham sincronismo na prática, pois só há transformação quando todos se unirem em um mesmo propósito educacional.

O coordenador pedagógico precisa estar sempre atento aos profissionais da sua equipe, colaborando para que consigam desempenhar bem suas funções, valorizando e acompanhando os resultados, superando os obstáculos e aperfeiçoando o processo de aprendizagem.

Referências Bibliográficas:

www.revistanovaescola.com.br

BRUNO, Eliane B. Gorgueira. ALMEIDA, Laurinda Ramalho. CHISTOV, Luiza Helena da Silva. O coordenador pedagógico e a formação docente. 3ª edição. São Paulo, Edições Loyola, agosto de 2002.

ALMEIDA,Laurinda R.O relacionamento interpessoal na coordenação pedagógica.*In.:*ALMEIDA,Laurinda R.,PLACCO,Vera Mª N. de S.Ocoordenador pedagógico e o espaço de mudança.São Paulo:Edições Loyola,2003.

CLEMENTI,Nilba.A voz dos outros e a nossa voz.*In.:*ALMEIDA,Laurinda R.,PLACCO,Vera Mª N. de S.O coordenador pedagógico e o espaço de mudança.São Paulo:Edições Loyola,2003.

http://www.artigonal.com/educacao-artigos/o-papel-e-atribuicoes-do-coordenador-pedagogico-dentro-da-escola-805683.html

Anexo

O PAPEL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR

1. Qual é a primeira tarefa do coordenador pedagógico em relação à recapacitação dos professores?

2. Como você vê a participação e a aceitação dos professores no HTPC e nos cursos de recapacitação?

3. Como os professores são orientados pelo coordenador pedagógico nos HTPCs?

4. Em que momento o coordenador pedagógico percebe as mudanças e a aceitação dos professores?

5. Qual é o papel do coordenador pedagógico nas dependências de uma escola?

6. Qual é o papel do coordenador pedagógico na formação continuada dos professores?

7. Quais os principais desafios do coordenador pedagógico?

8. Quais as principais estratégias usadas pelo coordenador para que haja um bom desempenho entre os professores?

9. Qual o tipo de profissional que queremos produzir para obtermos qualidade e não só quantidade no ensino?

10. Em que momento o coordenador pedagógico reflete e faz uma análise de suas ações em relação a formação do professor?

11. Cabe ao coordenador pedagógico fazer cobranças em relação à formação dos professores? Explique.

TRABALHO ESCRAVO NO BRASIL CONTEMPORÂNEO: POLÍTICAS DE COMBATE A ESSA PRÁTICA

Danielle Nascimento Boccomino

RESUMO

Esta pesquisa trata do trabalho em condições análogas à escravidão no Brasil e das políticas públicas de combate à prática. O objetivo deste estudo é compreender os casos de trabalho em condições análogas à escravidão no Brasil na última décadae quais medidas foram tomadas para conter e eliminar esse problema social;compreender as áreas de atuação dos empregadores acusados de explorar condições semelhantes ao trabalho escravo. Saiba mais sobre esse assunto e analise as medidas tomadas pelo governo federal para eliminar essa forma de trabalho que existe até hoje, a escravidão. Os métodos utilizados incluem leituras temáticas, análises de filmes, documentários e debates. Discute os elementos da escravidão e descreve as características da antiga e da nova escravidão.

PALAVRAS-CHAVE: Trabalho escravo. Condições degradantes. Escravidão.

1. INTRODUÇÃO

O objetivo deste estudo é analisar o trabalho escravo no Brasil contemporâneo e compreender as políticas de combate a essa prática.

Retrocessos históricos, desrespeito às garantias constitucionais e violaçõesdos

direitos trabalhistas têm levado a pesquisas sobre esse tema na esperança de compreender o que o governo brasileiro tem feito para prevenir e coibir essa práticae quais políticas públicas têm sido adotadas para mudar essa situação. Embora a abolição da escravatura tenha ocorrido há mais de um século, muitos brasileiros hoje foram resgatados de situações análogas à escravidão. Trabalhar em condições

degradantes viola princípios fundamentais da Constituição, da dignidade humana e do valor social do trabalho. Nesse contexto, buscam-se referências em convenções internacionais assinadas pelo Brasil e no direito interno brasileiro, com o objetivo deresponder às seguintes questões: Nos últimos dez anos, foram identificados casos em que o trabalho foi realizado em condições semelhantes às de escravo e que medidas foram tomadas?

Nesse sentido, surgiram outras questões, cujas respostas levaram ao desenvolvimento do trabalho, mas três delas foram cruciais para a formação do problema e a delimitação do tema de pesquisa, a saber: na escravidão contemporânea que existe no Brasil , em particular Saber quantos casos foram descobertos e o número de trabalhadores envolvidos na última década; identificar ossetores de atividade que exploram o trabalho escravo; e conhecer a legislação e aspolíticas públicas adotadas para prevenir e eliminar condições análogas à escravidãopara os trabalhadores.

Portanto, pode-se dizer mais especificamente que este trabalho de conclusão de curso visa abordar a dignidade humana e o valor social do trabalho como elementos de inclusão social; defender a dignidade humana, especialmente nas relações de trabalho; demonstrar que a realização imediata do valor social do trabalho meios Promover a dignidade humana; identificar semelhanças e diferençasentre a escravidão contemporânea e a escravidão antiga; discutir a escravidão contemporânea, identificar setores de atividade que utilizam trabalho escravo; analisar a legislação nacional do Brasil e as instituições nacionais antiescravistas e,finalmente, apontar o papel do Estado brasileiro em suas Atitudes para combater e eliminar o trabalho escravo no território.

A pesquisa desenvolveu-se baseada em bibliografia e documentos, com leituras, análise de filme, documentários, estudo de legislação e jurisprudência, e debates ligados ao tema.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1. A prevalência do trabalho escravo moderno no Brasil

O trabalho escravo moderno é um problema sério no Brasil que envolve a exploração de indivíduos por meio de trabalho forçado e condições de trabalho degradantes. Essa forma de trabalho envolve fatores como jornada excessiva de trabalho, sujeição a condições degradantes de trabalho e restrições à movimentaçãodo trabalhador. Segundo T2, sessenta mil pessoas foram vítimas desse crime nas últimas duas décadas, destacando a prevalência do trabalho escravo moderno no Brasil. Este fenómeno constitui uma violação dos direitos humanos que restringe a liberdade individual e mina a sua dignidade.

As indústrias mais afetadas pelo trabalho escravo moderno no Brasil incluema produção de café, soja, cana-de-açúcar e frutas, pecuária, produção de carvão e extração de minérios. Em 2022, o Brasil resgatou 2.500 vítimas de trabalho escravo,sendo que mais de 80% dos resgatados se declararam negros. Em 2023, o Brasil resgatou 918 vítimas de trabalho escravo no primeiro trimestre, marcando um recorde dos últimos 15 anos. Embora o Brasil esteja avançando na luta contra o trabalho escravo, ainda há muito trabalho a ser feito para erradicar completamente esse problema.

A indústria da moda também não está imune à exploração do trabalho escravo contemporâneo no Brasil. Algumas das maiores marcas de roupas do Brasiljá foram flagradas explorando trabalhadores em pequenas oficinas. A exploração dotrabalho escravo na indústria da moda é uma grave violação dos direitos humanos que deve ser combatida. O governo e o sector privado devem trabalhar em conjuntopara garantir que os direitos dos trabalhadores sejam protegidos e que não sejam sujeitos a trabalho forçado ou a condições de trabalho degradantes. Ao aumentar a conscientização sobre esta questão, o Brasil pode continuar a progredir na luta contra o trabalho escravo moderno.

2.2. A resposta do governo e da sociedade ao trabalho escravo moderno noBrasil

O governo brasileiro tem tomado medidas para combater o trabalho escravono país, com políticas e programas que visam erradicar esta questão. O desenvolvimento de políticas públicas baseia-se em lições aprendidas com membros da comunidade e especialistas na área. O governo implementou medidas como o aumento das fiscalizações, multas para empresas que utilizam trabalho escravo e acriação de uma “lista suja” que nomeia publicamente as empresas envolvidas nestaprática. Essas políticas e programas ajudaram a aumentar a conscientização e reduzir a prevalência do trabalho escravo no Brasil. No entanto, apesar destes esforços, o trabalho escravo urbano continua a ser um problema significativo.

Os movimentos sociais e o ativismo também desempenharam um papel crucial na luta contra o trabalho escravo no Brasil. Esses movimentos têm sido fundamentais para aumentar a conscientização sobre a questão e defender a mudança. Organizaram protestos, campanhas e outras atividades para chamar a atenção para o problema e pressionar para a ação. Os esforços destes movimentos sociais ajudaram a destacar a gravidade do problema e pressionaram o governo e osetor privado a tomarem medidas.

Apesar do progresso alcançado no combate ao trabalho escravo no Brasil, ainda existem desafios significativos. Um dos maiores desafios é a falta de recursose financiamento dedicados à erradicação deste problema. Além disso, a natureza informal de muitas indústrias no Brasil dificulta o monitoramento e a regulamentaçãodas práticas trabalhistas. Além disso, a pandemia da COVID-19 exacerbou o problema, com muitos trabalhadores a enfrentar condições ainda mais precárias. Contudo, há esperança para o futuro, com esforços contínuos do governo, dos movimentos sociais e de outras partes interessadas. Trabalhando em conjunto, é possível criar uma sociedade livre do trabalho escravo.

3. EVOLUÇÃO HISTÓRICA DO TRABALHO ESCRAVO NO BRASIL

A escravidão é um processo antigo, incluído na história da humanidade, como disse Mello (2003): “As origens da escravidão se perderam na escuridão do tempo, enquanto os vestígios da cultura escravista podem ser rastreados até

os períodos mais remotos da pré-história. os lugares onde os humanos estiveram.”

Segundo Varella (1884), um triste legado das gerações passadas é “a pressão do ódio exercida pelos fortes sobre os fracos; remonta ao berço da sociedade e a civilização só exigiu um grande esforço. e colocando a liberdade dentro dele”.

A Grã-Bretanha foi o primeiro país a abolir a escravatura. O primeiro movimento surgiu em 1807, e o país declarou a abolição da escravatura em 1834. AFrança seguiu-o, reconhecendo que a escravatura era incompatível com a ordem social e declarando a emancipação dos escravos. O decreto foi posteriormente revogado e, além de tolerar a escravidão, a escravidão passou a ser apoiada. Em 1830, o movimento abolicionista foi retomado (VARELLA, 1884).

A escravidão foi introduzida no Brasil no século XV, inicialmente pelos índios indígenas e posteriormente pelos negros africanos (COSSARD, 2006). Até meados do século XVIII, a economia do Brasil era impulsionada quase inteiramente pelo trabalho escravo. É proveniente da produção de café, açúcar, algodão, fumo,pecuária, etc. (LUNA; KLEIN, 2005).

Em 1831, o Brasil deu os primeiros passos contra o trabalho escravo. Como observa Moura (2004), a Lei Feijó proibiu o tráfico de escravos africanos e proporcionou liberdade aos que desembarcaram no Brasil a partir de novembro de 1831. A Lei de 19 de novembro de 1834 previa:

> Artigo 1º - São livres todos os escravos que entrem do exterior no territóriobrasileiro ou nos portos brasileiros. […].
> Artigo 2º - Quem importar escravos para o Brasil estará sujeito aos castigoscorporais do artigo 179 do Código Penal para quem reduzir pessoa livre à escravidão pessoal e multa de US$ 200 por pessoa por cada escravo importado, além da re- taxa de exportação O custo de viagem para qualquerparte da África. (Mora, 2004).

Embora a Lei Feijiao tenha sido devidamente regulamentada, o seu efeito não é ideal. Na Conferência de Feijofa, 9 de março de 1884 No estado do Rio de Janeiro, o tráfico de escravos continuou (VARELLA, 1884):

Há 58 anos, o Brasil enfrenta questões complexas de emancipação. Digo 58 anos atrás porque tomo como ponto de partida para tentar abolir o tráfico o

tratado

que nos foi imposto pela Grã-Bretanha em 1826, que previa direitos mútuos de visitação de navios britânicos e brasileiros.

Nas leis de alguns países, em alguns atos de governos, no Aberdeen Bill (que discutirei mais detalhadamente) e nas declarações da opinião pública, verifica-se que, apesar de passar por um terreno torpedeado, mas sempre avançando, mentes generosas e libertadoras [sic]. (VARELA, 1884).

O movimento abolicionista teve início em 1879 pela classe média liberal que buscava abolir a escravidão no Brasil, visando coibir o tráfico de escravos e introduzir medidas para melhorar aqueles que serviam aos seus senhores (MOURA, 2004).

A Lei do Ventre Livre (1871) representou um passo importante na história da escravidão no Brasil. “A Lei do Ventre Livre concedeu liberdade aos escravos nascidos no Brasil a partir da data de sua promulgação. Representou mais um passono caminho para a emancipação de todos os negros escravizados no país”. (GASPARETO JR., 2012).

Mais de uma década após a Lei do Ventre Livre, os sexagenários são livres.A Lei nº 3.270, de 28 de setembro de 1.885 confirmou a eliminação do elemento daescravidão. Estabeleceu a liberdade para os escravos com mais de 65 anos e para os escravos com mais de 60 anos, que continuaram a ter obrigações de prestação de serviços (BRASIL, Lei nº 3.353, 2012).

A escravidão é absolutamente incompatível com os princípios da Constituição da República de 1891 e reiterados na Constituição Federal Brasileira de 1988. O artigo 149 do Código Penal Brasileiro define como crime a redução de qualquer pessoa a condição análoga à de escravidão.

O Brasil é signatário de vários tratados internacionais que obrigam o país a eliminar efetivamente a escravidão. Entre elas destacamos: a Convenção da Liga das Nações (1926); a Convenção das Nações Unidas (1956); a Convenção nº 105 da Organização Internacional do Trabalho (1957), a Convenção Americana sobre Direitos Humanos de 1969 ou a Convenção de San José da Costa Rica. No entanto,a escravidão ainda existe no Brasil. Colocar alguém em situação análoga à escravidão está tipificado no Código Penal Brasileiro (2012).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluindo, o trabalho escravo moderno continua sendo um problema predominante no Brasil, com milhares de trabalhadores sendo explorados em diversas indústrias. Apesar dos esforços do governo e dos movimentos sociais paracombater esta questão, ainda existem desafios na erradicação completa do trabalhoescravo. No entanto, a implementação de políticas e programas, bem como uma maior sensibilização e ativismo, proporcionam esperança para um futuro onde todosos trabalhadores sejam tratados com dignidade e respeito. É crucial que todas as partes interessadas continuem trabalhando em prol desse objetivo para garantir umfuturo melhor para a força de trabalho do Brasil.

Neste estudo, a escravidão contemporânea ganha destaque para demonstrar que a escravidão é uma ferida que ainda existe no território nacional. Acontece que, apesar dos esforços do Brasil, o Estado ainda tem muito a fazer no cumprimento de suas obrigações de promoção e proteção dos direitos humanos, especialmente no que diz respeito à eliminação completa do trabalho escravo contemporâneo e à promoção da dignidade das pessoas que são privadas de seus direitos. Sociedade, Pessoas e Valorização do Trabalho.

Embora a Lei Áurea de 1888 tenha representado o fim dos direitos de propriedade de uma pessoa em relação a outra e abolido a escravidão no Brasil, dados divulgados pelo Ministério do Trabalho Público mostram que em alguns casosos trabalhadores sofreram condições de trabalho degradantes, trabalho forçado, trabalho extenuante horas, e restrições à movimentação devido a dívidas ainda existem e são conhecidas como escravidão contemporânea.

Este trabalho mostra que embora o Brasil possua elementos eficazes no combate e erradicação do trabalho escravo contemporâneo, inclusive sendo reconhecido pela Organização Internacional do Trabalho como um dos melhores países do mundo e recomendado a outros países como modelo, concluiu-se que, Ações tomadas pelo Brasil A promoção e realização da dignidade humana e do valorsocial do trabalho nas relações trabalhistas por parte do Governo Brasileiro continua insuficiente para garantir que os trabalhadores possam efetivamente realizar suas atividades laborais de maneira digna, sem serem explorados por seus empregadores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFICAS

A AUTUAÇÃO do MPT, MPF E SRTE/TEM no combate ao trabalho escravo noEspírito Santo. **Yotube.** Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?feature=endscreen&NR=1&v=3uV0fEq-wAU>.Acesso em: 25 set. 2023.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.**
Brasília, DF: Senado Federal, 2010.

_____. Decreto-Lei nº 2.848 de 07 de dezembro de 1940. **Código penal**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del2848.htm>.Acesso em: 06 out. 2023.

_____. Lei nº 2.040, de 28 de setembro de 1971. **Lei do ventre livre.** Disponívelem: < http://www.suapesquisa.com/historiadobrasil/lei_ventre_livre.htm>. Acesso em: 25 ago. 2023.

_____. Lei nº 3.270, de 28 de setembro de 1885**.** Regula a extinção gradual dotrabalho servil. **Coleção de Leis do Império do Brasil**. p. 14, v. 1, 1885.
Disponível em: < http://www2.camara.gov.br/legin/fed/lei/1824-1899/lei-3270-28-setembro-1885-543466-publicacaooriginal-53780-pl.html>.
Acesso em: 20 ago. 2023.

_____. Lei nº 3.353, de 13 de maio de 1888. **Lei áurea.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1851-1900/L3353.htm>. Acesso em 25ago.2023

_____. **Lei 10.608, de 20 de dezembro de 2002**. Altera a Lei nº 7.998, de 11 dejaneiro de 1990, para assegurar o pagamento de seguro-desemprego ao trabalhadorresgatado da condição análoga à de escravo. Disponível em: <http://www2.camara.gov.br/legin/fed/lei/2002/lei-10608-20-dezembro-2002-491609- publicacaooriginal-1-pl.html>. Disponível em: 06 out. 2023.

_____. **Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943**. Aprova a consolidação dasleis do trabalho**.** Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del5452.htm>. Acesso em: 26 de ago. 2023.

_____. **Projeto de Lei PL 3842 de 09 de maio de 2012.** Dispõe sobre o conceitode trabalho análogo ao de escravo. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=16A42 5 FDD76B29E618283A2F9D0AA3B2.node2?codteor=990429&filename=PL+3842 /20 12>. Acesso em: 06 out. 2023.

A ESCOLA, O ALUNO, O PROFESSOR E O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Fernanda Lopes Martins

RESUMO

O processo ensino-aprendizagem se dá na interação entre professor e aluno, aluno e aluno e destes com o mundo. E é a partir da educação infantil que acontece a estimulação precoce das crianças que contribui para o seu aprendizado futuro. Desenvolve suas capacidades motoras, afetivas e de relacionamento social. O contato das crianças com os educadores transforma-se em relações de aprendizado.

Palavras-chave: Educação, professor, creche, ensino, aprendizagem.

DESENVOLVIMENTO

A Educação Infantil tem vivido um vasto processo de expansão, em decorrência das inúmeras mudanças tecnológicas, políticas e econômicas que afetam o mundo do trabalho e a vida cotidiana. E com isso a Educação Infantil brasileira vem definindo um novo momento na história, assim como na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB – nº9394/96, em que fez referência aos direitos de Educação à criança de zero a seis anos de idade, que na constituição expressa-se no artigo 208, inciso IV. ‘’Dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de (...) atendimento em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade’’.

Ainda no mesmo âmbito legislativo, afirma a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB – no artigo 29:

> A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento

> integral da criança até seis anos de idade em seus aspectos físico, psicológico e social, complementando a ação da família e comunidade.

Uma outra concepção é o desenvolvimento da autonomia, considerando, no processo de aprendizagem, que a criança tem interesses e desejos próprios e que é um ser capaz de interferir no meio em que vive. Entender a função de brincar no processo educativo é conduzir a criança, ludicamente, para suas descobertas cognitivas, afetivas, de relação interpessoal, de inserção social. A brincadeira leva a criança ao conhecimento da língua oral, escrita, e da matemática.

Segundo Philippe Perrenoud (2001) "O ensino é um sistema de ação, uma organização que transforma as pessoas, suas competências, suas atitudes, suas representações, seus gostos. É um sistema que pretende instruir, exercer uma influência". Para que se possa mudar atitudes, é necessário que o conhecimento seja significativo. Conhecer significativamente implica em apropriar-se daquilo que é "abstrato", ou seja, uma informação, um conceito, um processo, um fato, um fenômeno de forma concreta. Envolve a possibilidade de compreender, de visualizar as relações com elementos da vida cotidiana. E para que haja uma aprendizagem significativa, o conhecimento precisa ser significativo.

No processo de ensino-aprendizagem a escola deve manter sua autonomia perante os alunos e professores, executar um trabalho que faça interagir todos os sujeitos dentro ou fora da escola, que seja um trabalho produtivo e de qualidade no ensino. O papel da escola é o principal, ela deve elaborar meios de estimular a inteligência do educando e desenvolver suas habilidades, contudo, facilitar os meios pedagógicos aos docentes, que são os condutores das novas estratégicas de aprendizagem.

A escola deve propor um trabalho de enriquecimento, tornando o momento de ensino em algo divertido e ao mesmo tempo rico em conhecimentos afins. Apesar da resistência por parte de alguns professores, de acordo com as

entrevistas anexadas neste trabalho de conclusão de curso, nota-se a relevância de conscientização de alguns educadores para uma plena introdução do lúdico nas aulas e os benefícios de uma infância bem vivida em termos lúdicos reflete positivamente ao longo da existência do indivíduo.

Por essa razão, investir em recursos, metodologias e estratégias de ensino de caráter lúdico (jogos, brincadeiras, teatro, representações etc.) viabiliza o incentivo ao aprendizado prazeroso, além de não incorrer em custos e ser acessíveis às creches com poucos recursos. Todo trabalho apoiado em atividade lúdica gera muitos benefícios. No jogo, o aluno aprende a aceitar regras, esperar sua vez, aceitar o resultado, lidar com frustrações, experimentar, descobrir, inventar, além de estimular a curiosidade, a autoconfiança e a autonomia, proporcionando o desenvolvimento das funções cognitivas e de ser um momento de autoexpressão e realização, propiciando a formação educacional necessária.

Nesse sentido, o lúdico constitui valiosa ferramenta para o desenvolvimento do educador e do educando. Além de identificar os problemas e as soluções almejadas pela criança, é necessário que o professor conheça diversas maneiras de lidar com as situações, estimulando a autonomia do aluno.

O lúdico apresenta valores específicos para todas as fases da vida humana. Principalmente na infância e adolescência, o ensino-aprendizagem é essencialmente pedagógico e tais atividades são essenciais para facilitar a transmissão de conhecimento.

Visto que a educação tem seus diversos desafios e que o ensino de qualidade pode ser real, mas não se deve esquecer que o docente precisa compreender seu papel. Paulo Freire (1996) insiste que o professor deve saber que ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.

A qualidade de ensino na educação possui outro enfoque que de certa forma deve ser lembrado, um exemplo é a história da educação, que em várias

fases foi apresentada com autoritarismo. Porém, a educação formal ou informal, sempre foi objeto de preocupação da sociedade e de seus dirigentes.

Como bem observa Mizukami (1986,p.1), para entendermos o fenômeno educativo, faz-se necessário refletir sobre seus diferentes aspectos. “É um fenômeno humano, histórico e multidimensional. Nele estão presentes tanto a dimensão humana quanto a técnica, a cognitiva, a emocional, a sociopolítica, e a cultural’’. Consequentemente entendemos o fenômeno educativo como um objeto que em que permanece e com diferentes causas e efeitos de acordo com a dimensão enfocada, veremos abaixo as tabelas representando as abordagens do processo de ensino-aprendizagem.

Abordagem Tradicional

Entende-se por abordagem tradicional a prática educativa caracterizada pela transmissão dos conhecimentos acumulados pela humanidade ao longo dos tempos.

	Abordagem Tradicional
A escola	Lugar ideal para a realização da educação. Organizada com funções claramente definidas. Normas disciplinares rígidas. Preparar indivíduos para a sociedade.
O aluno	É um ser passivo, que deve assimilar os conteúdos transmitidos pelo professor. Deve dominar o conteúdo cultural universal transmitido pela escola.
O professor	É o transmissor dos conteúdos aos alunos. Predomina como autoridade.

Ensino e Aprendizagem	Os objetivos educacionais obedecem a sequência lógica dos conteúdos, onde estão baseados em documentos legais, selecionados a partir da cultura universal acumulada. Predominando aulas expositivas, com exercícios de fixação e leituras-cópia.

Abordagem Comportamentalista

Essa abordagem também se caracteriza pela ênfase no objeto, no conhecimento, utilizando, porém, de uma ‘’engenharia’’ comportamental e social sofisticada para moldar os comportamentos sociais.

	Abordagem Comportamentalista
A escola	Modelo empresarial aplicado à escola. Divisão entre planejamento e execução. Ensino à distância.
O aluno	Elemento para quem o material é preparado. O aluno eficiente e produtivo é aquele que lida com os problemas da realidade.
O professor	É o professor que seleciona, organiza e aplica um conjunto de meios que garantem a eficácia do ensino.
Ensino e Aprendizagem	Os objetivos educacionais são operacionalizados e categorizados a partir de classificações gerais e especificas, com ênfase em recursos audiovisuais, ensino individualizado e programado.

Abordagem Humanista

O enfoque é o sujeito, com o ensino centrado ao aluno, objetivando o crescimento do indivíduo, em seus processos internos de construção e organização pessoal da realidade.

	Abordagem Humanista
A escola	Escola democrática, para todos. Deve oferecer condições ao desenvolvimento e autonomia do aluno.
O aluno	O aluno é ativo, centro do processo de ensino e aprendizagem, individuo participativo, que aprende a aprender.
O professor	É o facilitador da aprendizagem.
Ensino e Aprendizagem	Os objetivos educacionais obedecem ao desenvolvimento psicológico do indivíduo. Onde os conteúdos são de acordo com a realidade e interesse do aluno. A avaliação valoriza aspectos afetivos com ênfase na autoavaliação.

Abordagem Cognitivista

Essa abordagem visa identificar os processos do individuo, tais como processo de organização do conhecimento, processamento de informações, estilos de pensamentos e comportamentos, entre outros.

	Abordagem Cognitivista
A escola	Dá condições para que o aluno possa aprender por si próprio, oferece liberdade de ação real e material. Reconhece a prioridade psicológica da inteligência sobre a aprendizagem.

O aluno	Papel essencialmente ativo de observar, participar, comprar, argumentar, entre outras características.
O professor	Cria situações desafiadoras, pela orientação. Estabelece condição de reciprocidade e cooperação.
Ensino e Aprendizagem	Desenvolve a inteligência, considerando o sujeito inserido numa situação social. A inteligência constrói-se a partir de experiências e ações com o meio. Com ênfase no trabalho em equipe e jogos.

Abordagem Sociocultural

O fenômeno educativo não se restringe apenas a educação formal, por intermédio da escola, mas a um processo amplo de ensino aprendizagem, inserido na sociedade.

	Abordagem Sociocultural
A escola	Deve estar organizada e funcionando bem, para proporcionar os meios para que a educação se processe em seus múltiplos aspectos.
O aluno	Uma pessoa concreta, objetiva. Deve ser capaz de operar conscientemente mudanças na realidade
O professor	É o professor de direciona e conduz o processo de ensino-aprendizagem, a relação entre educador e aluno deve ser horizontal, onde os dois buscam conhecimentos juntos.
Ensino e Aprendizagem	Os objetivos educacionais são definidos a partir das necessidades concretas onde o sujeito vive. O tema para o ensino deve ser extraído da prática de vida dos alunos.

Pelas diversas abordagens, que as teorias e seus enfoques ainda não constituem um corpo de conhecimento capaz de explicar todos os aspectos de seus fenômenos educativos em suas diferentes situações. Mas, não há como negar que a escola ainda é o lugar ideal para a realização do processo de ensino-aprendizagem.

É nessa dinâmica de comprometimento que emergem os caminhos de uma pedagogia inclusiva na creche.

> ‘’Um grupo se constrói através da constância da presença de seus elementos na constância da rotina e de suas atividades. Um grupo se constrói enfrentando o medo que o diferente, o novo provoca, educando o risco de ousar. Um grupo se constrói na cumplicidade do riso, da raiva, do choro, do medo, do ódio, da felicidade e do prazer’’. (Grossi, 2001, p.65)

Cada instituição possui uma política única de trabalho, para tanto o caminho pedagógico é um trajeto a ser construído por todos, ou seja, pais, professores, coordenadores, com o intuito de promover uma educação infantil de qualidade e para todos, visando o desenvolvimento de uma infância compreendida e valorizada no seu momento, nas suas particularidades.

Uma educação de qualidade requer acima de tudo experiências significativas para as crianças, pois estas determinam o intercâmbio dela com o mundo, absolutamente necessário para a vida e viver de qualquer cidadão.

Considerações finais

A escola como um todo tem seu papel frente às mudanças educacionais em direção à qualidade do ensino e aprendizagem. É um momento rico porque possibilita a articulação entre várias linguagens tradicionais e modernas

Os docentes se voltam para uma visão crítica da qualidade de ensino por meio das pesquisas até então realizadas sobre o tema, relevando um traçado do perfil da qualidade de ensino almejado.

Referências Bibliográficas

ALMEIDA,Laurinda,R. **O relacionamento interpessoal na Coordenação Pedagógica.** 2003.

ALVES, Fátima, R. Disponível em **WWW.webartigos.com.** Acesso em 21/06/2012 às 20:02 horário de Brasília. 2008

BRANDÃO, C. F. **LDB passo a passo (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº9394/96), comentada e interpretada, artigo por artigo.** 3 ed.: Atual. São Paulo: Avercamp, 2007.

CLEMENTI, Nilba. **O coordenador pedagógico e o espaço de mudança**. São Paulo: Ed. Loyola, 2003.

CHIAVENATO, Idelbrando. **Recursos Humanos.** 4 ed. São Paulo: Atlas, 1997.

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

MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino, as abordagens do processo.** São Paulo: EPU, 1986.

PERRENOUD, Philippe. **Porquê construir competências a partir da escola? Desenvolvimento da autonomia e luta contra desigualdades.** Porto: ASA editores, 2001.

VASCONCELLOS, J.M de O. **Educação e interpretação ambiental em Unidades de Conservação.** Fundação O Boticário de Proteção à Natureza. Cadernos de conservação, ano 3, nº4, dezembro,2006.

O LÚDICO E A CRIANÇA

Gilmara Carvalho de Oliveira

RESUMO:

A primeira infância é uma fase crucial do desenvolvimento humano, e a ludicidade desempenha um papel fundamental nesse processo. Através de atividades lúdicas, as crianças exploram o mundo ao seu redor de maneira criativa e intuitiva, desenvolvendo habilidades cognitivas, motoras e socioemocionais. O brincar na primeira infância não é apenas uma forma de entretenimento, mas uma ferramenta poderosa para a aprendizagem. Jogos, brinquedos e atividades recreativas estimulam a imaginação, promovem a resolução de problemas e favorecem a construção de relações interpessoais saudáveis. Além disso, a ludicidade na primeira infância contribui para o desenvolvimento da linguagem, da coordenação motora fina e grossa, e para a compreensão de conceitos matemáticos e científicos de maneira intuitiva. As brincadeiras também são essenciais para a expressão emocional, permitindo que as crianças compreendam e gerenciem suas emoções de forma saudável. Incorporar a ludicidade no ambiente educacional da primeira infância não só torna o aprendizado mais envolvente, mas também estabelece uma base sólida para o desenvolvimento holístico da criança. Ao reconhecer o brincar como uma atividade intrinsecamente ligada ao processo de aprendizagem, educadores e pais podem criar ambientes estimulantes que potencializam o pleno desenvolvimento das crianças nessa fase tão crucial.

Palavras-chave: Arte; Crianças; Educação; Escola.

INTRODUÇÃO

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 arte como processo de desenvolvimento na Educação Infantil, e sua finalidade no universo lúdico, até onde esse contexto influencia o desenvolvimento psicomotor da criança. Por fim, iremos identificar a contribuição da arte como, ferramenta de estimulação no processo de aprendizagem e desenvolvimento integral da criança na educação infantil, sendo assim, determinar os objetivos precisos para que o processo pedagógico aconteça eficazmente, como agente facilitador e enriquecedor, respeitando o desenvolvimento da criança em suas especificidades.

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 e do deleite estético. Em busca de alguns paradoxos fundadores da arte. Kant propõe quatro momentos do julgamento estético, quais sejam: a satisfação desinteressada, a subjetividade universal, a finalidade sem fim e a necessidade livre. Contudo, ainda sobre esta questão, o principal problema na definição do que é arte é o fato de que esta definição varia com o tempo e de acordo com as várias culturas humanas.

1. OBJETIVOS DO ENSINO DE ARTES E SUA IMPORTÂNCIA NA EDUCAÇÃO

Uma noção que vislumbramos na atualidade, e que se encontra ainda fortalecida no passado, é que a educação continua em parâmetros avaliativos ultrapassados. Atentar-se para a díade cognição e arte é debruçar-se sobre as pontuações de Pontes em que, para esta autora, as mudanças na concepção de Educação e de Arte “e os estudos no sentido de resgatar esse conhecimento na escola têm colocado a importância das ações cognitivas sobre experiências estéticas e artísticas e a relevância do contato/diálogo com imagens de Arte”. Nessa situação, vale lembrar os apontamentos de Pontes em que, para ela, os cursos de formação para professores contribuem para que as linguagens artísticas sejam concebidas apenas como instrumentos, pois em sua maioria não atribuem à Arte o mesmo tratamento que atribuem às demais áreas, isto é, não veem na Arte uma área de conhecimento que possui peculiaridades que poderiam ser o foco das reflexões e articulação de situações de ensino por professores.

2. DO NORMAL AO ESPECIAL: COMO LIDAR O ASPECTO ARTÍSTICO NO CONTEXTO EDUCACIONAL

Um ponto especial a ser levantado neste tópico é a expressividade do homem pela arte. Ponte ressalta que: A educação estética e artística da criança, na escola, deve partir do pressuposto de que ela está inserida no ambiente afetivo e social em que vai desenvolver seu processo de socialização, isto é, desenvolver formas de ser e estar no mundo, entre elas as das linguagens artísticas. Não fugindo a esta situação positiva, por volta da década de 80, novas abordagens foram introduzidas no ensino da Arte no Brasil. A imagem ganhou um lugar de destaque na sala de aula, o que representa uma das tendências da Arte contemporânea e uma novidade para o ensino da época. As imagens produzidas tanto pela cultura artística (pintores, escultores) como as produzidas pela mídia (propaganda de TV e publicitária gráfica, clipe musical, internet) passaram a ser utilizadas pelos professores e alunos da educação básica.

3. DEFINIÇÃO DE MÚSICA

Notas musicais e propriedades da música. A música (do grego *μουσική τέχνη - musiké téchne*, a arte das musas) é uma forma de arte que se constitui basicamente em combinar sons e silêncio seguindo uma pré-organização ao longo do tempo .Uma transcrição literal sobre sua definição é debruçarmo-nos sobre a seguinte situação: a música não é tarefa fácil porque apesar de ser intuitivamente conhecida por qualquer pessoa, é difícil encontrar um conceito que abarque todos os significados dessa prática. Mais do que qualquer outra manifestação humana, a música contém e manipula o som e o organiza no tempo. Talvez por essa razão ela esteja sempre fugindo a qualquer definição, pois ao buscá-la, a música já se modificou, já evoluiu. E esse jogo do tempo é simultaneamente físico e emocional.

4. BREVE HISTÓRICO SOBRE A ARTE NO BRASIL E NO MUNDO

Voltada para a educação na escola Uma transcrição literal de arte no Brasil é o que é apontado por Barbosa em que: Nas últimas décadas do século XX, no Brasil, educadores ligados à Arte têm empreendido o movimento de resgate de sua valorização profissional e da valorização da Arte como um conhecimento que deve estar presente nos currículos em todos os níveis de ensino. Articulam, assim, diretrizes diferentes para a presença desse conhecimento na escola. Essas diretrizes emergem como fruto da luta em defesa da presença da Arte no currículo e de mudanças conceituais no seu ensino. Mudança e valorização conceitual no intuito de devolver – Arte à educação é favorecer a todos o acesso aos códigos artísticos e às possibilidades de expressão desses códigos. O objetivo daqueles que acreditam nesses pressupostos conceituais é contribuir para a difusão da Arte na escola, garantindo a possibilidade igualitária de acesso ao seu conhecimento. É preciso levar a Arte, que está circunscrita a um mundo socialmente limitado a se expandir, tornando-se patrimônio cultural da maioria. Ainda nesta perspectiva, Araújo e Fratari apontam que a disciplina de desenho, trabalhos manuais, música e conto orfeônico, fazendo parte do currículo das escolas primárias e secundárias. Com 30 anos de atividade em todo o Brasil, o canto orfeônico foi

substituído pela educação musical, entre os anos 20 e 70 o ensino de arte volta-se para o desenvolvimento natural da criança. No período que vai dos anos 20 aos dias de hoje, vive-se um crescimento cultural tanto dentro quanto fora das escolas.

A vivência do mundo simbólico e a ampliação das experiências perceptivas que fornecem elementos para a representação infantil dão-se no contato com o outro. Para Pontes, tal resolutividade beneficia os laços entre o professor e o aluno que pode, através do trabalho com o aprimoramento das potencialidades perceptivas, conforme as palavras da autora, “enriquecer as experiências das crianças de conhecimento artístico e estético, e isto se dá quando elas são orientadas para observar, ver, tocar, enfim, perceber as coisas, a natureza e os objetos à sua volta”.

A linguagem simbólica é expressa pela mímica, pelo grito, pelo canto, pela música, pelo desenho, pela pintura, pela escultura e principalmente pela linguagem corporal, permeada de gestos e movimentos, uma vez que se forma a linguagem a criança se utiliza para expressar e se comunicar, tendo seu corpo como principal instrumento. Tendo em vista que as crianças possuem características artísticas individuais, ressalto a importância de serem trabalhadas essas linguagens, pois, sendo a partir das experiências em que elas vivem, constroem e reconstroem suas fantasias, ampliam o conhecimento artístico-cultural que é um de seus direitos, enquanto ampliam o conhecimento de si, do outro e do mundo. Para melhor compreensão dessas questões na perspectiva de melhor refletir sobre a influencia das aulas de artes no desenvolvimento do aluno na educação infantil.

Durante muito tempo, a educação da criança foi considerada uma responsabilidade das famílias ou de grupo social ao qual ela pertencia. Por um bom período na história da humanidade, não houve nenhuma instituição responsável por compartilhar esta responsabilidade pela criança com seus pais e, com a comunidade as quais estes faziam parte. Isso permite dizer que a Educação Infantil, como se conhece hoje, realiza de forma complementar a família, é um fato muito recente. Nem sempre ocorreu do mesmo modo, pois, a história conta que, por volta do século XVII, com a implantação da sociedade industrial, foram feitas novas exigências educativas para dar conta das novas ocupações no mundo do trabalho.

Enquanto desenham ou criam objetos, as crianças também brincam de “faz-de-conta” e verbalizam narrativas que exprimem suas capacidades imaginativas. Ela cria e recria individualmente formas expressivas, integrando percepção, imaginação, reflexão e sensibilidade, que podem então ser apropriadas pelas leituras simbólicas de outras crianças e adultos.

As Artes Visuais expressam, comunicam e atribuem sentidos a sensações, sentimentos, pensamentos e realidade por vários meios, dentre eles; linhas formas, pontos, etc. A Artes Visuais estão presentes no dia-a-dia da criança, de formas bem simples como: rabiscar e desenhar no chão, na areia, em muros, sendo feitos com os materiais mais diversos, que podem ser encontrados por acaso.
Artes Visuais são linguagens, por isso é uma forma muito importante de expressão e comunicação humanas, isto justifica sua presença na educação infantil.

Os primeiros anos de vida da criança também são cheios de descobertas e criatividade e as atividades de artes para educação infantil ajudam a desenvolver isso. Os pequenos querem colorir seu universo, como o veem e mostrar suas preferências em cores e desenhos quando não podem em palavras ainda. O pedagogo alemão Friedrich Fröebel, um dos grandes nomes da educação na infância, foi o maior defensor de atividades artísticas em sala de aula como tarefa lúdica, bem como o incentivo ao uso do brinquedo pelos educadores para estimular o aprendizado. A escola precisa para ser atrativa sobretudo divertida e usar elementos do dia a dia da criança é essencial para potencializar o aprendizado, por isso o brinquedo é tão importante.

A criança, desde muito pequena, ainda bebê, se interessa e sua atenção se volta para o mundo de forma peculiar. Ela emite sons, faz movimentos com o corpo, “rabisca” as paredes da casa. Ao desenvolver atividades rítmicas, ela começa a interagir com o mundo sem precisar ser estimulada pelos pais ou educadores para tal experiência.

Diante desta questão, um novo desafio se apresenta: o de reunir forças e esforços dos trabalhadores da educação e demais segmentos sociais para reverter este quadro de penumbra, vindo de longas décadas, de modo que possam com eles estabelecer vínculos fecundos, promissores, educativos. Por

certo que esta é uma tarefa coletiva, dos educadores e educadoras em especial, mas não somente deles, posto que a formação das novas gerações humanas é uma tarefa da sociedade, em seu conjunto. Por último, além de se diferenciarem na forma e intensidade em que se apresentam na vasta realidade das escolas e grupos de professores do Ensino Médio e Ensino Fundamental no Brasil, estes desafios não existiram sempre e podem deixar de existir. São realidades históricas e por isso podem ser superadas. Buscar os caminhos das soluções, criá-las e recriá-las, coletivamente, refazendo as bases das interações entre adultos, adolescentes e jovens no interior da escola e no presente, é um desafio que se sobrepõe aos demais. Essa junção de esforços parece ser o mais promissor horizonte para que os educadores em geral e os professores/as do Ensino Médio e Ensino Fundamental, em especial, possam enfrentar o nosso compromisso primeiro, que constitui o sentido e finalidade maior do ofício de mestre: o desafio humano, político, ético e estético de trabalhar na formação das novas gerações humanas, dos nossos adolescentes e jovens. Para que sejam seres verdadeiramente humanos, que auxiliem na construção de um outro mundo, possível.

A teoria froebeliana, ao considerar a arte como uma atividade espontânea, concebe suporte para o ensino e permite a variação do aprender, ora como atividade livre, ora orientada.

As concepções froebeliana de educação, homem e sociedade estão intimamente vinculadas ao aprender. Assim, a atividade livre e espontânea, é responsável pelo desenvolvimento físico, moral, cognitivo, os dons ou objetos que subsidiam atividades. Entende também que o aluno necessita de orientação para o seu desenvolvimento, perspicácia do educador levando-o a compreender que a educação é um ato institucional que requer orientação.

Ao participar da arte o aluno também adquire a capacidade da simbolização permitindo que ele possa vencer realidades angustiantes e domar medos instintivos. O aprender é um impulso natural da do educando, que aliado à aprendizagem tornar-se mais fácil à obtenção do aprender devido à espontaneidade das atividades por meio de uma forma intensa e total.

Compreender o universo da arte é indispensável para o bom desenvolvimento do trabalho pedagógico efetivado pelo professor que é o mediador destas ações. A arte é essencial, pois possibilita ao aluno uma

aprendizagem por meio das vivências, por meio das quais podem experimentar sensações e explorar as possibilidades de movimentos do seu corpo e do espaço adquirindo um saber globalizado a partir de situações concretas.

A arte é um instrumento que possibilita que os alunos aprendam a relacionar-se com o mundo, promove o desenvolvimento da linguagem e da concentração consequentemente gera uma motivação a novos conhecimentos. O eixo da arte é o desenvolver, sendo um dos meios para o crescimento, e por ser um meio dinâmico, a arte oportuniza o surgimento de comportamentos, padrões e normas espontâneas. Caracteriza-se por ser natural, viabilizando para o aluno uma exploração do mundo exterior e interior.

O educando do Ensino Médio e Ensino Fundamental deve ser compreendido como um ser em plena aprendizagem, é importante que as escolas e os educadores, incentivem a prática do jogo, como forma de aperfeiçoar esse desenvolvimento.

A dramatização e o teatro possibilitam o aluno sonhar e fantasiar revela angústias, conflitos e medos aliviando tensões e frustrações são importantes para que se trabalhem diferentes tipos de sentimentos e a forma de lidarmos com eles.

A personalidade humana é um processo de construção progressivo, onde se realiza a integração de duas funções principais: a afetividade, vinculada à sensibilidade interna e orientada pelo social e a inteligência, vinculada às sensibilidades externas, orientada para o mundo físico, para a construção do objeto.

Conforme Antunes (2004), a aprendizagem é tão importante quanto o desenvolvimento social e o jogo constituem uma ferramenta pedagógica ao mesmo tempo promotora do desenvolvimento cognitivo e o do social. O teatro pode ser um instrumento da alegria, um aluno que dramatiza, antes de tudo o faz porque se diverte, mas dessa diversão emerge a aprendizagem e a maneira como o professor após o teatro, trabalhar suas regras pode ensinar-lhes esquemas de relações interpessoais e de convívio ético.

Trabalhar com teatros é fazer com que o aluno aprenda de forma prática, interativa e alegre, ou seja, participando de atividades mais descontraídas o aluno se sente feliz e motivado e ao mesmo tempo adquire o seu conhecimento

de forma prazerosa. As regras de um teatro são feitas para que o aluno adquira valores que possam ser usados durante toda a sua vida, é por isso que ao fazer as atividades o educador deve pensar quais são os objetivos daquele jogo para aquela faixa etária e para a realidade a que pertence àquele aluno.

Os teatros são essenciais para o desenvolvimento de construção, estimulando todos os sentidos tais como: psicomotor, cognitivo, social e emocional, desenvolvendo a capacidade de pensar, refletir, abstrair, organizar, realizar e avaliar.

Quando o aluno dramatiza, ela libera e realiza suas energias e tem o poder de transformar uma realidade proporcionando condições de liberação de fantasia. De acordo com Wajskop (2001), o teatro pode ser um espaço privilegiado de interação e confronto de diferentes pessoas e personalidades com pontos de vistas diferentes. Nesta vivência criam autonomia e cooperação compreendendo e agindo na realidade de forma ativa e construtiva. Ao definirem papéis a serem representados nas peças de teatros, os alunos têm possibilidades de levantar hipóteses, resolver problemas e a partir daí construir sistemas de representação, de modo mais amplo, no qual não teriam acesso no seu cotidiano.

Uma dificuldade que essa concepção de ensinamento apresenta ,é de como diferenciar as artes e seus significados,porém cabe á nós professoras usarmos nossa visão de observação e distimguir a prática das habilidades que cada aluno traz de bagagem. Ainda, de acordo com as pesquisadoras o indivíduo no processo de aprendizagem passa por fases distintas, ampliando a sua reflexão sobre o seu sistema até chegar ao seu domínio, vivendo o lúdico.

Por meio do lúdico o aluno aprende a ganhar, perder, conviver, esperar sua vez, lidar com as frustrações, conhecer e explorar o mundo. As atividades lúdicas têm papel indispensável na estruturação do psiquismo da criança, é no ato de brincar que a criança desfruta elementos da realidade e fantasia, ela começa a perceber a diferença do real e do imaginário. É por meio do teatro que ela desenvolve não só a imaginação, mas também fundamenta afetos, elabora conflitos, explora ansiedades à medida que assume múltiplos papéis despertando competências cognitivas e interativas.

Almeida (2008) afirma que a dramatização contribui de forma prazerosa para o desenvolvimento global dos alunos, para inteligência, para a efetividade,

motricidade e também sociabilidade. Por meio do lúdico o aluno estrutura e constrói seu mundo interior e exterior. As atividades lúdicas podem ser consideradas como meio pelo qual a criança efetua suas primeiras grandes realizações. Por meio do prazer ela expressa a si própria suas emoções e fantasias.

Os educandos expressam emoções, sentimentos e pensamentos, ampliando a capacidade do uso significativo de gestos e posturas corporais.

A função da arte é ao mesmo tempo, construir uma maneira de acomodar a conflitos e frustrações da vida real. Para Piaget (1990), o brincar retrata uma etapa do desenvolvimento da inteligência, marcado pelo domínio da assimilação sobre a acomodação, tendo como função consolidar a experiência vivida. A intervenção do professor é fundamental no processo de ensino aprendizagem, além da interação social ser importante para a aquisição do conhecimento.

A arte é um estímulo natural e influência no processo de desenvolvimento dos esquemas mentais. Seus benefícios permitem a integração de várias ações como: a afetiva, a social motora, a cognitiva, a social e a afetiva. Existem algumas considerações sobre a função lúdica e educativa do teatro. A função lúdica do teatro promove prazer, diversão e até mesmo desprazer, quando escolhido voluntariamente, com função educativa o brinquedo ensina qualquer coisa que complete ao indivíduo em seu saber, seus conhecimentos e sua apreensão do mundo.

Em nossa prática docente, precisamos propiciar situações de aprendizagem que levem ao desenvolvimento de habilidades e de conteúdos que possam responder ás necessidades dos alunos ao meio social que habitam. Trabalhar a arte com os educandos do Ensino Médio e Ensino Fundamental não é difícil, basta entrar em seu mundo, mas o que se torna difícil é ter um olhar pedagógico e voltado para o mundo que insere o aluno, isto implica entendê-lo como produção humana e compreender a forma que ele assume sob determinada organização social e qual função cumpre. Por esta razão, o ensino da arte, nem mesmo no período inicial de sua aprendizagem, se reduz ao mero domínio do código (desenhos e garatujas e interpretações do faz de conta) ,pois este é apenas um instrumento de realização de determinadas funções ,e como tal não esgota todas as possibilidades sociais da arte ,a proposta de ensinar pressupõe o desenvolvimento da prática como forma de produção de sentido .

O professor acompanha a adequação do conhecimento e a socialização para que seja preservada a cultura, reconhecendo também a variação de posição da linguagem em diversas situações de interação pela escrita, levando em consideração as diferentes línguagens, trabalhando também o teatro e todas suas formas de dramatizações.

5- FORMAÇÃO DOS PROFESSORES PARA ENSINAR ARTES NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Martins (2010) faz uma análise e aborda a relação profissional e a atividade produtiva do professor e qual resultado se espera entre o que foi apreendido em sua formação pedagógica e o que é efetivado na prática. Quando falamos em formação, focalizamos inicialmente a formação do indivíduo que é sempre planejada e direcionada para que sua prática profissional se concretize socialmente. Porém há uma contradição entre o que deve ser realizado durante o processo de assimilação do conteúdo e o que realmente se executa em sala de aula.

Há um dilema do trabalho educativo, que se equilibra entre a humanização e a alienação que explica no tocante à formação docente isso é letal, pois o produto do trabalho educativo deve ser a humanização dos indivíduos, que, por sua vez, para se efetivar, demanda a mediação da própria humanidade dos professores (MARTINS,2010).

A autora afirma que o objetivo central da educação escolar, é a transformação humana em novas forças criadoras. Extrair do aluno a sua capacidade máxima para que ele possa transformar sua vida social e estender essa transformação ao longo de sua vida social.

Ao longo do século XX, houve sucessivas reformas econômicas que foram norteando e estruturando os ideais pedagógicos, se arrastando ao longo

do tempo e influenciando a prática docente e a formação dos professores (MARTINS, 2010).

Dentre as renovações sociais surge na área da educação o modelo da pedagogia nova. Qual foi a contribuição dessa nova pedagogia para a formação dos nossos professores, é um questionamento que o sociólogo Saviani (2007) nos traz no livro ´´História das ideias pedagógicas no Brasil´´.

O autor explica que entre 1932 e 1947, a pedagogia nova e a pedagogia tradicional, se equilibram e se mantiveram na educação do país.

A partir de 1960 a pedagogia nova, se torna predominante. Já no ano seguinte, dá-se início ao seu processo de declínio.

Entre os anos de 1960 e 1970, há um predomínio do modelo de Taylor e Ford, cujo objetivo era a produção em massa e adequação desses novos trabalhadores passa pela educação, com as “teorias do capital humano”. Esse novo modelo de educação priorizava a formação técnica adequando o cidadão ao novo modelo de produção.

Já no final do século XX, houve o crescimento da concepção da pedagogia produtivista, que entra em choque com as ideias da pedagogia tecnicista surgindo desse embate a “visão crítico reprodutivista”. As ideias contra hegemônicas surgem baseadas na concepção de uma “educação popular”, bem como a pedagogia crítico social e a pedagogia histórico-crítica. Todas elas contribuíram para importantes debates no âmbito da educação e deram importante colaboração para os avanços na educação inseridos na Constituição de 1986 (MARTINS, 2010).

Outras vertentes pedagógicas foram surgindo segundo o autor, porém sempre com um olhar mercantilista sobre a educação, frisando sempre máxima racionalização e otimização dos recursos. Entre elas podemos destacar os mais conhecidos como: Neoescolanovismo – “aprender a aprender”, Neoconstrutivismo – “pedagogia das competências” aprendizagem individual, Neotecnicismo - “qualidade total” escola como empresa (MARTINS, 2010).

Para Figueiredo (2013), a formação inicial e continuada de professores visando a inclusão deve ser pensada primeiramente na sua organização e instrumentalização de ensino, bem como a gestão da classe e seus princípios éticos, filosóficos e políticos, que permitiram a esses professores a reflexão e compreensão de seu verdadeiro papel e da escola na formação dessa nova geração que deverá responder às demandas profissionais.

A autora explica sobre a importância da organização dos tempos e espaços de aprendizagem no agrupamento de alunos e no planejamento das atividades. Pensar na sequência didática adaptada às reais necessidades dos seus alunos e na consolidação da aprendizagem.

Há a necessidade de reconsiderar nossas crenças e valores. Os professores continuam querendo controlar as situações em sala de aula, não dando a liberdade para o aluno e exercendo forte autoridade no sentido de que o aluno precisa sempre olhar para ela, sentando em fileiras e com seus materiais pedagógicos sob sua supervisão. Nesse aspecto o espaço é o ponto primordial enfatizado pela autora, pois deve se pensar em espaços preparados para todos os níveis de desenvolvimento e idades apropriadas, que sejam organizados e ativos que documentem e ensinem. Pensar o espaço de forma que todos os alunos tenham oportunidades de aprendizado e de socialização, e ficando ao professor a responsabilidade de substituir a sua pedagogia tradicional pela pedagogia pensada na diversidade.

Não se pode exigir que todos os professores possam agir da mesma forma, pois cada um terá uma visão própria das práticas pedagógicas na inclusão. Portanto, os autores concluem que não se pode esperar na formação dos professores o desenvolvimento de ritmos e competências similares e que sua prática pedagógica só será efetivamente inclusiva se o espaço possibilite sua atuação inclusiva e a reflexão do seu próprio trabalho pedagógico.

Seguindo na mesma linha de raciocínio Santos (2013, *apud* MANTOAN, 2013), ressalta que para que a escola e as práticas docentes sejam condizentes com a inclusão devem proporcionar o fortalecimento dos projetos políticos pedagógicos, sala de aula com eixo de aprendizagem para todos, articulação da teoria e prática, trabalho interdisciplinar, reorganização dos

tempos e espaços e investimentos na infraestrutura material e pessoal, bem como a revisão do processo de avaliação. A formação continuada do professor deve ser em serviço, pois, a aprendizagem é permanente e o desafio da educação é contínuo. Segundo a autora, são realidades que podem ou não acontecer nas escolas e dependem do nível de comprometimento com a inclusão escolar.

O professor, dentro da perspectiva inclusiva e com uma escola de qualidade, não deve duvidar da capacidade e das possibilidades de aprendizagem dos alunos e muito menos prever quando esses alunos não irão aprender. Ter um aluno deficiente em sala de aula, não deve ser um empecilho, para que, suas práticas pedagógicas, com relação ao deficiente seja de menor qualidade ou em menor tempo.

Dentro desse contexto a autora explica que ainda, não justifica um ensino à parte, individualizado, com atividades que discriminam e que se dizem ´´adaptadas´´ às possibilidades de entendimento de alguns. A aprendizagem é sempre imprevisível, portanto, o professor deve considerar a capacidade de todos os alunos, deixando de rotulá-los e de categorizar seus alunos, entendendo que todos são capazes de assimilar conhecimento e de produzi-los (MACHADO, 2013).

Cunha (2015), comenta que, embora saibamos que na educação especial há casos degenerativos muito severos, ainda assim, essas pessoas, mesmo que impossibilitadas no espaço pedagógico e afetivo, por meio de atuação de profissionais interessados e dedicados, podem receber um acompanhamento educacional reabilitativo em seu próprio lar. São ações inclusivas além dos muros da escola.

Continuando na sua linha de pensamento, o autor, explica que quando o educador trabalha com a informação da educação inclusiva, sua prática conclui todos os níveis e modalidades de ensino: da educação especial, passando pela educação básica e atingindo a educação de jovens e adultos, alcançando assim a diversidade discente nas diferentes etnias, culturas e classes sociais. O professor deve observar, avaliar e mediar, para que os

recursos pedagógicos de que a escola possui sejam apropriados para aqueles que ensinam e para os que recebem o aprendizado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Arte é um importante trabalho educativo, pois procura, através das tendências individuais, encaminhar a formação do gosto, estimula a inteligência e contribui para a formação da personalidade do indivíduo, sem ter como preocupação única e mais importante à formação de artistas.

Arte desempenha um papel crucial como trabalho educativo, indo muito além da simples formação de artistas. Ela busca, por meio das tendências individuais, direcionar a formação do gosto, estimular a inteligência e contribuir para a formação da personalidade do indivíduo. Ao contrário de limitar-se à ideia de desenvolver apenas habilidades artísticas, a educação artística abrange aspectos mais amplos e essenciais para o crescimento humano.

Ao integrar a arte na educação, proporcionamos aos alunos uma experiência enriquecedora que vai além do aspecto técnico. A apreciação e a criação artística estimulam a expressão individual, promovendo a criatividade, a autoexpressão e o pensamento crítico. O contato com diferentes formas de expressão artística permite que os estudantes desenvolvam sua própria voz e visão de mundo, fortalecendo a autonomia e a confiança.

A arte também desempenha um papel significativo no desenvolvimento emocional e social dos indivíduos. Ela oferece um espaço seguro para explorar e compreender sentimentos complexos, incentivando a empatia e a compreensão das experiências alheias. Através da apreciação de diversas manifestações artísticas, os estudantes têm a oportunidade de ampliar sua perspectiva sobre diferentes culturas, épocas e realidades sociais.

Além disso, a arte é um meio poderoso de comunicação que transcende barreiras linguísticas. Ao explorar diferentes formas de expressão, os alunos desenvolvem habilidades de comunicação visual, aprendendo a transmitir ideias e emoções de maneiras não verbais. Essas habilidades são valiosas em uma sociedade cada vez mais centrada na comunicação visual, contribuindo para o

desenvolvimento de uma linguagem própria e para a compreensão de mensagens complexas.

A educação artística também desafia os alunos a pensar de maneira crítica e a analisar o contexto cultural, histórico e social por trás das obras de arte. Essa abordagem crítica estimula a curiosidade intelectual, incentivando os estudantes a fazerem conexões entre diferentes disciplinas e a compreenderem o papel da arte na construção da identidade cultural.

Além disso, ao envolver os alunos em atividades artísticas, a educação artística contribui para o desenvolvimento de habilidades motoras finas, coordenação motora e percepção visual. Essas habilidades não apenas beneficiam a expressão artística, mas também têm aplicações práticas em outras áreas do aprendizado.

Em resumo, a arte como trabalho educativo é fundamental para o desenvolvimento integral dos indivíduos. Ela não só fornece um espaço para a expressão pessoal, mas também promove habilidades cognitivas, emocionais e sociais essenciais. Ao estimular a criatividade, o pensamento crítico e a apreciação estética, a educação artística desempenha um papel vital na formação de cidadãos reflexivos, sensíveis e culturalmente conscientes, contribuindo para uma sociedade mais rica e diversificada.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Paulo Nunes de**. EDUCAÇÂO LÚDICA**: técnicas e jogos pedagógicos São Paulo Loyola, 1995.

ANTUNES, Celso. **O Jogo e a Educação Infantil**.2º Ed.Petrópolis-RJ: Coleção de sala de aula,vol 15, vozes. 2004.

ARANHA, Maria Lúcia Arruda. **História da Educação e da Pedagogia**. Geral e Brasil. São Paulo: Moderna, 2006.

ARIÉS, Philippe**. História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro. LTC, 1978.

ARIÉS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. Ed. Rio de Janeiro: LTC,1981.

BAQUERO, Ricardo. **Vygotsky e a aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

BARRETO, Ângela M. R. **Situação atual da educação infantil no Brasil. In: BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto**. Subsídios para o recenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil. v. 2. Coordenação Geral de educação infantil. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1998.

BASTOS. M. H. C. Jardim de Crianças – o pioneirismo do Dr. Menezes Vieira (1875-1887). IN: MONARCHA. C. **Educação da infância brasileira** 1875 – 1983. Campinas: Autores Associados, 2001.

BARROSO, J. **Gestão local da educação: entre o Estado e o mercado, a responsabilização coletiva**. In: MACHADO, L.; FERREIRA, N. (Org.). Política e gestão da educação: dois olhares. Rio de Janeiro: DP&A; ANPAE, 2002.

BITTAR, M; SILVA, J.; MOTA, M. A.C. **Formulação e implementação da política de educação infantil no Brasil. In: Educação infantil, política, formação e prática docente**. Campo Grande, MS: UCDB, 2003.

BOMTEMPO, E. **A brincadeira de faz-de-conta: lugar do simbolismo, da representação do imaginário.** In: KISHIMOTO, T. M. (Org.). Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. São Paulo: Cortez, 2003.

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente**. 1990.
Educação e Pesquisa, São Paulo. (ORG). **Letramento: um tema em três gêneros.** Belo Horizonte:autêntica,1999.

DESENVOLVIMENTO MORAL DA CRIANÇA

Josélia dos Santos Rios Silva

RESUMO

A Psicologia Infantil é o estudo do comportamento infantil que inclui características físicas, cognitivas, motoras, linguísticas, perceptivas, sociais e emocionais, desde o nascimento até a adolescência. O objetivo da psicologia da criança científica, segundo Paul H. Mussen (1975) é descrever, tão completa e tão exatamente, quanto possível às funções psicológicas das crianças (por exemplo, capacidades sensoriais e motoras, percepção, intelectuais, reações sociais e emocionais) em diferentes idades e descobrir como tais funções mudam com a idade.

Palavras-chave: infância; violência; bullying.

O desenvolvimento moral da criança consiste num conjunto de regras e toda moral deve ser procurada em essência no respeito que o indivíduo adquire pelas regras. DAYAN (2008). Segundo estudos feitos por PIAGET a primeira orientação moral da criança chamada por ele de realismo moral é a tendência da criança de encarar as regras num sentido mais literal, sem levar em conta as condições nas quais devem ser aplicadas. DAYAN (2008) O valor moral de uma ação não reside na obediência à regra, mas ao princípio que está por trás de cada ação.

Alguns fatores para a indisciplina podem ser internos e externos a escola, se o problema está aumentando isso se deve a falta de responsabilidades, ou seja, a falta da clareza sobre o qual o papel da família e qual o papel da escola frente à educação das crianças. As responsabilidades não devem ser transferidas somente ao professor. Um dos fatores para as crianças estarem agressivas se dá ao fato de reproduzirem aquilo que veem em casa com os pais,

televisão, vizinhos ou parentes. A televisão está assumindo o papel da família em educar e os pais acabam ficando perdidos e sem espaço para tal função.

Para sabermos a causa da indisciplina é preciso conhecer os alunos suas histórias e refletir sobre como está a prática do professor sobre a aula, como pode ser aplicado e esse assunto a ser aplicado será usado em algum momento de sua vida.

Para DAYAN (2008) a falta de interesse também se deve ao fato de que “A promessa de emprego” não exista mais, ou seja, mesmo terminado os estudos não é certeza de que conseguir um emprego bom.

Ainda segundo DAYAN (2008) o universo simbólico tem relação com a capacidade essencial do ser humano de poder falar a outro qualquer coisa que pode se reapresentar. Com o forte incentivo dos meios televisivos a transmissão do discurso de geração a geração está sendo colocado em perigo

COMO OCORRE O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

O estudo do desenvolvimento infantil nos remete a pensar em como éramos quando pequenos e quantas mudanças ocorreram desde a concepção. As mudanças que ocorrem no desenvolvimento são de forma contínua e complexa.

> Será que, embora de passagem, você já teve a oportunidade de observar o desenvolvimento de uma criança? Se isso ocorreu, você provavelmente ficou fascinado pelo ritmo de seu crescimento e pelas mudanças do seu comportamento. A rapidez do desenvolvimento inicial é realmente extraordinária; nem parece muito misticismo falar em “milagre do crescimento” (PAUL H. MUSSEN, 1975, p.11).

Por várias razões os dados sobre tendências etárias de desenvolvimento são importantes, a informação pode ser útil para formular e pôr à prova princípios de desenvolvimento a respeito da sequência ou ritmo de desenvolvimento.

> No desenvolvimento de alguns órgãos do corpo e de algumas funções psicológica, há períodos críticos ou sensíveis. A interferência no desenvolvimento normal nesses períodos pode provocar deficiências permanentes ou disfunções. (...), por exemplo, em consequência de

> infecção da mãe por vírus ou por rubéola – a criança pode sofrer lesão permanente no órgão. (...) (PAUL H. MUSSEN, 1975, p.27)

Com a citação acima podemos observar a importância do desenvolvimento da criança desde que ele é um feto, pois qualquer alteração ruim que aconteça em seu crescimento poderá comprometê-lo no futuro e segundo o autor Mussen existe a descrição das tendências etárias para explicação do desenvolvimento fetal, conforme segue mais abaixo.

A descrição de tendências etárias foi por muitos anos o objetivo fundamental, nas pesquisas recentes o foco está sendo a explicação das tendências etárias observadas para formular e pôr a prova princípios do desenvolvimento, isto é, medidas ou normas que podem ser usadas para avaliar a posição das crianças quanto ao desenvolvimento físico ou psicológico.

> A hereditariedade também pode estabelecer limites além dos quais a inteligência não pode desenvolver-se. No entanto, a maneira e as condições de manifestação das características de temperamento e da inteligência dependerão de muitos fatores ambientais. Uma criança com bom potencial intelectual, geneticamente determinado, não será muito inteligente se for criada em ambiente monótono ou pouco estimulante, ou se não tiver motivação para usar seu potencial. (PAUL H. MUSSEN, 1975, p.30)

Outro objetivo ligado ao de explicar tendências de idade nos fenômenos é a compreensão das diferenças e individualidades e seus determinantes, as explicações de mudanças de idade em funções psicológicas ficam ainda mais complexas por vários aspectos do desenvolvimento íntimo e inevitavelmente inter-relacionados, ou seja, o desenvolvimento em uma função tende a influir em desenvolvimentos em outra.

VIOLÊNCIA

No estatuto da criança e do adolescente é garantido o direito da criança e do adolescente em sua integridade física, moral e psíquica como podemos ver a seguir.

> O ECA afirma que a criança e o adolescente têm o direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais,

> o direito ao respeito consiste na inviolabilidade da integridade física, psíquica e moral da criança e do adolescente, abrangendo a preservação da imagem, da identidade, da autonomia, dos valores, ideias e crenças, dos espaços e objetos pessoais, é dever de todos velar pela dignidade da criança e do adolescente pondo-os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor, garantidos na Constituição e nas Leis (ECA, 2007, Capitulo II Art. 15, 17 e 18).

Segundo NUNES (2011) a violência é todo ato voluntário gerador de um dano, físico ou psíquico a outra pessoa e para a Organização Mundial de Saúde, a violência é a imposição de um grau significativo de dor e sofrimento evitáveis (OMS, 2002). Para quem sofre a violência é muito difícil de lidar e dependendo da situação podem ocorrer traumas irreversíveis.

Existem várias formas de violência e vale a pena citá-las. Segundo Colombier et al. (1989) A violência que as crianças e os adolescentes exercem, é antes de tudo, a que seu meio exerce sobre eles:

Violência contra o patrimônio - é a violência praticada contra a parte física da escola. “É contra a própria construção que se voltam os pré-adolescentes e os adolescentes, obrigados que a passar neste local oito ou nove horas por dia."

Violência doméstica - é a violência praticada por familiares ou pessoas ligadas diretamente ao convívio diário do adolescente.

Violência simbólica - É a violência que a escola exerce sobre o aluno quando o anula da capacidade de pensar e o torna um ser capaz somente de reproduzir. Segundo Abramovay; Rua (2002) a violência simbólica também pode ser contra o professor quando este é agredido em seu trabalho pela indiferença e desinteresse do aluno.

> “A violência simbólica é a mais difícil de ser percebida... porque é exercida pela sociedade quando esta não é capaz de encaminhar seus jovens ao mercado de trabalho, quando não lhes oferece oportunidades para o desenvolvimento da criatividade e de atividades de lazer; quando as escolas impõem conteúdos destituídos de interesse e de significado para a vida dos alunos; ou quando os professores se recusam a proporcionar explicações suficientes, abandonando os estudantes à sua própria sorte, desvalorizando-os com palavras e atitudes de desmerecimento". (ABRAMOVAY; RUA, 2002, p.335)

DEFINIÇÃO DE BULLYING

Neste capítulo não aprofundaremos sobre o bullying apenas iremos tratar de sua definição por se tratar de um tema da atualidade. Segundo a autora FANTE (2005) bullying é compreendida como um subconjunto de comportamentos agressivos, sendo caracterizado por sua natureza repetitivo e por desequilíbrio de poder. Esses critérios nem sempre são aceitos universalmente, mesmo sendo largamente empregados. Em suas pesquisas consideram se necessários no mínimo três ataques contra a mesma vítima durante o ano para sua classificação como bullying.

FANTE (2005) afirma que o desequilíbrio de poder se caracteriza pelo fato de que a vítima não consegue se defender com facilidade, débito os inúmeros fatores: por ser menor estatura ou força física; por estar em minoria; por apresentar pouca habilidade de defesa; pela falta de assertividade e pouca flexibilidade psicológica perante o autor ou autores do ataque. Assim sendo por definição universal, bullying é um conjunto de atitudes agressivas, intencionais e repetitivas que ocorrem sem motivação evidente, adotado por um ou mais alunos contra outro(s), causando dor, angústia e sofrimento. Insultos, intimidações, apelidos cruéis, gozações que magoam profundamente, acusações injustas, atuação de grupos que hostilizam, ridicularizam e infernizam a vida de outros alunos levando-os à exclusão, além de danos físicos, psíquicos, morais e materiais, são algumas das manifestações do comportamento bullying. Como pudemos perceber o tema bullying é atual e é uma forma de violência.

Com a expansão da violência nas escolas e no mundo a Unesco estabeleceu em 1993 a Comissão Internacional de Educação com pedagogos e especialistas de todo mundo para elaborar um relatório com sugestões e recomendações que passou a ser conhecido como “Relatório Delors” NUNES (2011).

Segundo NUNES (2011) o relatório ganhou status de agenda para políticas públicas na área da educação com base em quatro princípios (Os pilares do conhecimento). Abordaremos a seguir os quatros pilares sendo eles: aprender a ser, aprender a conviver, aprender a fazer e aprender conhecer.

Aprender a ser:

> Na concepção do “Relatório Dellors”, significa que “a educação deve contribuir para o desenvolvimento total da pessoa – espírito e corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade social, espiritualidade” NUNES (apud Dellors, 2004:99).

Aprender a conviver:

> Através do qual a escola deve ensinar o aluno a se relacionar melhor em seu meio, de forma participativa, solidária e cooperativa. Essa perspectiva transdisciplinar é um novo desafio para a escola do século XXI NUNES (apud Dellors, 2004:99).

Aprender a fazer e conhecer:

> Aprender a fazer é exercitar sua cidadania plena, ter coragem de executar, de arriscar-se, de experimentar e errar na busca por acertar. Aprender a fazer é aprender a usar construtivamente sua visão crítica, compreender o contexto ao qual está inserido e agir ativamente sobre ele, fazendo-se autor de sua própria história. Além disso, desenvolver a empatia e cultivar o sentimento de solidariedade para agir ativamente a fim de transformar a sociedade e a educação.
>
> Por isso, aprender a conhecer e aprender a fazer são indissociáveis e servem tanto para os educandos quanto para os educadores. Ter iniciativa e intuição, experimentar, saber comunicar-se e resolver conflitos, ser flexível. Tudo isso é essencial em nossa vida acadêmica, profissional, pessoal e social.

Segundo NUNES (2011) a violência e indisciplina são realidades presentes na maioria das escolas, levando a situações de desequilíbrio e desarmonia no funcionamento escolar. Esses casos nos levam a pensar em que mundo queremos para nossos descendentes, cabe a nós como educadores nos prepararmos para o futuro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento é um processo padronizado e contínuo que começa a vida na concepção, no momento que o ovo materno é fertilizado. O crescimento e as mudanças no comportamento obedecem a uma ordem e em sua maior parte ocorrem em sequências invariáveis, quase todas as características humanas são produtos de uma série de interações complexas entre hereditariedade (fatores genéticos) e ambiente (experiência). O desenvolvimento infantil deve ser levado em conta se a ânsia de mudar a educação e a indisciplina estiver claro no

professor, mas nada será mudado de um dia para o outro o que importa é seguir com os objetivos traçados para a educação e para o futuro das crianças.

Bibliografia:

BRASIL, Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) – Brasília, 2007.

FANTE, Cleo. Fenômeno Bullying. **Como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz,** 2ª ed. Campinas São Paulo: Veros Editora, 2005.

LA TAILLE, Yves de. **Limites: Três Dimensões Escolares.** 3ª Ed. São Paulo, Ed. Ática, 2010.

MUSSEN, Paul Henry. **O Desenvolvimento Psicológico da Criança.** 7ª ed. Rio de Janeiro, Ed. Zahar Editores, 1975

NUNES, Antonio O. **Como Restaurar a Paz nas Escolas:** Um Guia para Educadores. São Paulo, Ed. Contexto, 2011.

TARRAT-DAYAN, Silvia. **Como Enfrentar a Indisciplina na Escola.** São Paulo, Ed. Contexto, 2008.

http://www.dicio.com.br/limite/

15/04/2015 ás 21:15

http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues-portugues&palavra=disciplina

24/04/2015 ás 18:48

http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues-portugues&palavra=regra

26/04/2015 ás 12:15

O ENSINO DAS ARTES PLÁSTICAS COMO PARTE CONSTITUTIVA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Josiane Carmo Rodrigues

Resumo:

O presente estudo foi desenvolvido através de pesquisa bibliográfica com objetivo de considerar o ensino das Artes Plásticas fundamental no processo de alfabetização. O estudo revelou que o ensino das Artes Plásticas tem o sentido de cultivar a sensibilidade, a emoção e desencadear inúmeras formas de compreender o processo de alfabetização. A partir de ideias de autores como Ana Mae Barbosa (2005-1991), Fayga Ostrower (2008), Analice Dutra Pillar (1996) e Ana Teberosky (2002).

Palavras-chaves: alfabetização – artes plásticas – reflexão

Introdução

Nesta pesquisa estão postos fundamentos que demonstram que o ensino das Artes em seu âmbito histórico e social no processo de alfabetização contextualiza e promove o aprendizado de forma mais significativa no que se lê ao que se escreve através do uso das diversas expressões artísticas

Esta pesquisa tem o propósito de instigar a discussão e a reflexão dos professores alfabetizadores diante da contribuição que as artes plásticas trazem para o processo de alfabetização.

Neste sentindo, e partindo do princípio que o desenho antecede a escrita, devemos ressaltar que a representação gráfica historicamente sempre fez parte da linguagem, na alfabetização não é diferente, os discentes precisam desse contato com as diversas manifestações artísticas para interpretar e ressignificar

o processo de alfabetização como comunicação humana sendo importante para a formação dos sujeitos, especialmente nos anos iniciais do ensino fundamental. Nesse contexto é possível questionar o enrijecimento dos docentes em valorizar o ensino das artes plásticas como parte constitutiva no processo de alfabetização.

Pode ser que tal fato ocorra em razão de que os docentes desconheçam que se o processo de alfabetização e letramento caminhar junto com o ensino das artes plásticas vamos presenciar crianças mais atentas, concentradas, críticas, criativas e assim sendo capazes de constituir o processo de alfabetização com mais naturalidade, dando a esse processo mais significado.

Neste sentido, pretende-se com este estudo contribuir para a reflexão dos docentes sobre a importância em valorizar o ensino das artes plásticas no processo de alfabetização e letramento, historicizando a evolução da Arte ao longo dos anos, apresentando a importância do ensino das Artes para a alfabetização e para o professor alfabetizador e proporcionando a ressignificação do ensino das Artes plásticas no processo de alfabetização.

O estudo, portando, inicia-se por meio de pesquisa bibliográfica exploratória de caráter qualitativo.

Para embasar esta pesquisa, faz-se necessário considerar a questão de valorizar o ensino das Artes no processo de alfabetização e letramento com o foco de investigação, apoiando – se em autores como BARBOSA (2001) que apresenta a importância da Arte na vida, explicitando que a Arte está presente desde o início dos tempos. OSTROWER(2008) que enfatiza e valoriza a atividade criativa como potencial humano, ou seja, somos capazes de transpor as habilidades que são inatas a nós. PILLAR (1996) que apresenta e valoriza o desenho como primeira forma de registro e comunicação, TEBEROSKY (2002), diz que a escrita vem do desenho e que através dele há intenção e conteúdo para a expressão.

É importante discutir essa temática, pois, muito antes de ler e escrever, o homem se comunicava por meio de desenhos e pinturas que realizava em paredes de pedras no interior de cavernas. Nessa época ele manipulava formas, gestos, sons e cores não só para dar sentido a algo, como também para se comunicar uns com os outros. O sentido que damos à palavra e à imagem ocorre por meio de uma variada rede de relações afetivas, conceituais, cognitivas que

se articulam entre elas. Se a aprendizagem ocorre pelos sentidos, a disciplina de arte é a única que se concentra no desenvolvimento de experiências sensoriais e é assim que a criança vai construindo sua relação com o mundo. Por meio da arte, podemos compreender culturas, tornar a aprendizagem significativa e a de atribuir ao que se lê e ao que se escreve. Por isso o ensino das Arte Plásticas se faz necessário e desejável. Professores devem estimular momentos significativos de interação e experiências sensoriais que contribuem para aguçar a percepção e o aprimoramento simbólico da criança. O ensino das Artes Plásticas é atitude pedagógica que favorece a análise, interpretação, inferência, a construção da simbolização, representação, observação, experimentação e o desenvolvimento de atitudes como a apreciação, a conscientização e a sensibilização.

No início era imagem

Muito antes de ler e escrever, o homem já se comunicou através dos desenhos e pinturas. Não havia a linguagem oral e escrita desenvolvida, porém, diante da necessidade de registrar adaptou-se a situação e desenhou com o material que encontrou na natureza. Esses registros pictóricos foram encontrados milhões de anos depois nas paredes das cavernas. Era assim que o mundo percebido pelos homens pré históricos era registrado, evidenciando o papel fundamental que a arte exerce para vida, Barbosa (2005) postula que:

> [...] se a arte não fosse importante não existiria desde o tempo das cavernas, resistindo a todas as tentativas de menosprezo.

O homem pré histórico manipulava tintas que extraía de plantas , pedras triturada, carvão e as misturavam com água e gordura de animais, registros pictográficos. Os egípcios usavam desenhos detalhados para registrar momentos marcantes de seu período, sua escrita era feita também através de desenhos, os hierográfos. Essas representações nos revelam o modo de como o homem se comunicava, se relacionava e percebia o mundo ao seu redor.

O alfabeto, tal qual o utilizamos hoje, é o legado de várias culturas a partir da necessidade de registro dos sons das palavras e passou por várias transições.
As primeiras representações das palavras são atribuídas a um povo semita que vivia perto do Egito há cerca de 5,5 mil anos.
Já a representação fonética das palavras é atribuída aos fenícios, sendo o modelo primordial utilizado atualmente. Por convenção, os alfabetos são abstratos e podem ser usados e adaptados a qualquer tipo de língua.
É muito comum nas salas de aula encontrarmos as letras do alfabeto associadas à imagem de objetos e animais que começam por cada uma delas. Para o ser humanoem sociedade a arte é necessária não só como estímulo à inteligência sensível e estética, como é na conquista de habilidades sensoriais e motoras, como também na aquisição intelectual-cognitiva como a alfabetização. Conforme Barbosa (2001),

> Não se alfabetiza fazendo apenas as crianças juntarem as letras. Há uma alfabetização cultural que sem ela a letra pouca significa. As artes plásticas também desenvolvem a discriminação visual, que é essencial ao processo de alfabetização. Para uma criança de seis anos as palavras lata e *bola* são muito semelhantes porque têm a mesma configuração gestáltica, isto é, uma letra alta, uma baixa, seguida de outra alta e mais uma baixa. Só uma visualidade ativada pode, nesta idade, diferenciar as duas palavras pelos seus aspectos visuais e esta capacidade de diferenciação visual é básica para a apreensão do código verbal que também é visual. Aprende-se a palavra visualizando. A representação plástica visual muito ajuda a comunicação verbal, que é restrita a umas setenta palavras para uma criança de seis anos.

É frequente ao pensarmos em linguagem considerarmos apenas a oral e a escrita, e nos esquecermos de outras formas que também são capazes de expressar, comunicar, compreender e produzir conhecimento.

Mais que palavras

Pensar o ensino de arte na educação é estender o mundo à palavra e a palavra ao mundo. A Arte capacita a criança a ler um mundo que ela ainda não consegue por meio da palavra escrita e que possibilitará de fazer depois com mais significado. O sentido que damos à palavra e à imagem ocorre por meio de uma variada rede de relações afetivas, conceituais, cognitivas que articulamos diante delas. A aprendizagem ocorre primeiramente pelos sentidos. È assim que a criança vai construindo suas relações com o mundo. Por meio da arte, podemos compreender culturas, reler não o mundo como o nosso particular, de tornar a aprendizagem significativa e ade atribuir significado ao que se lê e ao que escreve. Este percurso vai sendo construído antes mesmo da criança entrar na escola. Diante deste pensamento Lowenfeld (1970) defende a importância que tem a arte na educação:

> O contato sensorial com o meio é de grande importância para a formação do ser humano, pois a única veia de aprendizagem ocorre pelo sentidos.Quando tocamos em algo, cheiramos, ouvimos ou saboreamos estamos expressando uma participação ativa tornando a aprendizagem significativa. A Educação Artística é a única disciplina que verdadeiramente se concentra no desenvolvimento de experiências sensoriais.

A percepção e o estímulo plástico, sonoro e musical são importantes para qualquer atividade da criança,pois elas vão aprendendo sobre acontecimentos ao seu redor. Para que isso se efetive é necessária a cooperação de pais e professores.

Os mundos da arte

O ensino das artes plásticas deve ter seus laços estreitados com o processo de alfabetização, sendo enriquecedora essa união. O ensino das artes plásticas no processo de alfabetização proporciona vivência em diversas dimensões, estimula a capacidade crítica e interpretativa, estimula a percepção visual,

estreita os laços entre a produção escrita e a visual por meio das leituras de imagens em harmonia com o conhecimento prévio de cada aluno.

Os mundos escondidos no ensino das artes plásticas, são territórios sem fronteiras, onde os discentes pode ser levados a terem um visão da arte como um processo contínuo e cotidiano, que envolve pesquisa(duvidar, fazer perguntas, buscar, experimentar, explorar materiais, ideias, possibilidades), conquista de autoconfiança (a crença pessoal na capacidade de fazer e aprender, ensaiando autoria), coragem de ir aonde não se conhece. E o professor é a pessoa chave para mediar a exploração desses mundos. Seguindo de mãos dadas e comprometido com o resgate de seu próprio eu-criador, o professor amplia sua possibilidade de compreendê-las e apoiar suas buscas e escolhas. Parceiro de infinitas aventuras.

Considerações Finais

É diante do exposto ao longo deste artigo, que a arte se faz necessária e desejável. Os professores alfabetizadores devem estimular desde cedo momentos significativos de interação e experiências sensoriais que tanto contribuem para aguçar a percepção e o aprimoramento simbólico na criança.

A arte capacita a criança na aquisição de conhecimentos e desenvolve a cognição, em particular a leitura e a escrita. A imagens, suas leituras, o desenho, a pintura são intrínsecos ao desenvolvimento necessário à alfabetização que ocorre na interação entre criança, meio e objeto. A arte é atitude pedagógica que favorece a análise, interpretação, inferência, a construção da simbolização, representação, observação, experimentação e o desenvolvimento de atitudes como a apreciação, a conscientização e a sensibilização.

Trazer a arte como elemento facilitador no processo de alfabetização, talvez seja uma chave essencial para criar uma educação com significado e com vida que possibilite, a cada um, ler verdadeiramente e com sentido: letras, palavras, imagens, livros, gestos, olhares, enfim...o mundo.

BIBLIOGRAFIA

BARBOSA, Ana Mae. **Imagem no ensino da arte.**ed.São Paulo: Perspectiva,2005

BARBOSA, Ana Mae, CUNHA Fernanda Pereira. **A abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais.**São Paulo: Cortez,2010

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação.** Ed.Petropólis: Vozes,2008.

PILLAR, Analice Dutra. **Desenho e escrita como sistema de representação.** Porto Alegre: Artes Médicas,1996.

TEBEROSKY,Ana TOLCHINSKY,Liliana. **Além da alfabetização.** Ed. Ática,2002.

O IMPACTO DA ARTE INCLUSIVA NO DESENVOLVIMENTO EMOCIONAL DE CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Josimeire Nunes de Carvalho Rezende

Resumo

Este estudo examina o impacto da arte inclusiva no desenvolvimento emocional de crianças na educação infantil, destacando a arte como uma ferramenta essencial para a expressão emocional, regulação e desenvolvimento de habilidades sociais. Através de uma análise teórica e prática, discute-se como a participação em atividades artísticas pode aliviar o estresse, promover a empatia e facilitar a inclusão, proporcionando um ambiente de aprendizagem seguro e acolhedor. A pesquisa sugere que a integração de práticas artísticas nos currículos escolares não só apoia o desenvolvimento emocional, mas também contribui para a construção de um ambiente educacional mais inclusivo e equitativo, onde todas as crianças podem expressar-se livremente e desenvolver suas habilidades de maneira integral.
Palavras-chave: arte inclusiva, desenvolvimento emocional, educação infantil, expressão emocional, inclusão.

Introdução

O estudo do impacto da arte inclusiva no desenvolvimento emocional de crianças na educação infantil revela uma interseção crucial entre pedagogia, psicologia e artes. No contexto da educação infantil, onde o desenvolvimento emocional das crianças está em um estágio formativo, as intervenções artísticas surgem como uma abordagem pedagógica inovadora e eficaz. A arte, em suas diversas formas, oferece um meio de expressão e comunicação que transcende as barreiras linguísticas e culturais, proporcionando um ambiente seguro e estimulante para a exploração e a construção de identidades.

As crianças, especialmente aquelas que enfrentam dificuldades emocionais, muitas vezes encontram na arte um canal privilegiado para expressar sentimentos complexos e muitas vezes inarticulados. Este processo não apenas facilita a comunicação de emoções, mas também promove a autorreflexão e a compreensão de si mesmas, elementos essenciais para a construção de uma identidade saudável e equilibrada. Além disso, a arte promove o desenvolvimento de habilidades sociais, como empatia e cooperação, fundamentais para a inclusão e o bem-estar coletivo.
A educação emocional através da arte oferece uma abordagem multidimensional que engloba tanto o desenvolvimento individual quanto o social. Em um ambiente educativo inclusivo, a arte permite que todas as crianças, independentemente de suas habilidades ou experiências prévias, participem ativamente do processo de aprendizagem. Isso é particularmente importante em um mundo cada vez mais diversificado, onde a capacidade de compreender e apreciar diferentes perspectivas culturais e emocionais é fundamental para a construção de uma sociedade coesa e equitativa.

A aplicação de práticas artísticas na educação infantil também tem sido associada a uma série de benefícios emocionais e psicológicos. Crianças que participam regularmente de atividades artísticas demonstram maior resiliência emocional, melhor capacidade de lidar com o estresse e uma maior disposição para enfrentar desafios de maneira positiva. A arte, portanto, não é apenas uma ferramenta de expressão, mas também um meio de fortalecimento emocional, ajudando as crianças a desenvolverem estratégias de enfrentamento que serão úteis ao longo de suas vidas.

No contexto educacional, a inclusão de atividades artísticas em programas curriculares oferece uma abordagem pedagógica holística que valoriza o desenvolvimento integral das crianças. Ao integrar a arte no currículo, os educadores não apenas promovem habilidades criativas e motoras, mas também facilitam o desenvolvimento emocional e social. Isso é particularmente relevante em um ambiente escolar inclusivo, onde a diversidade é valorizada e cada criança tem a oportunidade de explorar e desenvolver suas potencialidades em um ambiente de apoio e aceitação.
A importância da arte na educação emocional também se reflete na formação de educadores e terapeutas. Profissionais que são treinados para utilizar a arte

como ferramenta pedagógica e terapêutica estão mais bem equipados para lidar com a diversidade de necessidades emocionais e comportamentais das crianças. A formação contínua desses profissionais é essencial para garantir que as práticas artísticas sejam aplicadas de maneira eficaz e sensível, promovendo um ambiente de aprendizagem que é verdadeiramente inclusivo e acolhedor. Além disso, a pesquisa sobre o impacto da arte inclusiva no desenvolvimento emocional de crianças na educação infantil destaca a necessidade de políticas educacionais que promovam a integração das artes nos currículos escolares. Tais políticas devem reconhecer o valor intrínseco da arte como parte integrante da educação, e não apenas como um complemento ou atividade extracurricular. A promoção de um currículo que valorize as artes contribui para o desenvolvimento de habilidades essenciais para a vida, incluindo criatividade, pensamento crítico e resolução de problemas.
Em suma, a arte inclusiva desempenha um papel vital no desenvolvimento emocional de crianças na educação infantil, oferecendo uma abordagem multifacetada que beneficia tanto o indivíduo quanto a comunidade escolar como um todo. Ao proporcionar meios de expressão, promover a autorreflexão, desenvolver habilidades sociais e fortalecer a resiliência emocional, a arte se estabelece como uma ferramenta indispensável na educação contemporânea. A integração de práticas artísticas em programas educativos não apenas apoia o desenvolvimento emocional das crianças, mas também promove um ambiente de aprendizagem inclusivo, onde todas as crianças podem prosperar e alcançar seu pleno potencial.

A arte como ferramenta para expressar emoções em crianças com dificuldades emocionais.

A arte tem sido amplamente reconhecida como uma ferramenta poderosa para a expressão de emoções, especialmente entre crianças que enfrentam dificuldades emocionais. Estudos têm demonstrado que a expressão artística pode servir como um meio eficaz para que essas crianças manifestem sentimentos que, de outra forma, poderiam ser difíceis de verbalizar. Segundo Malchiodi (2005), a arteterapia é uma forma de intervenção que utiliza a criação artística como um processo terapêutico, facilitando a comunicação de emoções

e promovendo o bem-estar emocional. Este processo é particularmente benéfico para crianças, pois elas muitas vezes ainda não desenvolveram plenamente as habilidades verbais necessárias para expressar suas complexas experiências emocionais.

A prática de atividades artísticas permite que as crianças explorem seus sentimentos de maneira segura e não ameaçadora, o que pode ser essencial para aquelas que sofrem de traumas ou distúrbios emocionais. De acordo com Kramer (1971), a arte oferece uma linguagem simbólica através da qual as crianças podem projetar seus conflitos internos e suas emoções, proporcionando um alívio significativo do estresse e da ansiedade. Além disso, a expressão artística pode ajudar na regulação emocional, promovendo a auto-reflexão e o autoconhecimento. Isso é corroborado por Ulman (2001), que destaca que a arte possibilita a externalização de pensamentos e sentimentos internos de forma que podem ser posteriormente analisados e compreendidos com o auxílio de um terapeuta.

Outro aspecto fundamental da arte na expressão emocional de crianças com dificuldades emocionais é o desenvolvimento da resiliência. A prática artística pode servir como um meio de fortalecer a capacidade das crianças de enfrentar e superar adversidades. Segundo McNiff (1992), o processo criativo envolvido na arte pode promover a resiliência ao permitir que as crianças experimentem a agência e o controle sobre suas produções artísticas, o que pode ser transferido para outras áreas de suas vidas. A criação artística, nesse sentido, pode ser vista como uma metáfora para a vida, onde as crianças aprendem a lidar com falhas, a resolver problemas e a celebrar suas conquistas.

A arte também desempenha um papel crucial na facilitação da comunicação entre a criança e o terapeuta. Muitas vezes, crianças com dificuldades emocionais podem se sentir isoladas e incompreendidas. A criação artística oferece um meio não-verbal de comunicação que pode ajudar a estabelecer uma conexão entre a criança e o adulto que está oferecendo suporte. Como afirma Rubin (1984), a arte cria uma ponte de comunicação, permitindo que o terapeuta obtenha insights sobre o mundo interno da criança e, assim, desenvolva intervenções mais eficazes. Esta interação pode contribuir significativamente para a construção de um relacionamento terapêutico de confiança e empatia. Além disso, a arte pode funcionar como um catalisador para o desenvolvimento

social e emocional. Em um ambiente de grupo, atividades artísticas podem fomentar a interação social e a cooperação entre as crianças, o que é essencial para o desenvolvimento de habilidades sociais e empatia. De acordo com Vygotsky (1978), o desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças é fortemente influenciado pelo contexto social e cultural em que estão inseridas. Portanto, a participação em atividades artísticas em grupo pode proporcionar um espaço para que as crianças pratiquem e desenvolvam essas habilidades de maneira lúdica e estruturada.

Ademais, a expressão artística pode servir como um meio de autoafirmação e valorização pessoal. Para crianças com dificuldades emocionais, muitas vezes caracterizadas por baixa autoestima e sentimentos de inadequação, o reconhecimento e a valorização de suas produções artísticas podem ser profundamente impactantes. Segundo Winnicott (1971), o ato de criar pode ajudar a criança a desenvolver um senso de identidade e autoeficácia, contribuindo para a construção de uma autoimagem positiva. A validação externa de suas criações artísticas por parte de adultos e pares pode reforçar sentimentos de competência e valor pessoal, fundamentais para o desenvolvimento saudável.

Em síntese, a arte como ferramenta para a expressão de emoções em crianças com dificuldades emocionais é multifacetada e rica em benefícios terapêuticos. Ela proporciona um meio não-verbal de comunicação, promove a regulação emocional, desenvolve a resiliência, facilita a interação social e contribui para a valorização pessoal. A incorporação da arte em intervenções terapêuticas para crianças com dificuldades emocionais é, portanto, uma abordagem altamente recomendável, respaldada por extensa literatura e pesquisa na área. A arte não apenas facilita a expressão e o processamento de emoções complexas, mas também promove um ambiente de cura e crescimento, essencial para o desenvolvimento integral das crianças.

O papel da arte em programas de educação emocional para inclusão.

A arte desempenha um papel fundamental em programas de educação emocional para inclusão, oferecendo uma plataforma poderosa para a expressão individual e coletiva, a construção de empatia e a promoção de um ambiente de

aprendizagem inclusivo. Através das diversas formas de expressão artística, como pintura, música, teatro e dança, as crianças e jovens podem explorar e comunicar suas emoções de maneira segura e criativa, contribuindo significativamente para seu desenvolvimento emocional e social. Segundo Malchiodi (2005), a arte permite que os indivíduos expressem sentimentos e pensamentos de forma não verbal, o que é especialmente importante para aqueles que podem ter dificuldades de comunicação ou enfrentam barreiras linguísticas. Nesse sentido, a arte torna-se uma ferramenta inclusiva, proporcionando uma voz a todos os alunos, independentemente de suas habilidades ou backgrounds culturais.

A inclusão, como conceito, visa assegurar que todos os alunos, independentemente de suas condições físicas, mentais ou emocionais, tenham acesso igualitário à educação e possam participar plenamente das atividades escolares. Nesse contexto, a arte surge como uma estratégia pedagógica eficaz para a promoção da inclusão, pois permite que os estudantes se envolvam em atividades que valorizam a diversidade e a individualidade. De acordo com Eisner (2002), a educação artística fomenta a sensibilidade e a empatia, elementos essenciais para a construção de uma comunidade escolar inclusiva. Ao engajar-se em atividades artísticas, os alunos aprendem a reconhecer e apreciar as diferenças uns dos outros, o que contribui para a criação de um ambiente de respeito e aceitação mútua.
Programas de educação emocional que incorporam a arte também têm demonstrado ser eficazes na promoção do bem-estar psicológico e emocional dos estudantes. A expressão artística pode atuar como uma válvula de escape para o estresse e a ansiedade, ajudando os alunos a processarem e regularem suas emoções de maneira saudável. Segundo Goleman (1995), a inteligência emocional, que inclui habilidades como autoconsciência, autorregulação, motivação, empatia e habilidades sociais, pode ser desenvolvida através de práticas artísticas. Ao participar de atividades artísticas, os estudantes têm a oportunidade de explorar suas emoções, refletir sobre suas experiências e desenvolver uma maior compreensão de si mesmos e dos outros.
Além disso, a arte em programas de educação emocional para inclusão pode desempenhar um papel crucial na construção de habilidades sociais e na melhoria da comunicação interpessoal. Atividades artísticas em grupo, como

teatro e música, incentivam a colaboração e o trabalho em equipe, ajudando os alunos a desenvolverem habilidades de comunicação e cooperação. De acordo com Vygotsky (1978), o aprendizado é um processo social, e a interação com os outros é fundamental para o desenvolvimento cognitivo e emocional. Portanto, ao envolver os alunos em atividades artísticas colaborativas, os programas de educação emocional estão promovendo um ambiente de aprendizagem que valoriza a interdependência e o apoio mútuo.

A arte também pode ser utilizada como uma ferramenta de avaliação e intervenção em programas de educação emocional. Através da análise das produções artísticas dos alunos, os educadores podem obter insights valiosos sobre o estado emocional e as necessidades individuais de cada estudante. Segundo Rubin (1984), as criações artísticas podem revelar sentimentos e conflitos internos que os alunos podem não conseguir expressar verbalmente. Dessa forma, a arte oferece uma janela para o mundo interno dos estudantes, permitindo que os educadores identifiquem e intervenham precocemente em questões emocionais e comportamentais.

Além dos benefícios emocionais e sociais, a inclusão da arte em programas de educação emocional também tem implicações positivas para o desempenho acadêmico dos alunos. Estudos têm mostrado que a participação em atividades artísticas está associada a melhorias no desempenho escolar, incluindo habilidades de leitura, escrita e pensamento crítico. De acordo com Winner, Goldstein e Vincent-Lancrin (2013), a educação artística pode contribuir para o desenvolvimento de habilidades cognitivas que são transferíveis para outras áreas do currículo. Ao estimular a criatividade e o pensamento divergente, a arte pode ajudar os alunos a abordarem problemas de maneira inovadora e a desenvolverem um pensamento mais crítico e reflexivo.

Em síntese, a arte desempenha um papel multifacetado e crucial em programas de educação emocional para inclusão. Ela oferece um meio de expressão e comunicação que transcende as barreiras linguísticas e culturais, promove a empatia e a compreensão mútua, desenvolve habilidades sociais e emocionais, e contribui para o bem-estar geral dos alunos. A incorporação da arte em programas educacionais é, portanto, uma abordagem eficaz e enriquecedora que não só apoia a inclusão, mas também promove o desenvolvimento integral dos estudantes.

Benefícios das atividades artísticas na redução do estresse infantil.

As atividades artísticas têm se mostrado eficazes na redução do estresse infantil, proporcionando uma série de benefícios que contribuem para o bem-estar psicológico e emocional das crianças. Estudos indicam que a participação em atividades artísticas, como pintura, desenho, música e teatro, pode servir como uma forma de terapia, permitindo que as crianças expressem suas emoções de maneira segura e construtiva. Segundo Malchiodi (2005), a arteterapia utiliza a criação artística como um meio para ajudar as crianças a explorarem e compreender suas emoções, promovendo o alívio do estresse e da ansiedade. Através da arte, as crianças podem externalizar sentimentos difíceis de verbalizar, encontrando formas de lidar com suas emoções de maneira mais saudável.

A prática de atividades artísticas oferece um espaço seguro para a autoexpressão, o que é crucial para crianças que enfrentam altos níveis de estresse. De acordo com Rubin (1984), a criação artística permite que as crianças projetem seus conflitos internos em um meio tangível, proporcionando uma sensação de controle e domínio sobre suas experiências emocionais. Esse processo não só ajuda a reduzir os níveis de estresse, mas também promove a autoconfiança e o senso de competência. Ao verem suas emoções refletidas em suas criações, as crianças podem ganhar uma nova perspectiva sobre seus sentimentos, o que facilita a autorreflexão e o crescimento emocional. Além disso, a participação em atividades artísticas pode atuar como uma forma de distração positiva, desviando a atenção das crianças de fontes de estresse e permitindo que se concentrem em algo prazeroso e envolvente. Segundo Ulman (2001), o engajamento em atividades criativas pode proporcionar uma fuga temporária das pressões diárias, permitindo que a mente relaxe e se recupere. Esse tipo de envolvimento pode reduzir os níveis de cortisol, o hormônio do estresse, e promover um estado de relaxamento e bem-estar. A criação artística, portanto, funciona como um mecanismo de enfrentamento eficaz, ajudando as crianças a desenvolverem resiliência diante de situações estressantes. As atividades artísticas também promovem o desenvolvimento de habilidades de regulação emocional, que são essenciais para a gestão do estresse. Segundo

Goleman (1995), a inteligência emocional envolve a capacidade de reconhecer e gerenciar as próprias emoções, bem como compreender e influenciar as emoções dos outros. Através da arte, as crianças podem aprender a identificar e rotular suas emoções, desenvolver estratégias para regular suas respostas emocionais e praticar a empatia ao interpretar as criações artísticas dos colegas. Essas habilidades são fundamentais para a construção de um repertório emocional saudável, que pode ser aplicado em diversas situações da vida cotidiana.

Outro benefício significativo das atividades artísticas na redução do estresse infantil é a melhoria da comunicação emocional. Muitas crianças encontram dificuldade em expressar verbalmente suas emoções, especialmente quando estão sob estresse. A arte oferece uma alternativa não verbal de comunicação, que pode ser particularmente útil para crianças mais jovens ou aquelas que têm dificuldades de linguagem. Segundo Malchiodi (2005), a expressão artística permite que as crianças comuniquem suas experiências internas de maneira que pode ser mais compreensível para os adultos, facilitando a comunicação entre a criança e os cuidadores ou terapeutas. Isso pode levar a uma melhor compreensão das necessidades emocionais da criança e ao desenvolvimento de intervenções mais eficazes.

Além dos benefícios emocionais e psicológicos, as atividades artísticas também podem contribuir para a saúde física das crianças, ajudando a aliviar os sintomas físicos associados ao estresse. Estudos indicam que o envolvimento em atividades criativas pode ter efeitos positivos sobre o sistema imunológico, reduzindo a inflamação e melhorando a resposta imunológica. Segundo McNiff (1992), a arte pode promover a cura física e emocional, criando um estado de equilíbrio e bem-estar que é benéfico para a saúde geral. A prática regular de atividades artísticas pode, portanto, ser uma parte importante de uma abordagem holística para a redução do estresse infantil.

Em síntese, as atividades artísticas oferecem uma ampla gama de benefícios na redução do estresse infantil, desde a promoção da autoexpressão e da regulação emocional até a melhoria da comunicação e da saúde física. Através da arte, as crianças podem encontrar uma saída saudável para suas emoções, desenvolver habilidades importantes para a gestão do estresse e melhorar seu bem-estar geral. A incorporação de atividades artísticas em programas de intervenção e no

ambiente escolar pode, portanto, ser uma estratégia eficaz para apoiar o desenvolvimento emocional e psicológico das crianças, ajudando-as a enfrentar os desafios da vida de maneira mais resiliente e saudável.

Considerações finais

As considerações finais sobre o impacto da arte inclusiva no desenvolvimento emocional de crianças na educação infantil destacam a importância multifacetada das atividades artísticas como ferramentas pedagógicas e terapêuticas. Através de uma análise abrangente das intervenções artísticas, é possível observar como essas atividades contribuem de maneira significativa para o bem-estar emocional e social das crianças, especialmente aquelas com dificuldades emocionais. As evidências apontam para a eficácia das artes não apenas como meios de expressão, mas também como mecanismos de regulação emocional e desenvolvimento de habilidades sociais essenciais.

A arte, ao permitir a expressão não verbal de emoções complexas, oferece às crianças uma linguagem alternativa para manifestar sentimentos que podem ser difíceis de verbalizar. Esse aspecto é crucial para o desenvolvimento emocional, uma vez que muitas crianças na educação infantil ainda estão desenvolvendo suas habilidades verbais e podem se beneficiar enormemente de formas de comunicação que não dependem exclusivamente da linguagem. Através da pintura, do desenho, da música e do teatro, as crianças encontram meios seguros e construtivos para explorar e compreender suas emoções, facilitando o alívio do estresse e da ansiedade. Além disso, a criação artística promove a auto-reflexão e o autoconhecimento, habilidades essenciais para o desenvolvimento de uma inteligência emocional robusta.
A inclusão da arte em programas de educação emocional destaca seu papel central na promoção da empatia e da cooperação. Atividades artísticas em grupo, como projetos de teatro e música, incentivam a interação social e a colaboração, ajudando as crianças a desenvolverem habilidades de comunicação e trabalho em equipe. Essas experiências são fundamentais para a construção de um ambiente de aprendizagem inclusivo, onde todas as crianças se sentem valorizadas e compreendidas. A arte, nesse sentido, atua como um

catalisador para a inclusão, permitindo que crianças de diferentes origens e habilidades se conectem e aprendam umas com as outras em um espaço seguro e acolhedor.

Além dos benefícios emocionais e sociais, as atividades artísticas também desempenham um papel importante na melhoria da saúde física das crianças. Estudos indicam que o envolvimento em atividades criativas pode ter efeitos positivos sobre o sistema imunológico e reduzir os níveis de cortisol, promovendo um estado geral de bem-estar. Esse aspecto é particularmente relevante no contexto da educação infantil, onde a saúde física e emocional das crianças é interdependentes e fundamentais para o seu desenvolvimento integral. A prática regular de atividades artísticas, portanto, deve ser vista como uma parte essencial de uma abordagem holística para a educação e o bem-estar das crianças.

A arte também oferece uma ferramenta valiosa para a avaliação e intervenção em programas de educação emocional. As produções artísticas das crianças podem fornecer insights importantes sobre seu estado emocional, permitindo que educadores e terapeutas identifiquem precocemente problemas emocionais e comportamentais. Essa capacidade de detecção precoce é crucial para a implementação de intervenções eficazes que possam apoiar o desenvolvimento emocional das crianças e ajudá-las a superar desafios de maneira saudável e produtiva.

Em resumo, as atividades artísticas na educação infantil não são meramente uma forma de entretenimento, mas uma ferramenta poderosa para o desenvolvimento emocional, social e físico das crianças. Através da arte, as crianças podem encontrar um meio de expressão seguro e construtivo, desenvolver habilidades de regulação emocional e comunicação, e promover sua saúde geral. A incorporação da arte em programas de educação emocional é, portanto, uma abordagem essencial e altamente recomendável, que promove não apenas a inclusão, mas também o crescimento integral das crianças, preparando-as para enfrentar os desafios da vida com resiliência e criatividade.

Referências

EISNER, Elliot W. The Arts and the Creation of Mind. New Haven: Yale University Press, 2002.

GOLEMAN, Daniel. Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ. New York: Bantam Books, 1995.

KRAMER, Edith. Art as Therapy with Children. New York: Schocken Books, 1971.

MALCHIODI, Cathy A. Expressive Therapies: History, Theory, and Practice. New York: Guilford Press, 2005.

McNIFF, Shaun. Art-Based Research. London: Jessica Kingsley Publishers, 1992.

RUBIN, Judith Aron. Child Art Therapy: Understanding and Helping Children Grow Through Art. New York: Van Nostrand Reinhold, 1984.

ULMAN, Elinor. Art Therapy: Problems of Definition. American Journal of Art Therapy, v. 40, n. 1, p. 16-26, 2001.

VYGOTSKY, Lev S. Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes. Cambridge: Harvard University Press, 1978.

WINNER, Ellen; GOLDSTEIN, Thalia R.; VINCENT-LANCRIN, Stéphan. Art for Art's Sake? The Impact of Arts Education. Paris: OECD Publishing, 2013.

WINNICOTT, Donald W. Playing and Reality. London: Routledge, 1971.

O TRABALHO DE ALFABETIZAÇÃO DE INDIVÍDUOS COM SÍNDROME DE WILLIAMS

Juliana Marra Mazuchi Marson

Resumo

Para alunos com deficiência intelectual a sala de aula necessita se consolidar,então, como espaço para a integração e progresso das diversas habilidades humanas. Deve-se considerar as necessidades básicas destes estudantes, para seuaperfeiçoamento como ser humano integral.

Palavras-chave: inclusão; escola; Síndrome de Williams.

DESENVOLVIMENTO

Para a autora Shimazaki (2005 p. 19), o tema alfabetização e, nos últimos anos, letramento, tem sido discutido em eventos científicos e tornou-se tema de pesquisas. Todavia, sua efetivação no interior das escolas continua sendo motivo depreocupação, pois dados mostram que a escola não tem dado conta de cumprir umadas primeiras tarefas que foi colocada como sua função primordial, isto é, alfabetizara população que a procura. Dentre a população que tem tido acesso às escolassem, entretanto, apropriar se da leitura e escrita e do seu uso social, temos aquela classificada como deficientes mentais.

É preciso investir na busca de novos modos de fazer, de ensinar, que contemplem a diversidade cognitiva e social dessas pessoas. Preparar gestores, docentes e educadores capazes de, coletivamente, planejar a partir da realidade destes alunos, assegurando um ensino de qualidade. Pletsch e Braun (2008, p.1 apud BINS, 2013) afirmam que:

> A escola deve ter condições estruturais (físicas, de recursos humanos qualificados e financeiros) para acolher e promover condições democráticas de participação dos alunos com

> necessidades educacionais especiais no processo de ensino-aprendizagem.

É um processo no qual a escola possa promover não só o acesso e a permanência, mas também o aproveitamento social e escolar, levando em consideração as singularidades de cada um, com ou sem apoio especializado. (BINS, 2013 p. 73)

> (...) analisando especificamente a questão do letramento dessas pessoas, também concluíram que os sujeitos com “discapacidades” mentais mais ou menos leves, seguem o mesmo processo de construção do sistema alfabético, que as pessoas sem déficit mental.Havendo apenas algumas peculiaridades, que são, inclusive previsíveis. (Cortés e col. 1995, p.110-135 apud CARVALHO, 2004 p. 86)

Mesmo sem a presença física de um medidor, o processo de aprendizagemse dá informalmente. Segundo Carvalho (2004 p. 74), como todo processo deensino-aprendizado, a leitura e a escrita, além de funções aprendidas formalmente, também o são informalmente, implicando numa interação que se dá sem a presença física de um mediador.

> Não há exagero em afirmar que o processo de desenvolvimento da linguagem escrita inicia-se em tenra idade. Luria (2001 apud CARVALHO, 2004 p. 143) lembra que, inclusive o fato de a criança aprender a escrever com surpreendente rapidez, quando do início deseu processo de alfabetização, já é indício de que por detrás do aprendizado escolar, houve um longo caminho de aprendizado informal, mediado pela cultura.

Como Vygotsky referiu, os aspectos que envolvem o processo de desenvolvimento das pessoas com déficit mental, são de modo geral os mesmos envolvidos no desenvolvimento da pessoa sem deficiência.

Em pesquisa realizada por Shimazaki; Mori (1998 apud SHIMAZAHI, 2005 p. 57), foi constatado que as pessoas adultas com deficiência mental são capazes de serem alfabetizadas, ou seja, elas conseguem adquirir a tecnologia da escrita. Em outra pesquisa, Shimazaki e Pacheco (2002 apud SHIMAZAKI p. 57), fundamentados em Vygotsky, desenvolveram uma pesquisa onde estudaram a formação de conceitos matemáticos em jovens e

adultos com DI, revelando que a educação dada nas escolas é desvinculada do cotidiano e que as pessoas e que requerem apoio e estratégias variadas para que se efetive a aprendizagem.

Assim como em qualquer pessoa temos tempos e formas de aprendizagem diferentes, não se pode esperar o mesmo de todos os deficientes intelectuais, pois sua história de vida e estímulos que recebeu resulta em um ser único com possibilidades e limitações próprias.

> A deficiência ainda é pensada e representada como total restrição e falta de capacidade, que determinam de maneira ampla a forma das pessoas estarem no mundo. Dessa forma, a estruturação da pessoa com deficiência intelectual está permeada de negativismo, da concepção de doença incurável, bem como de incapacidade para aprender, trabalhar, namorar e conviver socialmente. (BINS, 2013 p.40)

Segundo a autora (BINS, 2013 p. 80), o professor tem como obrigação conhecer seu aluno. Possibilidades e necessidades são observadas ao longo do tempo, “(...) significa dizer que a escola deve buscar conhecer quais são as possibilidades e necessidades de seus alunos com deficiência. Isto pressupõe que é preciso aprender e reconhecer como o aluno aprende, quais subjetividades e particularidades estão envolvidas na sua aprendizagem”.

Para a pesquisadora Shimazaki (2005 p. 20) fundamenta-se na abordagem sócio-interacionista de Vygotsky (1986 a 2003b) e seus colaboradores, afirmandoque em sua pesquisa que tem como pressuposto que as “pessoas adultas com deficiência mental poderão construir e utilizar a leitura e a escrita em várias situações sociais sustenta-se, portanto, no pressuposto de que, por meio da mediação social planejada e intencional, é possível formar socialmente a mente de maneira inter-relacionada com o contexto histórico e cultural”. Difundidas as concepções construtivistas.

> Na abordagem que se fez anteriormente, sobre o processo ensino-aprendizado, pode-se constatar a importância, ou melhor, a dependência das interações para a apropriação do conhecimento. Pode-se ver, também que a interação entre o sujeito e o meio social,

> ou mais especificamente, entre o sujeito e o objeto de estudo (a escrita), necessita de um mediador que, em geral, desempenha seu papel de colaborador, através do uso de um instrumento: a linguagem. (CARVALHO, 2004 p.74)

O através da linguagem o mediador tem um papel importante no processo de apropriação do conhecimento.

> A evolução cognitiva não depende apenas do cérebro, mas também das vivências sociais e do meio em que os sujeitos estão inseridos, uma vez que aprendizagem deve iniciar na família. Diament (2006,p.418 apud BINS, 2013) ao abordar o processo de aprendizagem da pessoa com deficiência intelectual, afirma que: Naturalmente, haverá uma dependência do grau de nível intelectual. A nosso ver, a aprendizagem começa na vida familiar, com a orientação a ser ministrada à família, ou aos cuidadores da pessoa com DM, envolvendo então habituação (portanto, condicionamentos). (BINS, 2013 p. 82)

A história do individuo com deficiência intelectual é um fator relevante quando deparamos com as práticas escolares. Todo ser humano é único por suas vivencias e aprendizagens e na escola esse grau de dificuldade torna-se mais evidente. Por esse motivo deve-se falar de igual para igual com adultos com déficit cognitivo, os conhecimentos da criança são confrontados com modelos apresentados pelo professor, assim a uma ressignificação através da interação aluno e professor.

Assim como a história de cada individuo deve analisado, suas capacidades e necessidades também, pois através de um olhar atento do professor é possível utilizar práticas de aprendizagem para que a pessoa com deficiência intelectual avance na sua aprendizagem. Carvalho (apud COVATTI; FISCHER, 2012, p.313 apud BINS, 2013) ressalta a importância dos aspectos mencionados acima, declarando que:(...) não é a deficiência que delimita as capacidades e os desempenhos de cada indivíduo, mas as experiências propiciadas a partir das deficiências. Neste sentido, é necessária a estruturação da escola, nos aspectos pedagógicos, na formação de professores, nos aspectos físicos para que as experiências propiciadas através do ensino sejam inclusivas. A escola deve oportunizar a todos os alunos a igualdade de direitos, a permanência e o apoio pedagógico que

atendam às suas peculiaridades. (BINS, 2013 p. 102)

Através da escola democrática, para todos, e empenho do professor e de todos os funcionários as limitações do individuo podem ser amenizadas. A escola deve pensar em como pode ajudar esse aluno a integrar-se e aprender dentro do espaço escolar.

Sobre isso, Baquero (1996 apud CARVALHO, 2004 p. 81), também afirma que, o desenvolvimento da linguagem oral primeiro ocorre externamente, sendo só depois internalizado. Já a linguagem escrita depende de um conhecimento prévio, internalizado sobre a linguagem oral.

> Na realidade a separação é uma exigência “didática”, porque na medida em que inicia o desenvolvimento da linguagem oral, caso a criança seja exposta a um ambiente letrado, são os diálogos entre osadultos com a participação direta ou indireta da criança, que vão formando uma base de conhecimentos linguísticos prévios. Estes farão com que as práticas cotidianas de leitura e escrita ganhem sentido. A linguagem oral portanto, segue se formando, e ao mesmo tempo que se forma, dá condições para que a criança comece a entrar no mundo da escrita. (CARVALHO, 2004 p.81)

Ao mesmo tempo em que a criança segue formando a linguagem oral, cria condições de entrar no mundo da escrita a partir da interação com os adultos em umambiente letrado.

O estimulo que o individuo recebe durante sua vivencia é outro fator relevantequando são avaliadas certas habilidades. Pessoas com habilidade de vocabulário mais preservada poderiam ter sido melhor estimulada durante a infância.

As inúmeras tentativas do processo de inclusivo escolar não consegue atender a demandas individuais dos alunos NEE, por exemplo, a deficiência intelectual que é uma das características da Síndrome de Williams. Segundo Lima (2012), as recomendações formuladas para ajudar alunos com SW seria a estimulação das habilidades de coordenação motora fina e grossa, capacidade de organização e regulação do comportamento mediante a sequencia simples de atividades, fracionar tarefas e verificar o cumprimento delas antes de passar para a próxima, evitar ruídos, gritos, estrondos, palmas, risos, diminuir estímulos que desviem a atenção, estimular habilidades

musicais mediante jogos, poesias, canções e coral.

Habilidades de linguagem relacionadas a vocabulário expressivo e consciência fonológica, são fundamentais para o desenvolvimento da leitura precoce(BRAGA, 2013 p. 26)

Para Vygotsky, não há diferença entre o aprendizado da pessoa com déficit mental, são os mesmos processos de aquisição do sistema alfabético.

> Na realidade, mais correspondem a uma redução das capacidades, resultando num aprendizado e num desenvolvimento mais lento. Esse é o ponto essencial! Isto é, o sujeito com deficiência mental, não memoriza ou raciocina de forma atípica, o faz sim, com maior lentidão, na dependência de uma intervenção mais sistemática, de um período de tempo mais longo, e de repetições funcionais envolvendo o mesmo conteúdo. (CARVALHO, 2004 p.86)

Segundo Braga (2013 p. 19) estudos de indicadores de desenvolvimento, aptidões gerais de raciocínio e habilidades de linguagem, bem como indicadores de padrões de comportamento e funcionamento adaptativo pode auxiliar a equipes pedagógicas e educacionais no planejamento de ações adaptativas às necessidadesda criança com Síndrome de Williams, uma vez iniciada o processo de escolarizaçãoformal.

Essas especificidades devem ser observadas principalmente durante o período de alfabetização, os prejuízos no processamento de sentido das palavras pode der maior que os prejuízos no processamento da fala, dependendo do grau de déficit cognitivo e desenvolvimento global.

Braga (2013 p. 23) aponta que diversos estudos apresentam resultados contrastantes quanto à comparação de habilidades cognitivas verbais e executivas, as quais relatam melhor desempenho em provas de vocabulário e raciocínio abstratoque avaliam QI verbal se comparado ao desempenho em tarefas que envolvem conhecimentos gerais, assim como déficits importantes em habilidades de construção visuoespaciais comparadas com os níveis globais de habilidades intelectuais.

> Uma análise sobre o letramento do aluno com deficiência mental, exige uma noção geral a respeito de processos bio-psico-sociais

> envolvidos na apropriação e desenvolvimento de um código linguístico altamente complexo e abstrato, como é o caso da escrita. Para tanto, segue-se um estudo que busca abordar essa questão a partir do enfoque sócio-interacionista, apontando para uma prática pedagógica que, à luz desta concepção, pode alfabetizar de uma maneira conexa à realidade sócio-cultural de toda a diversidade de alunos; inclusive daqueles que possuem alguma limitação cognitiva. (CARVALHO, 2004 p.70)

A autora analisa as práticas de letramento baseado na teoria de Vigotsky utilizadas em sala de aula que apresenta alunos com alguma limitação cognitiva.

Para Lima (2012) as recomendações para problemas de comportamento sãoa melhoria de habilidades sociais ensinando a reconhecer sentimentos e emoções, diminuir situações aversivas que possam aumentar estereotipias comportamentais estimulando a manter repertórios comportamentais adequados às demandas sociais, promover o aluno a "assistente do professor", orientar para sentar-se corretamente epermanecer na carteira, sempre utilizando regras claras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS:

Como mostrado no presente estudo, jovens com Síndrome de Williams emitem frequentemente aspectos de déficit de atenção, hiperatividade combinados com a alta sociabilidade, as dificuldades desses alunos no ler e escrever são evidenciados na escola e muitos dos professores não sabem lidar com essas especificidades.

Assim, a adoção de estratégias diferenciadas como controle e melhoria de habilidades sociais ensinando a reconhecer sentimentos e emoções estimulando a manter repertórios comportamentais adequados às demandas sociais, sempre utilizando regras claras podem fazer muita diferença no resultado final do processo de aprendizagem do individuo com Síndrome de Williams. Além disso, o apoio e intervenção dos familiares, no caso de nossa pesquisa, das mães, demonstram como os jovens com Síndrome de Williams, mesmo possuindo algumas dificuldades em determinadas áreas, podem, em

várias outras, desenvolver atividades como demais jovens de mesma faixa etária, respeitando aspectos emocionais sem que haja infantilização da pessoa com deficiência intelectual.

Em suma, os estudos demonstram que mesmo com todas as características aqui relatadas, trata-se de pessoas e casos diferentes.

Concluímos que apesar das dificuldades desses alunos durante o processode alfabetização, esses são capazes de progredir nas aprendizagens escolares.

Além dessas considerações é importante salientar que novas pesquisas a cerca da Síndrome de Williams estão sendo desenvolvidas. Dado o tempo escasso e a parca oferta de livros e teses a cerca do assunto, um estudo mais aprofundadofica para próxima pesquisa.

REFERÊNCIAS:

ABSW **Características da Síndrome de Williams.** São Paulo: Associação Brasileirada Síndrome de Williams, 2000. Disponível em: <http://www.swbrasil.org.br/geral/caracteristicas>. Acesso em: 01 de out. de2013.

BINS, Katiuscha Lara Genro. **Adultos com deficiência intelectual incluídos na educação de jovens e adultos: apontamentos necessários sobre adultez, inclusão e aprendizagem.** – Tese (Doutorado) Programa de Pós-Graduação,Faculdade de Educação, PUCRS. Porto Alegre, 2013.

BRAGA, A. C. **Perfil neuropsicológico e comportamental, indicadores de desenvolvimento e funcionamento adaptativo de crianças com síndrome de Williams em idade pré-escolar**. Dissertação de Mestrado, São Paulo, Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2013.

CARVALHO, Lorena Resende. **O letramento do aluno com deficiência mental no contexto da escola inclusiva** – relato de uma experiência. Tese (Mestrado) Pontifica Universidade Católica de Goiás, 2004. Biblioteca Central da UCG.

DOS SANTOS AMARAL, Vera Alice Alcantara et al. **Estresse em crianças e adolescentes com Síndrome de Williams-Beuren em idade escolar**. Psicologia Escolar e Educacional, v. 17, n. 1, p. 105-112, 2013.

LIMA, Solange Freitas Branco de; TEIXEIRA, Maria Cristina Triguero Veloz; SEGIN, Miriam e CARREIRO, Luiz Renato Rodrigues. **Recomendações psicopedagógicas para o trabalho da equipe educacional com escolares com síndrome de Williams.** *Rev. psicopedag.* [online]. 2012, vol.29, n.88, pp. 74-76. ISSN 0103-8486. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S01038486201200010010&script= sci_arttext#back> Acesso em: 15 mai 2015.

MARTIN, Maria Aparecida Fernandes. **Grupo de suporte familiar e treino de práticas parentais e habilidades sociais para pais de crianças e adolescentes com Síndrome de Williams**; Dissertação de Mestrado em Distúrbios do desenvolvimento, Universidade Presbiteriana Mackenzie , São Paulo, 2011.

NUNES, Michele Moreira. **Avaliação do funcionamento cognitivo de pacientes com Síndrome de Williams-Beuren.** Tese (Doutorado) – Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo Programa de Pediatria. São Paulo, 2010.

SHIMAZAKI, Elsa Midori. **Letramento em jovens e adultos com deficiência mental**; Tese de Doutorado, FEUSP. São Paulo, 2005.

Documentos consultados:

BRASIL. **Constituição Federal**. Promulgada em 05 de outubro de 1988.

MEC. **Constituição Federal de 1988 – Educação Especial**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=127 16&Itemid=863> Acesso em 27/abr/2013.

O DESENVOLVIMENTO PSICOMOTOR E A EDUCAÇÃO FÍSICA

Karolin da Silva Santos Adelino[1]

RESUMO

Uma atividade motora investigativa e inteligente, organizando sistematicamente o espaço e o tempo e possibilitando a estruturação do espaço gráfico. A instrução por meio do movimento é um recurso valioso para que as crianças desenvolvam a noção do seu esquema corporal e outras competências fundamentais para o seu crescimento, seguindo as fases apropriadas. Durante a educação infantil, todas as formas de representação simbólica permitem que a criança comece a expressar sua individualidade e deixar sua marca no mundo, demonstrando seu desenvolvimento e maturidade.

Palavras-chave: psicomotricidade; criança; escola.

Segundo Negrine (1980) e Fávero (2004), a coordenação motora é fundamental para o crescimento das funções cognitivas, percepções e esquemas motores da criança. As competências motoras básicas de movimento, equilíbrio e manipulação são aprimoradas durante as etapas do desenvolvimento

1 Graduação em Administração de Empresas pela Universidade Paulista, em 2010. Graduação em Matemática, pela Faculdade Paulista São José, em 2013. Graduação em Pedagogia, pela UNIG, em 2015. Graduação em Artes, pelo Centro Universitário ETEP, em 2022. Pós-Graduação em Educação e Neurociências, pela Faculdade Campos Salles, em 2022. Pós-Graduação em Psicomotricidade, pela Faculdade Campos Salles, em 2022. Professora de Matemática e Educação Infantil

motor, começando com tarefas simples e progredindo gradualmente para atividades mais complexas.

A fase de zero a seis anos de idade é essencial para o repertório motor das crianças. O crescimento corporal é alcançado através de ações, experiências, percepções, movimentos, expressões e jogos corporais. Durante a infância, as experiências e jogos corporais são vitais para o desenvolvimento, valorizando o corpo na formação do indivíduo e do aprendizado.

Para o ser humano, o corpo é o ponto de partida para conhecer e interagir, servindo como alicerce para o desenvolvimento cognitivo e conceitual, incluindo a aprendizagem da alfabetização.

O desenvolvimento psicomotor é crucial para facilitar as aprendizagens escolares, uma vez que as crianças com maior nível de desenvolvimento psicomotor e conceitual apresentam melhores resultados escolares. Por isso, é importante estimular a consciência corporal desde cedo, através de atividades psicomotoras que visem a aquisição da escrita e leitura.

A aprendizagem por meio do movimento surge nesse cenário como uma concepção pedagógica que traz o corpo racionalmente estruturado em torno do seu eixo, servindo de referência para toda organização espaço-temporal que permita a exploração do mundo.

> Sempre nos dizem que é preciso fortificar o corpo, que é preciso suar e transpirar. Assim, para ficar em forma, montamos numa bicicleta, nos penduramos num espaldar, corremos até perdemos o fôlego no jogging, empunhamos halteres. Que tristeza! Nossos músculos merecem muito mais do que essa domesticação forçada. O que é preciso fazer é, primeiro abrir os olhos e nos esforçamos para olhar

> nosso corpo, a fim de compreendermos como ele funciona (TISI, 2004, p. 2)

Conforme a criança se movimenta com mais liberdade, ela é capaz de se perceber e aos objetos no espaço em relação a si mesma, conseguindo se orientar nesse espaço e avaliar seus movimentos, buscando adaptá-los ao espaço vivenciado.

A criança interage com seu corpo de várias maneiras, realizando atividades como arrastar-se, rolar, lançar objetos, encher e esvaziar recipientes, esconder-se, cair, equilibrar-se, saltar, correr, construir, destruir, riscar, desenhar, imaginar, entre outras.

Segundo Araújo (1992), considerando a relevância da ação psicomotora no crescimento da personalidade da criança, é fundamental que exista um trabalho educativo que promova o melhor desenvolvimento de suas capacidades.

O crescimento do esquema corporal ocorre a partir da experiência vivida pelo indivíduo, levando em consideração a disponibilidade e o conhecimento que ele tem do seu próprio corpo e suas relações com o mundo ao seu redor. Como afirmado por Le Boulch (1985), a motricidade é o principal meio pelo qual a criança se desenvolve e se adapta ao ambiente, sendo essencial para a formação da personalidade e para a conquista de sua autonomia.

A PERSPECTIVA DE ENSINAR EDUCAÇÃO FÍSICA

O professor de Educação Física deve atuar como um facilitador no

processo de ensino e aprendizagem, criando oportunidades para que as crianças explorem seus movimentos, manipulem materiais, interajam com seus colegas e solucionem situações problemáticas. Segundo Tenório e Silva (2013):

> O professor tem que partir da realidade dos alunos, ver suas necessidades, buscar alternativas de interação. Ocorre que, na fase de mudança, está tomada de consciência é importante, até que venha a se incorporar com um novo hábito. (TENÓRIO E SILVA,2013, p.74).

O educador de Educação Física deve enfatizar as ações de cooperação e solidariedade, para que os jogos não se tornem apenas competitivos, assim a criança desenvolverá sua autoconfiança respeitando suas limitações e possibilidades.

O ato de brincar não pode ser aleatório e desprovido de regras e conteúdos, mas deve se tornar essencial na educação infantil, pois irá proporcionar o desenvolvimento motor e mental da criança e o professor pode utilizá-lo como recurso pedagógico, possibilitando o desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem. Conforme Darido (1995, p. 83):

> O educador segue a evolução social e cultural de sua comunidade e do mundo, e deve utilizar todas as ferramentas e ideias disponíveis para aprender e ensinar, para tornar sua sala de aula o lugar mais encantador do mundo. Queremos a escola do encantamento onde todos se sintam incluídos.

O uso de jogos, atividades lúdicas e brinquedos em diferentes contextos educacionais pode ser um recurso para estimular, analisar e avaliar

aprendizados específicos, habilidades e potencialidades das crianças envolvidas. Por essa razão, o educador de educação infantil e de séries iniciais deve oferecer momentos de jogos e atividades lúdicas durante o processo de ensino-aprendizagem.

O educador de Educação Física deve atuar como um facilitador das atividades lúdicas, alternando momentos em que orienta e conduz o processo, com outros em que as crianças são responsáveis por suas próprias brincadeiras. Apesar de todos os estudos que comprovam a eficácia do uso de jogos no ambiente escolar, ainda há resistência por parte de alguns educadores que não acreditam na possibilidade de unir a brincadeira ao conteúdo pedagógico.

Para esses profissionais, brincar e aprender são duas instâncias distintas que não devem ser utilizadas simultaneamente. Para que o lúdico tenha um espaço garantido no dia a dia das escolas, é necessário a atuação do educador, alimentada pela vivência lúdica, em que o professor se coloque pleno, inteiro no momento, alegre e flexível, saindo do papel de agente exclusivo de informação e formação dos alunos, e passando a desempenhar uma função de extrema relevância como mediador e facilitador das interações entre as crianças. Conforme Betti (1991):

> As brincadeiras [ou atividades] dentro do lúdico se tornam um aliado e instrumento de trabalho pedagógico supervalorizado para se conseguir alcançar os objetivos de uma construção de conhecimentos onde o aluno seja participativo ativo. (BETTI, 1991, p. 28)

Considerações finais

A atuação da escola deve enxergar as crianças como seres sociais e o educador deve trabalhar com elas de forma que sua integração na sociedade seja construtiva, buscando equipar as crianças de maneira a possibilitar a construção de sua autonomia, criticidade, criatividade, responsabilidade e cooperação.

É responsabilidade do educador proporcionar um ambiente que combine as atividades lúdicas e os jogos com as aulas diárias, um espaço propício ao aprendizado escolar que ofereça alegria, prazer, movimento e solidariedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BETTI, Mauro. **A Educação Física na escola brasileira de 1º e 2º Graus- uma abordagem sociológica**. São Paulo; USP,1991.

BOULCH, J.L. **A educação pelo movimento: a psicocinética na idade escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, 1997.

DARIDO, S.C. **Educação Física na Escola; questões e reflexões**. Araras: Topázio, 1999. FAZENDA, I. Interdisciplinaridade um projeto em parceria. 3. ed.São Paulo: Lloyola, 1995.

GALLARDO, J. S. P; **Educação Física: contribuições à formação profissional**. Ijuí: ed. Unijui, 2003.

GALLARDO, J.; OLIVEIRA, A. A. B. de e ARAVEÑA, C. Didática de Educação Física. **A criança em movimento: jogo, prazer e transformação**. São Paulo: FTD, 1998.

LE BOULCH, Jean. Educação **Psicomotora: a psicocinética na idade escolar.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

LLEIXÀ, Arribas Teresa. **A educação física de 3 a 8 anos.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

MEDINA, J. P. S. **A Educação Física cuida do corpo e mente**. Campinas: Papirus,1983.

MANTOVANI, Michelle. **Movimento corporal na educação musical: influências de Emile Jaques Dalcroze.** 2009. Tese (Mestrado em Música) - Universidade Estadual Paulista. São Paulo-SP.

RODRIGUES, Luis G.C e MARTINS, João Luis. **Recreação: trabalho sério e divertido**. São Paulo: ícone, 2002.

RIZZI, L.; HAYDT, R. C. **Atividades lúdicas na educação da criança**. São Paulo: Ática, 1987.

SOARES, C. **Educação Física Escolar- conhecimento e especificidade. Mimeo,**1995.

TISI, Laura. **Educação Física e a alfabetização**. Rio de Janeiro: Sprint 2004.

TENÓRIO, J. G; SILVA, C. L. **Educação Física Escolar e a Não Participação dos Alunos nas Aulas.** Artigo Original, Mato Grosso, Ciência em Movimento, 2013. p. 71 - 80.

A IMPORTÃNCIA DA INFORMÁTICA NA PSICOPEDAGOGIA

Kelly Cristina de Andrade Souza

Resumo

As dificuldades na aprendizagem precisam de uma atenção especial não só da escola, entre educadores e alunos, mas também da família, amigos e de toda sociedade. Com a globalização o uso da tecnologia como a internet é um recurso indispensável à psicopedagogia.

Á Psicopedagogia refere-se a um saber e a um saber-fazer, tem como foco central o ser humano e sua aprendizagem, o fazer psicopedagógico surge na medida em que ocorre uma reflexão profunda sobre a Intervenção psicopedagógico.

Esse trabalho procura gerar uma reflexão sobre em que medida as novas tecnologias podem servir de ferramenta de ensino e de como são indispensáveis no nosso cotidiano.

Palavras-chave: Psicopedagogia; Aprendizagem; Novas Tecnologias.

A introdução da informática na educação implica a criação de novas posturas dos profissionais da educação, tem funcionado como instrumento para a inovação.

Trata-se de uma ferramenta que facilita a criação de propostas que ganham a atenção de psicopedagogos, professores, coordenadores, diretores, pais e alunos.

A informática desempenha papel importante na psicopedagogia, pois tem definido novos parâmetros no estudo e se tornado um diferencial para os profissionais que atuam diretamente neste campo. O uso adequado oportuniza o desenvolvimento e a organização na construção do pensamento, bem como,

desperta o interesse e a curiosidade dos alunos, elementos fundamentais para a construção do conhecimento.

É inegável o fascínio que o computador exerce sobre os alunos, no entanto, para o psicopedagogo ser o protagonista no processo de aprendizagem, ele tem que atender a demanda da geração digital, é necessário vivenciar experiências, interagir e utilizar essa tecnologia em sua prática psicopedagógico.

A responsabilidade do psicopedagogo é de desafiar, estimular e mediar, reconstruir o conhecimento junto com os alunos e aproveitar a informática para facilitar este processo.

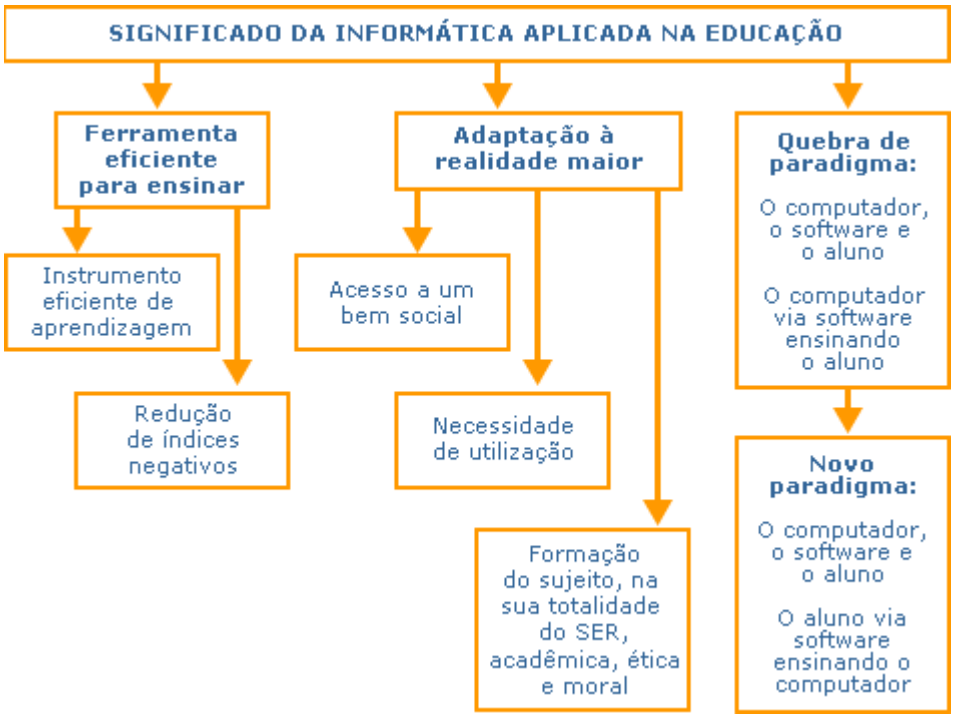
O universo de estudos da informática na educação incorpora um melhor trabalho dentro da escola, propiciando a unificação de conhecimentos.

Para o psicopedagogo, a experiência de intervenção junto ao professor num processo de parceria, utilizando a informática como instrumento no desenvolvimento do aluno que está com dificuldades de aprendizagem faz com que ele desempenhe papéis diferentes no desenvolvimento de sua prática educacional, no sentido de possibilitar mudanças significativas na sua carreira.

Diante dos avanços da informática, a criança que não conseguir aprender é entendida e trabalhada, não como alguém que possui um déficit, um problema, mas como um aprendiz que possui um estilo de aprender diferente, que está diretamente relacionado ao estilo de família e da comunidade a que pertence. “[...] A educação do futuro deverá ser o ensino primeiro e universal, centrado na condição humana”. (MORIN, 2002, p.80).

1 A Integração da informática na prática pedagógica

A informática educacional pode ser considerada uma área de estudo que contribui para o desenvolvimento da educação como um todo, o universo de estudos da informática na educação propicia a unificação de conhecimentos.



O uso da informática pelas escolas cresce a cada dia, fazendo com que melhore as condições de estruturação do pensamento do aluno com dificuldades de aprendizagem, compreensão e retenção.

Um bom professor é o professor que faz qualquer método tornar-se efetivo, é quem ensina e, para ensinar com qualidade precisa-se acreditar no que faz e que acreditem nele demonstrando respeito.

A integração da informática na prática pedagógica é imprescindível, mas o mais importante é que o aluno sinta-se bem no ambiente escolar, sentido vontade de estudar e aprender. Segundo (VALENTE, 2001, p.35):

> "[...] a interação aluno-computador necessita da intervenção de um profissional que saiba o significado do processo de aprendizagem baseado na construção do conhecimento. Só assim poderá intervir apropriadamente de modo que auxilie seu aluno".

2 O Uso pedagógico da internet

Enquanto o rádio levou 38 anos para atingir um público de 50 milhões nos Estados Unidos, o computador levou 16 anos, a televisão 13 anos e a internet levou apenas quatro anos para alcançar a marca de 50 milhões de internautas.

A Internet é um canal de construção do conhecimento a partir da transformação das informações pelos alunos e professores. A utilização pedagógica da internet é um desafio que os professores e as escolas estarão enfrentando compreendendo uma concepção socializadora da informação.

A Internet tem modificado os comportamentos das pessoas estabelecendo melhores meios de acesso à comunicação virtual, permitindo conexão com pessoas, fatos, ideias e conceitos, com ela pode-se aprender muito mais e de diferentes maneiras, nos proporcionando a construção do saber e conhecimento. A Internet faz com que o homem seja mais atuante, livre, mais criativo e atento às novidades do mercado tecnológico. Assim, a internet como uma nova mídia a ser utilizada na educação deve ser analisada como um instrumento de comunicação, informação, de pesquisa e de produção de conhecimentos. Necessita, portanto, ser reconhecida e apropriada como ferramenta pedagógica.

Segundo MARQUES & CAETANO (2002 P.158) “Para a educação, a Internet pode ser considerada a mais completa, abrangente e complexa ferramenta de aprendizado. Podemos através dela, localizar fontes de informação que, virtualmente, nos habilitam a estudar diferentes áreas de conhecimento”.

A Internet é uma ferramenta didático-educativa facilitadora do processo ensino-aprendizagem, podendo ter impactos significativos sobre o papel do educador, não só pela informação constante recebida via rede, mas pela capacidade de se potencializarem as habilidades de uso dos serviços para desenvolver um processo intencional de ensino-aprendizagem, é hoje uma ferramenta indispensável no processo de ensino e aprendizagem, pois proporciona uma interação efetiva entre professores e alunos, possibilitando assim novas propostas de trabalho.

Não basta ter acesso à tecnologia é preciso saber fazer uso dela, para tirar melhor proveito, quando a questão é educação.

3 O Uso do computador e softwares educativos na intervenção

O desenvolvimento cognitivo do ser humano está sendo mediado por dispositivos tecnológicos, onde as novas tecnologias da informação e comunicação estão ampliando o potencial humano.

O avanço tecnológico surgiu com a chegada do computador aliado a internet e a educação pegou carona no mundo digital usando a tecnologia ao seu favor.

O computador não é mais um instrumento que ensina o aprendiz, mas a ferramenta com a qual o aluno desenvolve algo, e, portanto, a aprendizagem ocorre pelo fato de estar executando uma tarefa por intermédio do computador, (VALENTE, 1993, p.3).

A utilização do computador na educação pode acontecer de duas maneiras.

Uma é fazer aquilo que o professor faz tradicionalmente, ou seja, passar a informação para o aluno. Outra é usá-lo como instrumento que auxilia na construção do conhecimento o qual o aluno possa criar, pensar e obter informação.

O computador é um facilitador no desenvolvimento natural da expressão simbólica da criança na fase da alfabetização, da leitura e escrita.

O papel do aluno é utilizar o computador como uma ferramenta que contribui para o seu desenvolvimento no momento atual e no futuro. Na visão de Fischer (2000, p. 39):

> “A criança tem o computador como um grande aliado no processo de construção do conhecimento porque quando digitam suas ideias, ou o lhes é ditado, não sofrem frente aos erros que cometem. Como o programa destaca as palavras erradas, elas podem autocorrigir-se continuamente, aprendendo a controlar suas impulsividades e vibrando em cada palavra digitada sem erro.

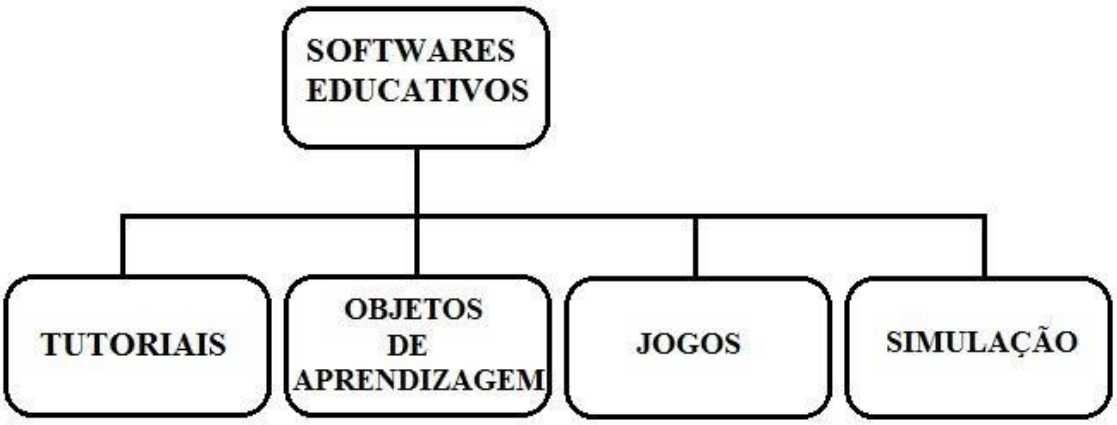
Neste contexto, podemos perceber que o errar não é um problema, que não acarreta a vergonha nem a punição, pelo contrário, serve para refletir e para encontrar a direção lógica da solução".

Os softwares educativos constituem um recurso pedagógico à disposição de todos os alunos e traz grandes contribuições ao desenvolvimento da aprendizagem.

Segundo VALENTE (2007, p.1), "para o uso pleno do computador na educação são necessários quatro ingredientes: o professor capacitado, o aluno, o computador e o software educativo".

Segundo a literatura educacional, existem inúmeros artefatos que podem ser usados para educar ou para apoiar o ensino na escola. O uso do software contribui para harmonizar conhecimentos e prática dos conceitos repassados em sala de aula, nesse sentido, busca criar condições necessárias para um aprendizado mais significativo.

Os artefatos educacionais denominados de softwares educativos estão definidos de acordo com a figura abaixo:



Os softwares educativos estão subdivididos em: Tutoriais, onde a abordagem educacional é a instrução auxiliada por computador; Objetos de aprendizagem: jogos educativos e a simulação. Eles devem oportunizar uma maior interação entre o aluno, o professor e o ambiente de aprendizagem.

Nos softwares educacionais tutoriais é adotado o sistema tradicional, utilizado em sala de aula, em que o aluno escolhe o que deseja estudar, ricos em inovações tecnológicas (hipertextos, interface com sons, imagens, animações etc.) e seu conteúdo é pré-definido pelo professor. Os de aprendizagem e prática (reforço/exercício) são utilizados para revisão e

memorização de algum assunto já estudado pelo aluno. Os softwares classificados como jogos educativos e simuladores, trabalham na construção de situações que se assemelham com a realidade, sendo que os jogos apresentam ainda um componente lúdico e de entretenimento, e a simulação possibilita o aluno desenvolver hipótese, testá-las, analisar resultados e trabalhar conceitos.

Considerações finais

Diversas ações psicopedagógicas são utilizadas como estratégias de intervenção na aprendizagem do aluno, a utilização da informática educativa aplicada ao campo da psicopedagogia pode propiciar aprendizagens mais significativas e nesse sentido, passamos a observar a necessidade da utilização de ferramentas tecnológicas para a prática psicopedagógico. O psicopedagogo atua intervindo como mediador entre o indivíduo e a sua história traumática, ou seja, a história que lhe causou a dificuldade de aprender e passa a interpretá-lo para a devida intervenção. A psicopedagogia se ocupa da aprendizagem humana e o compromisso do psicopedagogo é com a transformação da nossa realidade escolar. Com este trabalho foi possível constatar a importância das novas tecnologias como ferramentas pedagógicas e ainda verificar a importância do psicopedagogo na sociedade.

Referências

ALMEIDA, Maria E. B. & PRADO, Maria E. B. B. Um retrato da informática em educação no Brasil. 1999. Endereço Eletrônico: http://www.proinfo.gov.br. Data da consulta: 08/06/2014.

BORBA, Marcelo C. e PENTEADO, Miriam Godoy – Informática e Educação – Belo Horizonte 2001.

FERNANDEZ, Alicia. Os idiomas do aprender: análise de modalidades ensinantes em famílias, escolas e meios de comunicação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

FISCHER, Julianne. Sugestões para o desenvolvimento do trabalho pedagógico.

FONSECA, Lúcio. Tecnologia na Escola. 2001. Endereço Eletrônico: http://www.aescola.com.br Data da consulta: 05/06/2014

KAMPFF, Adriana Justin Cerveira. Tecnologia da Informática e comunicação na educação. Curitiba: IESDE, 2006.

MARQUES, Adriana Cavalcanti & CAETANO, Josineide da Silva, Utilização da Informática na Escola: MERCADO, Luiz Paulo Leopoldo (Org.). Novas tecnologias na educação: reflexões sobre a prática. Maceió: EDUFAL, 2012.

NEVES, M.A.M. Psicopedagogia: um só termo e muitas significações Psicopedagogia – Revista ABP, São Paulo, 1991.

OLIVEIRA, V.B. (1999). Avaliação Psicopedagógico da Criança de 0 a 6 anos. 10ª ed. Vozes.

OLIVEIRA, V.B. & FISCHER, M.C.A – A microinformática como instrumento de construção simbólica. São Paulo: Editora SENAC SP, 1996.

PERRENOUD, Philippe. Pedagogia diferenciada: das intenções à ação. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

PIAGET, Jean. Psicologia e Pedagogia. 1ª ed. Rio de Janeiro: Forense, 1972.

SCOZ, Beatriz, Psicopedagogia e realidade escolar: o problema escolar e de aprendizagem. 6ªEd. Petrópolis: Vozes, 1994.

TIBA, Içami. Ensinar aprendendo como superar os desafios do relacionamento professor-aluno em tempos de globalização. 17ª ed. São Paulo: Gente, 1998.
OLIVEIRA, V.B. & FISCHER, M.C.A – A microinformática como instrumento de construção simbólica. São Paulo: Editora SENAC SP, 1996.

VALENTE, J. A. (Org.). Liberando a Mente: Computadores na Educação Especial. Campinas: Unicamp, 2001.

VALENTE, J. A e VALENTE, A. B. Logo*:* Conceitos, Aplicações e Projetos. São Paulo: McGraw-Hill, 1988.

VALENTE, J. A. (1998) Por que o computador na educação. In: VALENTE, J. A. (Org.). Computadores e Conhecimento: Repensando a Educação. 2ª edição. Campinas, SP: UNICAMP/NIED.

Sites
http://www.facebook.com/l.php?u=http%3A%2F%2Fwww.educacaopublica.rj.gov.br%2Fbiblioteca%2Ftecnologia%2F0021.html&h=pAQGWoZSj-Acesso em:02set 2014

O CORPO E O MOVIMENTO DESDE A EDUCAÇÃO INFANTIL

Paulo Alexandre Gouveia Martins[2]

RESUMO

O corpo e o movimento desempenham um papel fundamental na educação infantil. Desde os primeiros anos de vida, as crianças desenvolvem uma relação íntima com seu próprio corpo e aprendem a explorar o mundo ao seu redor por meio do movimento. Na educação infantil, é essencial proporcionar às crianças um ambiente rico em oportunidades para explorar e experimentar diferentes movimentos. Isso pode ser feito por meio de brincadeiras, jogos e atividades que estimulem o desenvolvimento motor, a coordenação e a consciência corporal.

Palavras-chave: Capacidades; Desenvolvimento Cognitivo; Movimento.

[2] Graduação em Geografia, pela Faculdade Teresa Martin, em 2003. Professor de Geografia para o Ensino Médio e Fundamental II na Escola Estadual Professor Augusto Ribeiro de Carvalho e na EMEF CEU Jardim Paulistano. E-mail: paulo_gouveia@terra.com.br

INTRODUÇÃO

A infância é uma fase de grandes oportunidades e experiências que os educadores acompanham e potencializam a partir das possibilidades da sua própria formação. Assim, é fundamental que os profissionais da educação infantil desenvolvam estratégias e ações socioeducativas que direcionem não apenas grupos de bebês para o desenvolvimento cognitivo, mas para a integralidade do ser.

De acordo com Campos e Lima (2010, p.119):

> Para que o trabalho pedagógico com as crianças pequenas possa ocorrer de acordo com os princípios da ludicidade e do movimento, faz necessário que o profissional atue com elas atentando para a expressão de seu próprio corpo e ao modo como seus movimentos respondem às necessidades e às manifestações afetivas dessas crianças. [...] O corpo é percebido como um local de inscrições culturais, tendo em vista que códigos epistêmicos podem aprisionaros corpos em normas sociais. Todavia, o conhecimento do próprio corpo só é possível para um profissional que tenha vivenciado, com qualidade, a prática psicomotora. [...] As história de vida que os professores da Educação infantil trazem consigo constituem-se em uma ferramenta dinâmica para o desenvolvimento de um profissional reflexivo, capaz de pensar sobre suas ações,

durante e após realizá- las.

Durante muito tempo, a dimensão afetiva e emocional na educação foi esquecida e ela se concentrou no ensino de conteúdos voltados ao desenvolvimento cognitivo e intelectual do menino ou da menina. A importância da escola tradicional era o histórico acadêmico, ou seja, as notas e nenhuma importância era dada ao estado emocional. Nesse sentido, o ensino torna-se essencial para ajudar os alunos a enfrentar a vida com as estratégias e ferramentas necessárias para formar pessoas emocionalmente competentes.

Portanto, este artigo convida à reflexão sobre processos educativos integrais, mediados pelo corpo e pelo movimento, que tenham como ponto de partida uma experiência pedagógica orientada pela formação de professores da educação inicial na relação entre cultura, corpo e reeducação corporal.

São numerosos os trabalhos e investigações sobre a construção cultural e social do corpo, em geral, e do corpo escolarizado, em particular. Contudo, ainda é evidente a falta da dimensão corporal nas ações pedagógicas e socioeducativas numa perspectiva integral.

> O trabalho com o movimento não pode ser direcionado apenas para odesenvolvimento físico da criança. Pois a criança precisa nominar o seu movimento conscientemente para que tenha oportunidade deexplorar o ambiente, criar novas relações de relacionamento com o seu corpo, de conhecê-lo e aprender a usá-lo de forma benéfica, funcional e intencional (MELLO, 1996, p. 25).

Melhorar a qualidade de vida e incorporar atividades físicas e esportivas surgem como ideias para acompanhar um processo educativo integral.

A presença do corpo na escola pode ser definida como uma questão contraditória. Pelo que se lê nos documentos oficiais e em grande parte da literatura pedagógica, parece que o corpo tem uma presença escassa e, em todo caso, marginal. Porém, qualquer visita a um centro educativo ou qualquer conversa com professores logo revela que o que acontece nas escolas tem muito a ver com aspectos corporais.

Na infância, o desenvolvimento integral depende em grande parte do desenvolvimento corporal saudável, não só do ponto de vista fisiológico, mas também da dimensão socioafetiva. A ligação entre educadores e crianças (educar a partir e com o corpo) passa pela integração de uma prática inclusiva, intercultural e emancipatória. A experiência pedagógica é trabalhada a partir do sensível, do sentir e do pensar, para enfatizar o desenvolvimento de habilidades lúdicas, estéticas e criativas, baseadas em princípios de aprendizagem ativa que permitem reconhecer a diversidade e a singularidade de cada pessoa na formação integral de educadores de educação infantil.

Quando falamos de corpo falamos de vida, movimento, expressão, convivência e comunicação. Porém, nem sempre se pode falar do corpo pelo mesmo ângulo, por repetição ou por ausência (quase total ou parcial), nos projetos educativos, sem considerar a consciência corporal. Dessa forma, esta experiência coloca o desafio de encontrar espaços públicos *integradores e inclusivos* para encontro e diálogo onde as capacidades dos grupos de intervenientes educativos possam ser reforçadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio de atividades físicas e expressivas, as crianças aprendem a se comunicar e a se relacionar com os outros. Elas descobrem novas formas de se expressar, de se conectar com o mundo e de compreender as próprias emoções. O movimento também estimula a criatividade e a imaginação, permitindo que as crianças criem histórias, danças e performances que refletem sua visão de mundo.

É importante ressaltar que o corpo e o movimento não devem ser vistos apenas como uma atividade isolada na educação infantil. Eles devem estar integrados ao currículo de forma transversal, conectando-se com outras áreas do conhecimento, como linguagem, matemática, ciências e artes. Dessa forma, as crianças têm a oportunidade de explorar o mundo de maneira holística, desenvolvendo habilidades e competências diversas.

Ao valorizar o corpo e o movimento desde a educação infantil, estamos proporcionando às crianças uma base sólida para seu desenvolvimento físico, emocional, cognitivo e social. Estamos incentivando a descoberta, a exploração e a expressão, permitindo que elas se tornem seres ativos, criativos e conscientes de si mesmos e do mundo ao seu redor.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

LEDOUX, Michel H. **Introdução à obra de Françoise Dolto.** Rio de Janeiro: Zahar, 1991.

LIMA, Adriana Flávia Santos de Oliveira. **Pré-Escola e Alfabetização – Uma proposta baseada em Paulo Freire e Jean Piaget**. Petrópolis – RJ: Vozes, 1986.

MELLO, Maria Ap. **A intencionalidade do movimento no desenvolvimento da motricidade infantil**. Multiciência. ASSER: São Carlos, vol.1, nº01, novembro 1996.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. Barcelona: Península, 2000.

MORIN, E. **Os sete conhecimentos necessários para a educação do futuro**. Bogotá: Ensino, 2001.

RODRIGUEZ, M. Identidades: o professor de educação física em cenários pós-modernos. **Leituras**: Educação Física e Esportes, Buenos Aires, ano 2, n. 4, 1997.

SANTOS, Adriano Gomes da Silva dos. **Educação Física e Psicomotricidade nos anos iniciais do ensino fundamental da Escola 317 de Samambaia.** 2012. 63 f. Monografia (Especialização em Educação Física) - Curso de Licenciatura em Educação Física do Programa Pró-Licenciatura da Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

TRIGO, E. et al. **Criatividade e habilidades motoras**. Barcelona: Inde, 1999

BUSCANDO A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Raimunda de Sousa Lima

Resumo

O presente trabalho, cujo objetivo foi estudar a Síndrome de Down e a efetiva possibilidade de inclusão de alunos com essa deficiência na classe regular, foi elaborado por estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia que sondavam e ainda sondam as possibilidades de inclusão na rede regular de ensino de alunos com Síndrome de Down, mostrando como acontece esse processo de conquista da cidadania do sujeito pertencente a grupos excluídos da sociedade.

Desde o início, buscou-se mostrar como é importante o esclarecimento para a sociedade dos direitos e leis que amparam as pessoas com deficiência em qualquer situação legal ou ocasiões que venham passar por discriminação ou agressão.

Palavras-chave: escola; criança; inclusão.

1 Conceito e histórico

De acordo com Semeghini-Siqueira (1997), o Brasil vem passando por grandes transformações no contexto educacional, principalmente no que diz respeito à viabilidade de uma escola de qualidade que consiga abrir oportunidades educacionais a todas as crianças, independente de possuírem ou não necessidades educativas especiais - deficiência mental, auditiva, visual, física ou múltipla. Entretanto, a inserção dessa nova escola no Brasil vem enfrentando diversos obstáculos, alguns reais e outros criados por pessoas mal-informadas. As barreiras reais são as estruturas espaciais inapropriadas,

inadequado ambiente que os circunda, inexistência de acesso para deficientes físicos e de materiais didáticos adequados, a falta de capacitação dos educadores. Por sua vez, os obstáculos criados pelas pessoas, muitas vezes os mais difíceis de serem superados, são principalmente os preconceitos, o medo de novos desafios e a resistência a mudanças.

Semeghini-Siqueira (1997) acrescenta que a necessidade de uma escola isenta de discriminações e preconceitos, por enquanto, é um grande desafio que para se tornar realidade precisará ser abraçado por todos, principalmente pelas autoridades governamentais, que vivem distribuindo a responsabilidade do êxito pela comunidade. É ciente de que com a ajuda da comunidade, o tempo para a inserção seria menor, mas isso não elimina o papel primordial do Governo. Essa urgência por essa escola aumenta depois de sabermos que, segundo a ONU (Organização das Nações Unidas), 10% da população brasileira apresenta algum tipo de deficiência. A diversidade é enriquecedora, pois traz inúmeros benefícios ao desenvolvimento social, emocional e cognitivo de todos os alunos, independente de apresentarem ou não deficiências. Assim, observou-se que o processo de homogeneização é ultrapassado, sendo necessário valorizar as individualidades.

Na Declaração de Salamanca (UNESCO-1994), documento elaborado durante a Conferência Mundial sobre necessidades especiais: acesso e qualidade e organizado pelo governo da Espanha em cooperação com a UNESCO em reunião com representantes de 92 países e de 25 organizações internacionais, foram definidos muitos aspectos relevantes para que a educação especial tenha êxito, tais como aceitação de todas as deficiências pelas instituições educacionais, sejam elas públicas ou privadas, metodologia que atendam às necessidades individuais, participação e trabalho coletivo de todos os educadores, para abranger toda a heterogeneidade dos alunos em termos de potencial e conhecimento de mundo. Portanto é necessário que o profissional interaja com os alunos, se envolva com os projetos e diversifique suas atividades, já que a aprendizagem é interiorizada tanto de maneira formal como informal, no dia a dia e na vivência dos conhecimentos. No Brasil, não só as escolas como outros ambientes ainda não estão efetivamente preparadas para acolher indivíduos portadores de deficiências. Essa preocupação com o espaço

físico é recente em nosso país e, muitas vezes, restringem-se ao acesso, não se preocupando com as acomodações.

Vale destacar que alguns alunos, devido ao grau de deficiência, têm necessidade de frequentar, além da sala comum, uma sala de apoio, regida por um especialista. Um fator de grande importância é o trabalho deste profissional em conjunto com o professor da sala comum.

Lançado o desafio da inclusão, espera-se que haja respostas positivas, já que é concludente que a não-discriminação proporciona o desenvolvimento social e intelectual de todas as crianças, sem exceção.

Segundo González (2007), a educação especial é um conjunto de recursos materiais e pessoais que atendam às necessidades educacionais dos alunos. É um atendimento dado às crianças e/ou adolescentes que possuem algum tipo de deficiência, ou que sofrem algum tipo de exclusão pela sua origem, condição social, econômica e cultural.

Para Sánchez (2005), a filosofia da inclusão luta por uma educação que funcione para todos, independentemente de os alunos terem ou não deficiência. A escola deve atender as necessidades de todos os alunos, assegurando aqueles com alguma deficiência as mesmas oportunidades de aprendizagem.

Sobre a filosofia da inclusão, acrescenta-se ainda que:

> [...] deve ser entendida como uma tentativa a mais de atender as dificuldades de aprendizagem de qualquer aluno no sistema educacional e como um meio de assegurar que os alunos, que apresentam alguma deficiência, tenham os mesmos direitos que os outros, ou seja, os mesmos direitos dos seus colegas escolarizados e uma escola regular. (SÁNCHEZ, 2005 p.11)

Quando falamos em inclusão, encontramos inúmeros debates sobre suas vantagens e desvantagens, muitas polêmicas e controversas entre os especialistas e professores.

> Encontramos, em um dos extremos, posições que advogam a inclusão de todos os alunos, independentemente de sua deficiência, em classes comuns, com a eliminação dos serviços de apoio e recursos auxiliares; no outro extremo, encontramos posições que vêem a inclusão como utópica e inviável em nossa realidade educacional. (VOIVODIC, 2008 p.15)

Além de alguns professores e especialistas verem a inclusão como utópica, temos também outras pessoas que pensam assim, como nos mostra Mantoan (2003) “Há também um movimento contrário de pais de alunos sem deficiência que não admitem a inclusão, por acharem que as escolas irão baixar e/ou piorar ainda mais a qualidade de ensino se tiverem de receber esses novos alunos.” (p.194)

Segundo Mrech (1999 apud VOIVODIC, 2008), a inclusão surgiu em movimentos anteriores à década de 1960.

A inclusão também está ligada historicamente a movimentos de pais de crianças deficientes. Na Europa, esses movimentos lutam para incluir seus filhos em situações comuns de ensino.

> Nas décadas de 1950 e 1960, nos Estados Unidos, pais de alunos com deficiência fundaram organizações como a National Association for Retarded Citizens, com o objetivo de reivindicar o direito de serem escolarizados em ambientes mais normalizados. [...] A partir de 1968, na Suécia, crianças deficientes foram introduzidos em classes regulares. Na década de 1970, foram criados, nos Estados Unidos, programas educacionais para os deficientes, com o objetivo de freqüentarem salas de aulas regulares, com o apoio de vários serviços complementares. [...] Nas décadas de 1980 e 1990 começa-se a falar sobre inclusão [...] surge a ideia de promover uma fusão entre os sistemas de educação regular e especial.[...] O movimento de inclusão ganhou novo ímpeto na década de 1990 com a criação de uma organização internacional, [...] composta por membros de diversos países, cujo objetivo era promover a inclusão em escala mundial. (VOIVODIC,2008 p. 22-23).

Segundo Sánchez (2005), no contexto internacional desde os anos 80, temos um movimento internacional que luta para mostrar que a educação inclusiva está fechada em um mundo separado do real, e é dedicado apenas para alguns alunos qualificados como deficientes.

Um movimento que se destaca como passo prévio à inclusão é o Regular Education Iniciative (REI) que surgiu nos Estados Unidos, que tinha como objetivo a inclusão de crianças com deficiência na escola comum. (SÁNCHEZ, 2005)

A proposta do REI é de que:

> [...] todos os alunos, sem exceção, devem estar escolarizados na classe de ensino regular, e receber uma educação eficaz nessas classes. [...] O REI defende a necessidade de reformar a educação geral e especial para que se constitua como um recurso de maior alcance para todos os alunos. (SÁNCHEZ, 2005 p.8)

Na educação brasileira, a partir de 1950 sob influência do que ocorria nos Estados Unidos, podemos perceber uma preocupação do governo com a “educação para todos”, preferencialmente em classes comuns de ensino regular, evidenciada por leis e normas já aprovadas. (VOIVODIC, 2008)

A inclusão no Brasil teve diferentes influências, citaremos algumas: a Liga Mundial pela inclusão que surgiu nos países europeus que lutava contra a exclusão de deficientes que ficavam em instituições especializadas; a Liga Internacional pela Inclusão do Deficiente Mental, que surgiu para que crianças com deficiência mental fossem estimuladas no seu desenvolvimento e frequentassem escolas regulares; a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, realizada no ano de 1994 em Salamanca, onde foi firmado um compromisso de educação para todos. (VOIVODIC, 2008)

Segundo Voivodic (2008), a educação para deficientes no Brasil começou em instituições especializadas, onde eles ficavam separados do convívio com pessoas sem deficiência.

Nessas instituições especializadas, o que se priorizava eram as terapias individuais (psicopedagogia, fisioterapia, psicologia etc.), se dava pouca ênfase nas atividades escolares. Talvez porque a Educação Especial tenha sido constituída “originalmente como campo de saber e área de atuação a partir de um modelo médico ou clínico.” (GLAT e FERNANDES, 2005 p. 36)

Sobre essa ideia de enfoque da Educação Especial no campo clínico ou médico, é importante lembrar que:

> [...] os médicos foram os primeiros que despertaram para a necessidade de escolarização dessa clientela que se encontrava “misturada” nos hospitais psiquiátricos, sem distinção de idade, principalmente no caso da deficiência mental. [...] a deficiência era entendida como uma doença crônica, e todo o atendimento prestado a essa clientela, mesmo quando envolvia a área educacional era considerado pelo viés terapêutico. A avaliação e identificação eram pautadas em exames médicos e psicológicos com ênfase nos testes projetivos e de inteligência, e rígida classificação etiológica. (GLAT e FERNANDES, 2005 p. 36)

A Educação Especial se organizou tradicionalmente como atendimento especializado substituto ao ensino comum, sobre essa organização vale destacar que:

> [...] evidenciando diferentes compreensões, terminologias e modalidades [...] levaram à criação de instituições especializadas, escolas especiais e classes especiais. Essa organização, fundamentada no conceito de normalidade/anormalidade, determina formas de atendimento clínico-terapêuticos fortemente ancorados nos testes psicométricos que, por meio de diagnósticos, definem as práticas escolares para os alunos com deficiência. (MEC, 2008 p. 9-10)

Mas na década de 1950, iniciou-se um movimento para integração do deficiente em escolas comuns, e foi instalada a primeira sala de recursos em São Paulo para deficientes visuais. Depois, as alas foram se ampliando e houve a criação de outros ambientes educativos para deficientes sensoriais e para deficientes mentais.

Em 1961, o atendimento educacional às pessoas com deficiência passa a ser fundamentado pelas disposições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LD-Ben, Lei n 4.024/61, que aponta o direito dos “excepcionais” à educação, preferencialmente dentro do sistema geral de ensino.

A Lei n° 5.692/71, que altera a LDBEN de 1961, ao definir tratamento especial para os alunos com deficiências físicas, mentais, os que se encontram em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os alunos superdotados, não promove a organização de um sistema de ensino capaz de atender às necessidades educacionais especiais e acaba reforçando o encaminhamento dos alunos para as classes e escolas especiais.

Em 1973, o MEC (Ministério da Educação e Cultura) cria o Centro Nacional de Educação Especial – CENESP, responsável pela gerência da educação especial no Brasil, que sob a égide integracionista, impulsionou ações educacionais voltadas às pessoas com deficiência e às pessoas com superdotação, mas ainda configuradas por campanhas assistenciais e iniciativas isoladas do Estado.

A Constituição Federal de 1988 traz como um dos seus objetivos fundamentais “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade, e quaisquer outras formas de discriminação” (Art.3, inciso IV). Define, no artigo 205, a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. No seu artigo 206, inciso I, estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” como um dos princípios para o ensino e

garante, como o dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (Art.208).

Em 1994, é publicada a Política Nacional de Educação Especial, orientando o processo de "integração instrucional" que condiciona o acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que: "[...] possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais." (2008, p. 10).

Sobre a Política Nacional de Educação Especial, acrescenta-se que:

> Ao reafirmar os pressupostos construídos a partir de padrões homogêneos, a Política não provoca uma reformulação das práticas educacionais de maneira que sejam valorizados os diferentes potenciais de aprendizagem no ensino comum, mas mantendo a responsabilidade da educação desses alunos exclusivamente no âmbito da educação especial. (MEC, p. 10)

Em 1994, a Declaração de Salamanca proclama que as escolas regulares com orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias e que alunos com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, tendo como princípio orientador de que as escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras.

> A atual lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n 9.394/96, no artigo 59, preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades; assegura a terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências; e assegura a aceleração de estudos aos superdotados para conclusão do programa escolar. Também define, dentre as normas para a organização da educação básica, a "possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado" (art.24, inciso V) e " (...) oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames (art. 37). (MEC, 2008 p.10-11)

Segundo Sánchez (2005), esse princípio norteador mostrava como as escolas deveriam atender esses alunos, sobre isso acrescenta ainda que "[...] as escolas devem ser comunidades que atendem a todos, já que as diferenças

humanas são naturais. [...] havendo, porém, a necessidade de adaptar a aprendizagem a cada criança.” (p. 9)

Considerações finais

Segundo Voivodic (2008), o que vemos no Brasil é um acompanhamento das posturas internacionais por meio de leis, cuja implementação é lenta e não planejada. Em nosso sistema educacional, encontramos uma integração não-planejada, ou seja, a presença de crianças deficientes em classes comuns sem apoio especializado e sem planejamento.

Sobre essa integração não-planejada, Sánchez (2005) nos faz um alerta: “[...] não basta que os alunos com necessidades educacionais estejam integrados às escolas comuns, eles devem participar plenamente da vida escolar.” (p.11)

Fabrício; Souza e Zimmermann (2007) nos reforçam essa ideia no trecho abaixo:

> [...] não adianta colocar a criança na sala de aula se não houver preparo institucional e pessoal do professor; [...] a criança deve estar preparada para aquele grupo ao qual vai estar inserida e vice-versa. A verdadeira inclusão não é simplesmente matricular um aluno numa sala de aula, mas sim verificar as singularidades, as formações e tensões neste grupo, investigar a evolução e construção dos diferentes papéis que cada um vai assumindo nas relações com seus parceiros. (p. 26-27)

Isso quer dizer que as escolas devem estar preparadas para acolher todos os alunos, dando-lhes oportunidades de aprendizado e participação, considerando as diferenças existentes no grupo. (SÁNCHEZ, 2005)

Referências Bibliográficas

AGUIAR, M. J.B et al. **Introdução – A Síndrome de Down** Disponível em <http://www.medicina.ufmg.br/down/introducao.htm> Acesso 01 dez.2010

BRASIL. **Constituição Federal do Brasil.** Brasília, 1988

BRASIL, Ministério da Educação**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB 4.024**, de 20 de dezembro de 1961

BRASIL, Ministério da Educação**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB 5.692**, de 11 de agosto de 1971

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial.** Brasília: MEC/SEESP, 1994

DANIELSKI, V. **Síndrome de Down:** uma contribuição à habilitação da criança Down. Tradução de Jeanne Borgerth Duarte Rangel. Embu: Ave Maria, 2006

FABRÍCIO, N. M. C; SOUZA, V. C. B.; ZIMMERMANN, V.B. **Singularidade na Inclusão:** estratégias e resultados. São José dos Campos: Pulso, 2007

GLAT, R.; FERNANDES, M. Da educação segregada à educação inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da educação especial brasileira. **Revista da Educação Especial**, v.1, n.1, p. 35-39, out. 2005

GOMES, M. **Síndrome de Down (SD) – Uma viagem histórica**. Disponível em <http://saci.org.br/?modulo=akemi&parametro=16259> Acesso 05 out. 2010

GONZÁLEZ, E. A educação Especial: conceito e dados históricos In:_____ (coord.) **Necessidades Educacionais Específicas.** Tradução de Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2007 p. 17-46

GONZÁLEZ, E. ; GONZÁLEZ, M. P. Síndrome de Down: aspectos evolutivos e psicoeducacionais In:_____ (coord.) **Necessidades Educacionais**

Específicas. Tradução de Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2007 p. 86-99

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar:** O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003

_____. O direito de ser, sendo diferente, na escola. In: RODRIGUES, D. (org.) **Inclusão e educação:** doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006 p. 183 – 209

MEC, Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. **Revista da Educação Especial,** v.4, n.1, p. 7-17, jan/jun. 2008

PEREIRA-SILVA, N. L.; DESSEN, M. A. Síndrome de Down: etiologia, caracterização e impacto na família. **Revista Interação em Psicologia**, v.6, n.1, p. 167-176, 2002

PUESCHEL, S. M. (org.) **Síndrome de Down –** Guia para pais e educadores. 9 ed. São Paulo: Editora Papirus, 2005.

SAAD, S. N. Preparando o caminho da inclusão: dissolvendo mitos e preconceitos em relação à pessoa com Síndrome de Down. **Revista Brasileira Educação Especial**, v.9, n.1, p.57-78, jan.-jun. 2003

SÁNCHEZ, P. A. A educação inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI. **Revista da Educação Especial**, v.1, n.1, p. 7 – 18, out. 2005

SASSAKI, R. K. Inclusão: o paradigma do século 21. **Revista da Educação Especial**, v.1, n.1, p. 19-23, out. 2005

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

SEMEGHINI-SIQUEIRA, I. **Escola Inclusiva:** Tópicos para a reflexão com a comunidade. São Paulo, SEE-FEUSP, Projeto de Educação Continuada, 1997.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação na Área das Necessidades Educativas Especiais, Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade. Salamanca**, Espanha, 7 a 10 de Junho, 1994.

VOIVODIC, M. A. **Inclusão escolar de crianças com Síndrome de Down**. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2008

JOGOS E BRINCADEIRAS TRADICIONAIS EM ESPAÇO ESCOLAR

Raquel Alves de Oliveira

> Brincar com crianças não é perder tempo, é ganhá-lo; é triste ver meninos sem escola, mais triste ainda é vê-los sentados enfileirados em salas sem ar, com exercícios estéreis, sem valor para a formação do homem.
>
> Carlos Drummond de Andrade

RESUMO

O tema “Brincadeiras e jogos tradicionais no espaço escolar” surgiu de minhas inquietações sobre o brincar na Educação Infantil e toda a importância dada a ele desde e minha infância até a atualidade.

Ao deparar-me com um catálogo da exposição *Cenas Infantis de Sandra Guinle,* com esculturas de brincadeiras fiquei completamente extasiada e percebi ali o quanto as brincadeiras continuam sendo importantes e fortes em meu trajeto como pessoa e como professora.

Palavras-chave: criança; escola; ludicidade.

INTRODUÇÃO

Sandra Guinle é uma escultora brasileira, nascida em 1966, na cidade de Monte Mor. Ela cursou História da Arte, na Arquitec, estudou na Escola Paulista de Artes Visuais no Parque Lage, em 1997. Seu trabalho com o bronze iniciou -se de maneira autodidata. Sua obra recebeu influências de artistas brasileiros

modernistas, tais como Maria Martins e Orlando Teruz, por suas produções em bronze e Cândido Portinari a inspirou com suas pinturas sobre brincadeiras. Ela também realizou algumas oficinas na FEUSP e atualmente, está engajada em muitos projetos sociais. Em 1999, Sandra conta que foi a exposição da escultora Lygia Clarck, no MAM do Rio de Janeiro e partir de então, ela passou a incluir painéis táteis em suas mostras, além de permitir ao público tocar em sua produção. Ela tem uma preocupação especial em promover o acesso às pessoas deficientes visuais através de sua obra.

Assim, trabalho a seguir contará no primeiro capítulo um pouco sobre a origem do jogo, já sem essa pretensão, visto que o jogo é tão antigo quanto a evolução do homem e da própria cultura.

No segundo capítulo traçaremos as relações entre o Jogo e a Educação, na busca de percorrer brevemente o caminho do jogo para compreender as relações estabelecidas por esse binômio. E no terceiro, buscaremos as origens da Educação Infantil no Brasil, na expectativa de resgatar o papel do jogo na aprendizagem das crianças pequenas.

Assim, temos um pequeno esboço do trabalho a ser realizado, cujo principal objetivo é compreender as diversas relações existentes entre o jogo, educação e aluno: o alvo principal do ensino - aprendizagem.

A ORIGEM DO JOGO

A origem do jogo talvez seja tão remota quanto à origem da civilização humana e da própria cultura. Huizinga (2008) propôs uma investigação a esse respeito e enfatizou a contribuição do lúdico para a humanidade. Ele declara já no prefácio de sua obra *Homo ludens* que: “Já há muitos anos que vem crescendo em mim a convicção de que é no jogo e pelo jogo que a civilização surge e se desenvolve.” Essa declaração evoca ao poder do jogo pelo seu lado competitivo, pela fé que cada religião professa, ou pelo estabelecimento de regras nele contidas.

Todas as civilizações antigas são marcadas pela presença do jogo, por isso, HUIZINGA (2008: 6) declara que o jogo tem uma função social, pois o homem sempre buscou extrair da natureza os significados da origem da vida e de todas

as coisas.

Inúmeras ciências investigaram o jogo na tentativa de explicá-lo. A Psicologia estudou os fenômenos psíquicos que estão em cena enquanto o homem joga e a Fisiologia buscou os fundamentos do jogo e a sua contribuição para o biológico e como descarga de energia vital.

Contudo, na busca de algo que está por trás do ato de jogar, o autor afirma que há no jogo algo irracional, pois se os animais também são capazes de fazê-lo, há nele uma razão essa que transcende os limites racionais. Ele afirma que : " No jogo existe alguma coisa em jogo que transcende as necessidades imediatas da vida e confere um sentido à ação". (HUIZINGA, 2008 : 3) .

As características específicas do jogo não podem ser encontradas em nenhuma outra atividade humana. A felicidade que sentimos ao jogar, o suspense existente em qualquer jogo, a diversão usufruída pelos seus participantes são sensações únicas. O autor mais uma vez diz que : "... a tensão, equilíbrio, contraste, variação, solução, união e desunião, cativa, fascina – ritmo e harmonia ... o jogo exige aplicação, conhecimento, habilidade, coragem e força ... o fato de ser livre, de ser ele próprio liberdade." (HUIZINGA, 2008 : 5, 55).

Há no jogo um mistério que torna esse momento sublime e separado da vida quotidiana dos homens. Para tanto, é necessário que exista um lugar adequado, único para que esse momento seja usufruído com todo contentamento. A respeito disso, mais uma vez o autor declara que:

> *Verificamos que uma das características mais importantes do jogo é a sua separação espacial em relação à vida quotidiana. É-lhe reservado, quer materialmente ou idealmente, um espaço fechado, isolado do ambiente quotidiano, e é dentro desse espaço que o jogo se processa e que suas características tem validade*. (HUIZINGA, 2008;23)

A essência do jogo é a liberdade. Portanto, é imprescindível que essa atividade seja espontânea e, por isso, as crianças apreciam o brincar. Faz se necessário que a brincadeira seja livre, jamais imposta, pois o prazer de jogar reside em seu caráter natural. A respeito disso, mais uma vez Huizinga declara que:

> *Toda criança sabe quando está só fazendo de conta,*

> *quando só está brincando ... fica literalmente transportada de prazer : superando a si mesma a tal ponto que quase chega a acreditar que realmente é esta ou aquela coisa, sem contudo perder completamente o sentido ‘ da realidade habitual’. (HUIZINGA, 2008 : 17).*

Verifica-se uma forte ligação entre o jogo e a arte. Ao falar de música e jogo, veremos algumas semelhanças: ambas são invisíveis aos olhos humanos, são livres e distantes do sentido de praticidade empregado pelos seres humanos: “... o jogo situa-se fora da sensatez da vida prática, nada tem a ver com a seriedade, com a necessidade ou a utilidade, com o dever ou com a verdade” (HUIZINGA, 2008: 178). Na dança, ocorre o mesmo processo, já que ela é contida de ritmo, harmonia e movimento. Como diria o autor ela seria: “... uma forma especial e especialmente perfeita do próprio jogo”. (HUIZINGA , 2008 : 184).

No entanto, as artes plásticas não dialogam nesse sentido com os jogos, pois ela é palpável, visual e sua realização depende da atuação humana. Por vezes, o intuito de realização de um quadro, ou, de um edifício, por exemplo, pode não estar ligado à arte, pois pode ser que seja um objeto confeccionado para comercialização. O autor mais uma vez declara que: “O que é inegável é que ela é uma função lúdica ... semelhantes às brincadeiras nos primeiros anos de vida da criança.” (HUIZINGA, 2008 : 188).

Johan pesquisou a raiz etimológica da palavra jogo em diversos idiomas, a fim de relacionar o significante com o significado. O grego, o sânscrito, o holandês, o japonês, latim, judeu e inglês trazem significações importantes, que valem a pena o destaque:

IDIOMA	PALAVRA	SIGNIFICADO
GREGO	ηαίςα άγών	Jogos infantis competições
SÂNSCRITO	kridati	Jogo entre animais, crianças e adultos
HOLANDÊS	wedcamp wettkampt	Competições Atividades lúdicas

JAPONÊS	Asobi, asobu	Jogo infantis, competições, jogos de azar, representações teatrais
LATIM	ludus	Jogos infantis, competições, jogos de azar, representações teatrais
HEBREU	sahuq	Riso e jogo
INGLÊS	play	Jogos em geral, tocar instrumentos,

Algumas línguas como o grego (ηαίςα Άγών) e o holandês (wedcamp e wettkampt), utilizam duas palavras diferentes para a denominação de jogo, um agregando os jogos infantis e o outro, as competições de um modo geral. O latim *(ludus)* e o inglês *(game)* empregam somente uma palavra para designar todas as modalidades, sendo que *game* incluí também tocar instrumentos. Percebemos assim, que cada língua tem uma forma própria de designar os jogos, seja ao englobar todos os tipos em uma única categoria, ou, utilizar mais de um vocábulo para expressar a grande diversidade que os jogos possuem.
Podemos dizer que o autor acima citado estudou a gênese do jogo como fator fundamental na estruturação da cultura e da civilização humana. Afirmou que existe algo mágico no jogo, pois os animais também são capazes de jogar. Ele faz uma análise profunda sobre a contribuição do jogo na arte, na filosofia, na religião, na poesia, na ciência, enfim, em todos os componentes da sabedoria humana.

BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Em nosso país a instituição de escolas para crianças pequenas ocorreu devido ao suprimento de necessidades de alimentação, segurança e proteção aos menores carentes. Essas instituições recebiam o nome de Casa dos Expostos ou Roda.Com a criação em 1919 do Departamento da Criança no Brasil, a responsabilidade de garantir à educação caberia ao Estado, mas todo o amparo

aos menores e as mulheres grávidas ainda era feita com doações filantrópicas. Após 1930, com a ascensão da industrialização e o crescimento da economia brasileira, a criança passa a ser valorizada como um adulto em potencial, como um futuro operário, o que fez o governo repensar a sua política de incentivo à educação.

Contudo, na década de 60 e meados de 70 tem-se um período de inovação de políticas sociais nas áreas de educação, saúde, assistência social, previdência etc. Na educação, o nível básico torna-se obrigatório e gratuito. Houve a extensão obrigatória para oito anos esse nível, em 1971. Neste mesmo ano, a lei de diretrizes e bases da educação nacional 5692/71 traz o princípio de municipalização do ensino fundamental. Contudo, na prática, muitos municípios carentes começaram esse processo sem ajuda do Estado e da União.

Nesse período, notou-se que a evasão escolar, a repetência e as dificuldades em acompanhar os estudos no ensino fundamental de oito anos (conhecido como ginásio na época) eram bem grandes e muitas vezes e às vezes justificadas pela falta de estrutura das famílias pobres. Assim, surgem as pré-escolas, com o objetivo de sanar as defasagens encontradas pelos alunos em concluírem o ensino fundamental.

Na década de 80, as dificuldades encontradas na educação pré-escolar eram inúmeras, tais como: a ausência de uma política global e integrada, a falta de coordenação entre programas educacionais e de saúde; predominância do enfoque preparatório para o primeiro grau; insuficiência de um quadro docente qualificado, escassez de programas inovadores e falta da participação familiar e da sociedade.

A Constituição de 1988 traz a construção de um regime de cooperação entre estados e municípios, nos serviços de saúde e educação de primeiro grau. Houve a reafirmação da gratuidade do ensino público em todos os níveis, além do reconhecimento de que a creche e a pré-escola é um direito da criança de zero a seis ano. Neste período, houve um aumento das demandas sociais, mas em contrapartida, diminuíram os gastos públicos e privados com as prioridades sociais, tais como educação, saúde, segurança e moradia.

O Estatuto da Criança e do Adolescente, lei 8096 de 1990, confere aos municípios a responsabilidade de amparar os menores e criar em cada cidade um Conselho Tutelar que assegure a cada um deles o direito à educação, à

família, à segurança, à saúde, ao esporte e lazer, ao respeito e tantos outros itens necessários ao seu crescimento sadio e pleno.

Gisela Wajskop em seu livro *Brincar na pré-escola* realizou uma pesquisa sobre brincadeira na Educação Infantil. Seu estágio foi numa escola de educação infantil da rede pública de São Paulo (1979 a 1983) num local em que funcionavam juntos o antigo primeiro grau e quatro salas de pré-escola. Ali, as crianças não tinham espaço para brincar e nem oportunidade para interagir com as demais faixas-etárias.

Ela percebeu que as atividades ministradas focavam a aprendizagem de treinos de habilidades motoras e desprezavam as atividades espontâneas das crianças: “A maioria das escolas tem didatizado a atividade lúdica e minimizado a exercícios repetidos de discriminação viso-motora e auditivo através de brinquedos e desenhos.” (WAJSKOP, 1997 : 23) .

Em contrapartida, Gisela defende que:

> B*rincadeira infantil, entendida como atividade social da criança, cuja natureza e origem específicas são elementos fundamentais para a construção de sua personalidade e compreensão da realidade na qual se insere ... brincadeira como sendo resultado na educação e cultura dos povos. (WAJSKOP, 1997: 16 - 17).*

A autora diz também que muitas outras habilidades podem ser desenvolvidas nas crianças a partir das brincadeiras, como por exemplo:

> *Capacidade de resolver problemas, de enfrentar novos desafios, de formular questões e hipóteses, de construir a consciência de realidade, de liberdade, de apropriação e negociação de regras, além da autonomia e cooperação, aspectos tão fundamentais para a formação da personalidade. (WAJSKOP. 1997: 28 à 30).*

Wajskop destaca que o professor tem papel fundamental na organização dos materiais, do espaço e da inserção da família no ambiente escolar. É necessário que os educadores estejam abertos à novas questões, que medeiem todo processo de ensino aprendizagem, que acolham os pequenos e os auxiliem na conquista da autonomia:

> *Nesse debate busca-se integrar cuidado e educação em ações educativas que levem em conta o desenvolvimento infantil e a cultura de origem da criança: a instituição deve situar-se no âmbito de uma política socioeducativa de apoio à família, partilhando com esses seus papéis educativos." (WAJSKOP, 1997 : 26).*

Dez anos depois, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394 de 1996 define a Educação Infantil como "primeira etapa da educação básica" (artigo 29) e delega a finalidade de "desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social. A partir daí, a nomenclatura pré-escola é modificada e passa a se chamar educação infantil (zero a seis anos). Essa é uma grande conquista, pois o atendimento de nossas crianças torna-se responsabilidade educacional e não mais da assistência social, como fora até o presente momento".

Atualmente, no município de São Paulo, os números abaixo comprovam que houve um grande avanço na implantação de Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIS) e Centros de Educação Infantil (CEIS). Em sua totalidade, são muitos prédios, em sua maioria com boa infraestrutura para o atendimento das crianças de zero a seis anos. Perceberemos na tabela abaixo um grande percentual de matrículas e escolas:

EMEI – ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL	CEU EMEI – CENTRO EDUCACIONAL UNIFICADO	MATRÍCULAS	TURMAS
453	38	320.141	10.522

Há um grande incentivo na formação continuada aos professores e a jornada docente já dispõe de um período para preparação das atividades. Há também, um grande percentual de professores com Ensino Superior completo. Os desafios ainda são inúmeros e podemos destacar alguns deles: Reestruturar a carreira docente garantir mais autonomia às escolas, reduzir o número de

alunos por turmas (de trinta e cinco para vinte no máximo) e negociar melhores salários.

Todos os fatores acima assinalados refletem no quotidiano das salas de aula no que diz respeito à qualidade do trabalho que é oferecido aos pequenos. Como pode ser comprovado pelas estatísticas, o avanço em relação à quantidade de vagas e a qualidade no espaço físico está em crescimento e o investimento na carreira docente está fluindo, mas é necessária uma mudança de consciência e a elevação da brincadeira como atividade fundamental no quotidiano das escolas infantis é o caminho para uma educação realmente focada no desenvolvimento integral das crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

> Arte e brinquedo são a mesma coisa: atividades inúteis que dão prazer e alegria. Poesia, música, pintura, escultura, dança, teatro, culinária: são todas brincadeiras que inventamos para que o corpo encontre a felicidade, ainda que em breves momentos de distração.
>
> Guimarães Rosa.

Pude perceber assim, que o percurso da Educação Infantil em nosso país é recente e repleto de lutas e conquistas. A promulgação da LDB (1996) foi um grande passo em direção à valorização da educação infantil e dos profissionais que se dedicam à educação dessas crianças tão pequenas.

Ainda há muito que se fazer. Há que se resgatar o papel das brincadeiras no quotidiano infantil. Há que se valorizar atividades em que o brincar seja o alvo das aprendizagens, visto que ele envolve todos os aspectos da formação humana: o social, o afetivo, o cognitivo e o físico. Além de proporcionar prazer, fascínio e entretenimento.

REFERENCIAL BIBLIOGRÁFICO

BENJAMIM Walter. *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação.* Tradução de Marcos Vinicius Mazzari. São Paulo: 34, 2007.

BROUGÈRE, Gilles. *Jogo e Educação*. Tradução Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

HUIZINGA, Johan . *Homo Ludens. T*radução de João Paulo Medeiros. São Paulo: Perspectiva, 2008.

KOUDELA, Ingrid Dormein. *Jogos Teatrais*. São Paulo: Perspectiva, 2006.

LA TAYLLE, Yves et al. *Piaget, Vygostky e Wallon: Teorias psicogenéticas em discussão.*
São Paulo: Summus, 1992.

MEIRELLES, Renata. *Giramundo e outros brinquedos e brincadeiras dos meninos do Brasil*. São Paulo: Terceiro nome, 2007.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. *Orientações Curriculares: expectativas de aprendizagem e orientações básicas para Educação Infantil*. São Paulo: SME/DOT, 2007.

WAJSKOP, Gisela. *Brincar na pré- escola*. 2ª ed. São Paulo: Cortez,

1997. WEBGRAFIA

REIS,Adriana, *Educação Infantil é prioridade*, agosto/2007. Disponível em http://revistaescola.abril.com.br/politicas-publicas/legislacao/educacao-infantil-prioridade- 425468.shtml . Acesso em 15 de janeiro de 2010.

O IMPACTO DA PANDEMIA DA COVID-19 NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO: OLHARES DOCENTES

Rejane de Miranda Funes

RESUMO

O presente trabalho escolheu como objeto de pesquisa o processo de alfabetização dentro de um determinado contexto. Entende-se que a alfabetização é o processo fundamental para a aquisição das habilidades de leitura e escrita, as quais são fundamentais para o completo exercício da cidadania e sem as quais se torna extremamente difícil a inserção social, dado que grande parte das sociedades são letradas.

Palavras-chave: alfabetização; criança; escola.

1. INTRODUÇÃO

Magda Soares e Antônio Augusto Batista (2007, p. 24) pontuam a alfabetização como “o ensino e o aprendizado de uma outra tecnologia de representação da linguagem humana, a escrita alfabético-ortográfica.”
Além disso, Débora Helena Cardoso e colaboradores (2021) trazem a alfabetização como:

> [...] conceito básico que é o desenvolvimento da escrita e a leitura da língua materna. A habilidade de ler e escrever é construída de forma gradativa, se inicia na vida escolar em que o aluno aprende a decifrar os códigos da escrita e leitura, começa a ter interpretação das coisas e consegue compreender melhor o mundo. (CARDOSO *et al*., 2021, p. 09).

A partir dessas definições, fica clara a complexidade que envolve o processo de alfabetização, sendo que ele se inicia ainda na infância. Para o cumprimento dessa etapa, o município de São Paulo trabalhou seu currículo em diversos momentos, sendo uma das últimas alterações, em consolidação à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), feita em 2018 por meio do “Currículo da Cidade”. O documento visa promover uma integração entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Em especial, no que se refere ao ciclo de alfabetização, o documento aborda que

> O Ciclo de Alfabetização (1o ao 3o ano) é entendido como tempo sequencial de três anos que permite às crianças construírem seus saberes de forma contínua, respeitando seus ritmos e modos de ser, agir, pensar e se expressar. Nesse período, priorizam-se os tempos e espaços escolares e as propostas pedagógicas que possibilitam o aprendizado da leitura, da escrita e da alfabetização matemática e científica, bem como a ampliaçãode relações sociais e afetivas nos diferentes espaços vivenciados. (SÃO PAULO, 2019, p. 40)

Essa estrutura, até então, havia sido pensada unicamente para um ensino presencial em uma sala de aula regular. Entretanto, o que acontece quando há

uma quebra na rotina pedagógica? A questão foi colocada em pauta devido às dificuldades encontradas pelas escolas diante de um momento inesperado e atípico: a pandemia do novo coronavírus.

Os anos de 2020 e 2021 foram marcados pela pandemia da COVID-19 e, consequentemente, pelo isolamento e distanciamento social. Diante do momento atípico, a alfabetização, tão importante para a formação do cidadão, apresentou dificuldades ainda maiores que partem desde problemas técnicos até sociais. Dentreos principais desafios enfrentados, a apropriação e o acesso às Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) bem como a organização dos estudos no ambiente doméstico figuraram com destaque. Neste sentido, órgãos de todo o país se mobilizaram para definir novas estratégias, instituindo Diretrizes Nacionais orientadoras. No âmbito do município de São Paulo, o Decreto Nº 59.283 de 16 de março de 2020 colocou a cidade de São Paulo em situação de emergência e definiu algumas medidas para o enfrentamento da pandemia da COVID-19. Em seu artigo 16, esclarece as medidas relacionadas à educação:

> Art. 16. Fica determinado à Secretaria Municipal de Educação que:
> I - capacite os professores para atuarem como orientadores dos alunos quanto aos cuidados a serem adotados visando à prevenção da doença;II - realize mutirão de orientação aos responsáveis e alunos;
> III - busque alternativas para o fornecimento de alimentação aos estudantes;
> IV - promova a interrupção gradual das aulas na rede pública de ensino, com orientação dos responsáveis e alunos acerca da COVID-19 e das medidas preventivas;
> V - oriente as escolas da rede privada de ensino para que adotem o mesmo procedimento estabelecido no item anterior;
> VI - adote medidas visando à operacionalização de ensino à distância.

Em consonância, a Resolução Nº 2 de 19 de março de 2020 da Secretaria Municipal de Educação - SME/CME resolveu que

Art. 1º - As Unidades Educacionais vinculadas ao Sistema Municipal de Ensino de São Paulo, públicas ou privadas da Educação Básica deverão reorganizar seus calendários para enfrentamento da situação atual, tendo em vista a importância da gestão do ensino e da aprendizagem, dos tempos, espaços e interrelações.
[…]

> Art. 2º - Na reorganização dos calendários escolares deve-se:[…]
> VI - utilizar, para a realização das atividades previstas no planejamento, todos os recursos disponíveis, desde orientações impressas com textos, mensagens de e-mail e aplicativos de mensagens eletrônicas enviadas aos estudantes e seus responsáveis, inclusive de orientações sobre os cuidadosde saúde;
>
> [...]
>
> VIII - para os estudantes do Ensino Fundamental, do Ensino Médio, doNormal em Nível Médio e da Educação Profissional

> Técnica de Nível Médio, poderão ser utilizados, inclusive, os oferecidos pelas Tecnologias de Informação e Comunicação disponíveis para a Unidade;

Além disso, a Instrução Normativa Nº 13 de 19 de março de 2020 da Secretaria Municipal de Educação - SME promoveu a antecipação do recesso escolar com o intuito de "preservar a saúde dos estudantes matriculados nas Unidades Educacionais da Rede Municipal Direta e Parceira, bem como dos profissionais de educação". Durante o recesso, as escolas, sob a orientação da Secretaria Municipal de Educação, tiveram um momento para se organizarem e estabelecerem as formas que seriam utilizadas para continuar com o desenvolvimento das aprendizagens remotamente. Neste sentido, as escolas municipais de São Paulo, sob a orientação da Instrução Normativa Nº 15 de 8 de abril de 2020 da Secretaria Municipal de Educação - SME, estabeleceram que

> Art. 2º O processo de aprendizagem a partir de 13/04/2020 e enquantodurar o período de suspensão mencionado no artigo anterior, dar-se-á prioritariamente por meio de material impresso e complementarmente em ambiente virtual.
> § 1º A comunicação de forma on-line entre professores e estudantes ocorrerá por meio de plataforma digital disponibilizada pela Secretaria Municipal de Educação.
> § 2º As equipes gestoras e docentes poderão utilizar diferentes tecnologias, desde que gratuitas, para organizar reuniões virtuais, bem como, planejar as atividades que serão realizadas com os estudantes.
> § 3º As equipes deverão utilizar estratégias e ferramentas gratuitas disponíveis, utilizando as mais adequadas aos estudantes matriculados na Unidade Educacional.

Na prática, contudo, o que aconteceu em diversas escolas foi o atraso na entrega dos materiais impressos, bem como a falta de acessibilidade das famílias à plataforma digital utilizada para vinculação dos conteúdos complementares. Além disso, os professores, gestores e demais atores escolares viram-se despreparados para a utilização de tais recursos tecnológicos, sem mencionar as dificuldades técnicas decorrentes do uso de aparelhos pessoais para efetuar o acompanhamentopedagógico dos alunos.

Fica claro, portanto, que as aprendizagens foram prejudicadas durante a pandemia da COVID-19, apesar de todos os esforços dos profissionais da educação. Deste modo, no que se refere ao processo de alfabetização, torna-se ainda mais evidente a necessidade de se identificar quais foram as maiores dificuldades enfrentadas por professores e alunos durante o ensino remoto, bem como evidenciar os impactos diretos e indiretos de tal distanciamento no desenvolvimento educacional dos educandos. Assim, o objetivo deste trabalho foi o de identificar tais impactos, expor algumas dificuldades para o processo de alfabetização durante os momentos de isolamento e de distanciamento social e propor algumas estratégias visando a recuperação das aprendizagens, considerando uma escola municipal de ensino fundamental da Zona Norte de São Paulo como alvo da pesquisa.

1.1. Impactos da pandemia na educação

O cenário da pandemia mundial por COVID-19 trouxe significativas mudanças na sociedade. Uma delas foi na organização escolar, uma vez que as escolas tiveram que suspender as aulas presenciais por conta do isolamento social necessário à preservação da saúde e reestruturar as ações pedagógicas por meiodo ensino remoto. A forma repentina como ocorreu essa mudança refletiu em impactos profundos na educação, tanto em nível mundial quanto nacional. Neste contexto, o Brasil, país marcado por profundas desigualdades sociais, culturais, educacionais e econômicas, teve que lidar abruptamente com essa problemática sanitária, a qual foi responsável por acentuar ainda mais tais desigualdades.

Em 2018, o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) colocou o Brasil como uma das cinco economias com maiores desigualdades relacionadas à educação. De acordo com José Manuel Moran (2004, p. 355), “as crianças precisam ficar muito mais tempo juntas do que conectadas”, no entanto, com o contexto de pandemia e isolamento social, o ensino à distância instituiu-se como alternativa para garantir as aprendizagens dado que o acesso presencial às escolas tornou-se inviabilizado, e, ao mesmo tempo que se mostrava promissor, tornou-se completamente desafiador. Os professores precisaram se adaptar, aprimorar a comunicação, planejar e executar ações pedagógicas inovadoras, sinalizando mudanças e tentando viabilizar o ensino e as aprendizagens. Porém, o que ficou evidente foi a desigualdade social e as deficiências do sistema educacional, visto que muitos alunos não possuem acesso às tecnologias de comunicação, os pais e responsáveis não conseguem mediar o processo de ensino-aprendizagem e muitos docentes não tinham capacitação para exercer o ensino remoto. Por consequência dessas fragilidades, a evasão escolar se intensificou no período e uma das funções da escola, isto é, a de promover as aprendizagens por meio da socialização, ficou extremamente prejudicada.

O ambiente escolar é o local onde os alunos socializam e aprendem por meio das interações, além disso, a presença do professor é uma forma de diagnosticar com assertividade as dificuldades de aprendizagem e incentivar a continuidade dos estudos. Ainda, na questão social, a escola muitas vezes é onde os alunos em situação de vulnerabilidade conseguem se alimentar, ter acesso às TICs e até mesmo ao saneamento básico. Ao analisar essas realidades sociais, é compreensível que os impactos causados pela pandemia reflitam em desafios que exigirão uma reorganização escolar, afinal, para reinserir os alunos no cotidiano escolar, deve-se levar em consideração que a maioria deles tiveram pouco ou nenhum acesso às atividades pedagógicas no período de isolamento social.

O Censo escolar de julho de 2021 divulgou os resultados do impacto da pandemia na educação através do Instituto Nacional de Ensino e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP), o qual criou o formulário específico para fazer o levantamento do cenário e das estratégias das escolas no ano letivo de 2020. De acordo com essa pesquisa, 99,3% das escolas suspenderam as aulas presenciais, adotando estratégias de ensino à distância. O levantamento do Inep ainda informa que a maioria das aulas durante o ano letivo foram ao vivo e

tiveram uma duração menor que as presenciais, porém para os alunos com pouca conectividade ou nenhuma, foium fator que promoveu a evasão escolar.
As medidas implementadas pelas escolas abrangeram todos os agentes da comunidade escolar. Os professores tiveram que replanejar as aulas, priorizar conteúdos e se adaptar ao contato com a equipe gestora por meio de reuniões virtuais. Nas escolas públicas, a grande maioria dos professores, funcionários e estudantes tiveram que utilizar seus equipamentos pessoais para conseguirem continuar a desenvolver as atividades pedagógicas. Dados do Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (CETIC) divulgados no fim de agosto de 2021 mostraram que cerca de 83% das escolas enfrentaram esse obstáculo. A pesquisa analisou a realidade de 3678 escolas e detectou que o problema da falta de aparelhos para administrar e/ou acompanhar as aulas foi maior nas escolas públicas estaduais e municipais, com índices de 95% e 93%, respectivamente.
Por fim, no que tange à comunicação entre professores e alunos, esta foi incentivada pelos meios digitais, o que evidenciou, novamente, que os alunos em vulnerabilidade social enfrentaram maiores dificuldades para conseguir falar com os professores. Apesar das pesquisas do INEP e do CETIC afirmarem que as escolas adotaram medidas a fim de garantir o acompanhamento pedagógico, como a disponibilização de equipamentos tecnológicos e acesso à *internet*, oferecimento de materiais impressos para retirada nas escolas e atendimento de suporte tanto para os alunos, quanto aos pais e responsáveis; é possível observar quão profundas foram as dificuldades dos discentes para dar continuidade aos seus estudos.

1.2. Objetivo Geral

O objetivo deste trabalho foi identificar os problemas educacionais decorrentes do impacto causado pela pandemia no aspecto do ensino e da aprendizagem na alfabetização, com análise da perspectiva de docentes alfabetizadores de uma escola municipal em São Paulo. Ressaltando o papel do professor no contexto escolar no que se refere ao enfrentamento em tempos pandêmicos, foram realizados questionários educacionais elaborados e enviados às referidas professoras na expectativa de se conhecer toda a movimentação direcionada aos processos educacionais. Da maneira que é exigido dos professores capacidades para articular os saberes em diferentes situações e entre a comunidadeescolar, almeja-se reconhecer as mudanças e estratégias que foram repensadas para fazer frente aos novos desafios apresentados.

1.3. Objetivos Específicos

- Analisar os impactos da pandemia no processo de alfabetização;
- Relacionar as principais consequências do distanciamento físico na comunidade escolar;
- Estimular a participação ativa dos familiares na busca de experiências relacionadas à leitura e à escrita, fatores tão

importantes no desenvolvimento intelectual e social;
- Apontar os conflitos inerentes às novas experiências na utilização das TICs;
- Avaliar os avanços e a regressão dos alunos durante o período pandêmico apartir das respostas do questionário enviado às docentes;
- Identificar os principais desafios para se trabalhar a alfabetização em umcontexto de pandemia, bem como as possíveis soluções;
- Determinar quais formas de avaliação foram utilizadas, bem como quaisforam as possíveis conclusões.

2. METODOLOGIA

O início do estudo de um tema ou do desenvolvimento de um projeto pode ser feito a partir da elaboração de um *Design Thinking*. De acordo com Tim Brown (2018), o *design thinking* vai além de um simples estilo ou de uma forma de ação, sendo que ele pode ser melhor compreendido como um processo de exploração organizado basicamente nas etapas de inspiração, ideação e implementação e que, quando realizado de forma apropriada, pode desencadear descobertas inesperadas.Ainda de acordo com o autor,

> A natureza interativa e não linear da jornada não decorre de desorganização ou indisciplina, mas de o design thinking ser um processo exploratório; quando realizado de modo correto, leva a descobertas inesperadas, e seria tolice não pagar para ver para onde elas levariam. Muitas vezes, essas descobertas podem ser integradas ao processo, sem interrupção. Em outras, a descoberta motiva a equipe a rever, algumas de suas premissas básicas. (BROWN, 2018, n.p.)

A partir disso, considerou-se o *design thinking* para iniciar este trabalho (Figura 2).

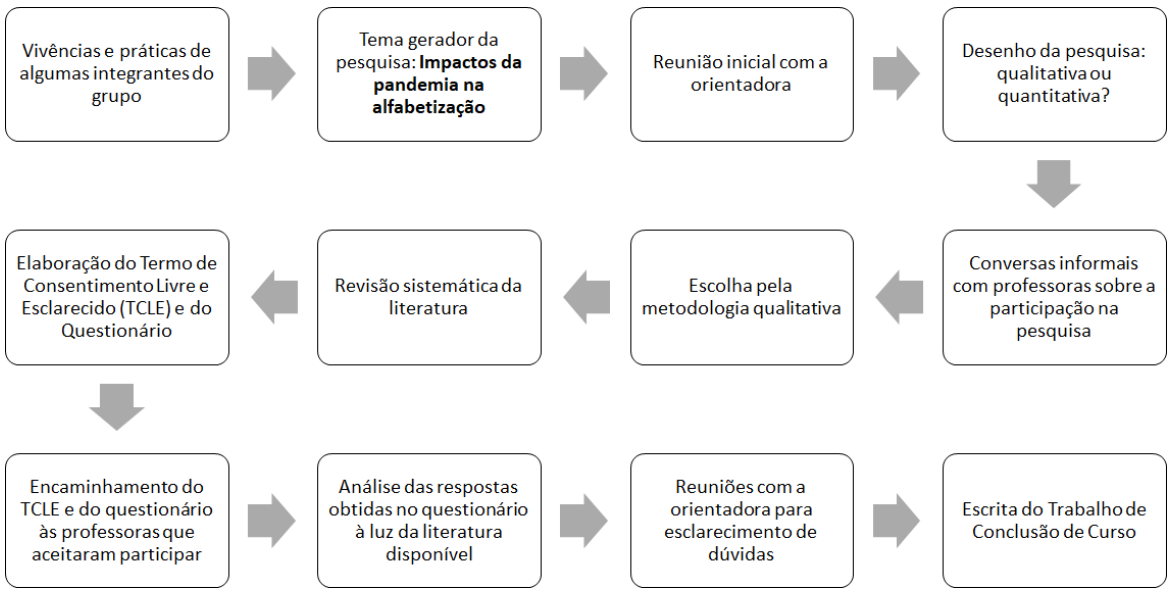


Figura 2 - Fluxograma representativo do *design thinking* orientador para a elaboração deste trabalho. Fonte: Própria, 2021.

A discussão e a reflexão que deram origem à elaboração do *design thinking* revelaram várias propostas de como este trabalho poderia contribuir para a sociedade. A técnica do *brainstorming* ou "tempestade cerebral" possibilita, de acordo com Marilaine de Castro Pereira Marques e colaboradores (2017), desenvolver a criatividade e produzir uma grande quantidade de ideias em um curto tempo. Neste projeto, as ideias de como criar propostas de intervenção surgiram após a análise das respostas dadas pelas professoras de uma Escola de Ensino Municipal localizada na Zona Norte de São Paulo.
A escolha por questionário surgiu do fato de uma das integrantes deste projeto trabalhar na referida escola e ter contato com as professoras via *Whatsapp*. Além disso, por se tratar de uma pesquisa qualitativa, optou-se por esta modalidade de coleta de dados. Ainda em relação à escolha desse instrumento, Antônio Carlos Gil (1999) define questionário:

> como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc. (GIL, 1999, p. 128).

Apesar da proximidade entre uma das integrantes deste grupo e as referidas professoras da unidade escolar, foi explicado às participantes da pesquisa a natureza e a proposta investigativa deste trabalho bem como foram coletadas suas autorizações em um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) que estava disponibilizado no mesmo link que continha a pesquisa (APÊNDICE A), a fim de que houvesse uma maior clareza no que se refere à natureza deste trabalho,além de um maior comprometimento das participantes em seus depoimentos.

Uma vez elaborado o questionário e encaminhado às professoras, realizou-se uma revisão sistemática da temática a ser desenvolvida neste trabalho, sendo sua escolha motivada pelo fato de que este projeto visa responder a uma pergunta específica. De acordo com Aldemar Araújo Castro (2001),

> A revisão sistemática (sinônimos: systematic overview; overview; qualitative review) é uma revisão planejada para responder a uma pergunta específica e que utiliza métodos explícitos e sistemáticos para identificar, selecionar e avaliar criticamente os estudos, e para coletar e analisar os dados destes estudos incluídos na revisão. (CASTRO, 2001, n.p.)

Para a busca teórica, utilizou-se a pesquisa avançada do Google Acadêmico. No campo "com todas as palavras", os termos: "impacto", "da", "pandemia" foram inseridos. No campo "com a frase exata", colocou-se "na alfabetização". Já no campo "com no mínimo uma das palavras", utilizou-se "ensino fundamental". Após isso, selecionou-se "em qualquer lugar do artigo" em "onde minhas palavras ocorrem". Em seguida, no campo "sem as palavras", foram colocados os termos "hospital", "saúde", "eja" e "astrogeologia". Por fim, optou-se por "exibir artigos com data entre" 2019 e 2021, devido ao período de início da pandemia da COVID-19 e a conclusão deste trabalho. Dessa busca, foram

obtidos 51 resultados, sendo que as referências utilizadas para embasar este trabalho podem ser observadas no Quadro 1.

Quadro 1 – Referências obtidas na revisão sistemática e que foram utilizadas neste trabalho.

Referência da Obra	**Objetivo da Pesquisa**
DE SOUSA, Sulamita Oliveira. Reflexão e Ação na Alfabetização: a experiência como residente no Projeto RP Capes, na Unifesp, em tempos de pandemia. **Revista Interdisciplinar em Educação e Territorialidade–RIET**, v. 2, n. 2, p. 330-342, 2021.	Relatar algumas de minhas vivências junto ao Programa de ResidênciaPedagógica da Capes (RP-CAPES), de forma clara e detalhada, perpassando todos os eixos que foram experienciados durante o 1o módulo de sua realização, em tempos de pandemia, atividades assíncronas de leitura e estudos voltados a nossa formação; discussões dos textos e dados pesquisados em reuniões junto aos professores coordenadores e reuniões internas em cada frente de trabalho do programa; acompanhamento das atividades desenvolvidas remotamente junto a uma das escolas-campo parceira do programa, por meio do relato e experiência das professoras supervisoras e participação nas reuniões de planejamento da escola.
DO ROSÁRIO, Maria José Aviz; LIMA, Nelma; CAMPOS, Silva. ALFABETIZAÇÃO INFANTIL EM FOCO. **Revista Conexões de Saberes**, v. 4, n. 1, p. 2-16, 2021.	Apresentamos alguns dados levantados na pesquisa para uma discussãoque possa contribuir para avaliar o que se tem e o que se pode construir com fins de melhoria do ensino na rede pública municipal de educação.
SILVA, Adriane Santos; SANTOS, Marcia Costa; DA SILVA GONÇALVES, Carla Roberta. A PROMOÇÃO DA LEITURA EM TEMPOS DE PANDEMIA. **Revista Linguagem, Ensino e Educação-Lendu**, v. 5, n. 1, p. 70-82, 2021.	A apresentação de uma pesquisa realizada pelas autoras na qual investigam o ensino da leitura e como esse se relaciona com a inserção mais efetiva dasnovas tecnologias diante do atual cenário pandêmico.

CARDOSO, Débora Helena et al. Reflexões sobre as práticas de alfabetização. 2021.	Analisar os desafios e as estratégias de alfabetização na idade certa encontrados por professoras alfabetizadoras de Betim, particularmente neste período de pandemia, de acordo com o determinado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) com propósito de alfabetizar todas as crianças até o segundo ano do Ensino Fundamental.
LORENZZON, Márcia Roza; DE SOUZA SANTANA, Maria Pina; MATA, Renata da Penha Coelho. ESPAÇO DE AULA ARRAIGADO DE DESAFIOS EM TEMPO DE PANDEMIA. **Seminário de Formação do Cefapro**, v. 2, n. 1,p. 317-324, 2020.	Apresentar as narrativas de duas professoras atuantes no ensino remoto, a fim de compreender os principais desafios metodológicos enfrentados por elas neste momento de intensificação do isolamento social causado pela pandemia do novo coronavírus.
BARCELOS, Ananda Dias et al. ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DIGITAL: UM RETRATO DO TRABALHO DOCENTE NO CONTEXTO PANDÊMICO NO MUNICÍPIO DE CAMPOS DOS GOYTACAZES-RJ.	Analisar como vem sendo feita a alfabetização e o letramento digital no atual contexto de distanciamento no Município de Campos dos Goytacazes-RJ, assim como os desafios enfrentados pelos alfabetizadores para atender essademanda.
AMÂNCIO, Antônia TamiresSouza. Tecnologia digital comoinstrumento de ensino: construção de aprendizagem da criança na alfabetização. 2021.	A relevância das tecnologias digitais como um recurso auxiliador no processode alfabetização e letramento, contribuindo com a análise da execução da ferramenta na prática docente, indicando algumas pontuações observadas no aplicativo tecnológico GraphoGame, como também na prática do professor e a sua abordagem no aprendizado dos alunos. Dessa forma, no decorrer da pesquisa foram abordados aspectos relacionados à prática educativa e ao cenário educacional, com destaque para a visualização de um repensar pedagógico, objetivando, a presença das tecnologias digitais como auxiliadoras no processo educativo. Propõe-se como objetivo geral: discutir a inserção tecnológica na educação e as possibilidades de ferramentas para a expansão do conhecimento da criança.
SILVA, Leonardo Caamaño Natividade; DO NASCIMENTO SAMBUGARI, Márcia Regina. Formação e prática do professor para o uso das mídias e tecnologias na alfabetização: uma revisão de literatura. **Revista de Estudos e**	Analisou o enfoque dado nos estudos acerca da formação e atuação docentepara atuar com mídias e tecnologias em contextos de alfabetização.

Pesquisas sobre Ensino Tecnológico (EDUCITEC), v. 6, p. e148120-e148120, 2020.	
JESUS, Ana Caroline Cunha; RODRIGUES, Brenda Mikaela Mendes. JOGOS PEDAGÓGICOS: FERRAMENTAS DIDÁTICAS NOPROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL.	O objetivo que norteia este artigo é pesquisar e mostrar a importância dos jogos pedagógicos como uma importante ferramenta didática no processo dealfabetização, a qual auxilia no aprendizado dos alunos da Educação Infantil.
VITORINO, Viviane da Cruz Leal Nunes; ROLKOUSKI, Emerson. O PNAIC DE ALFABETIZAÇÃO MATEMÁTICA NO MUNICÍPIO DE CURITIBA: UM OLHAR A PARTIR DO CICLO DE POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS. **Revista Paranaense de Educação Matemática**, v. 10, n. 22, p. 32-57, 2021.	O objetivo deste artigo é compreender os impactos da formação do PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - de Alfabetização Matemática na trajetória profissional e na prática pedagógica das professorasparticipantes no município de Curitiba.
COSTA, Fernanda Hellen Gomes Vieira da. Alfabetização histórico-crítica: uma outra via de ensino. 2021.	O trabalho aborda as teorias relacionadas à alfabetização e os autores que embasam a pesquisa ótimos norteadores para o nosso tema de pesquisa. Acredito que além dessa referência, conseguiremos acessar outras interessantes através dessa.

DARIUS, Rebeca Pizza Pancotte. Alfabetização e tecnologia: uma análise na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica. 2020.	O objetivo geral desta pesquisa é analisar a tecnologia no processo de alfabetização. Como objetivos específicos, pretendemos: compreender o conceito de tecnologia como produto do trabalho humano; analisar as teorias pedagógicas e psicológicas que fundamentam o uso de recursos tecnológicos, especificamente os aplicativos e jogos educativos para alfabetização; e analisar a relação entre tecnologias antigas e novas destacando a necessidade de compreender esse movimento como superação por incorporação, e não por negação e eliminação.

EL KHATIB, Ahmed Sameer. Educação à distância: Uma revisão da literatura sobre ensino e aprendizagem online nocontexto da formação de professores. Distance education: A review of the literature on online teaching and learning in the context of teacher education. 2020.	A pesquisa é voltada para a formação de professores no contexto da pandemia, mas acredito ser útil para termos um olhar mais amplo sobre o tema e também explorar as referências do próprio trabalho.
CORRÊA, Guilherme dos Santos. Histórias em quadrinhos: autoria mediada por software livre. 2020.	O presente trabalho de conclusão de curso trata de uma pesquisa teórica a respeito do uso das histórias em quadrinhos (HQs) nas intervenções de sala de aula e tem como recorte de pesquisa a autoria de HQs animadas por parte de estudantes do ensino fundamental.

SAMEER EL KHATIB, Ahmed. Educação à distância: Uma revisão da literatura sobre ensino e aprendizagem online nocontexto da formação de professores (Distance Education: A Review of the Literature on Online Teaching and Learning in the Context of Teacher Education). **Educação àdistância: Uma revisão da literatura sobre ensino eaprendizagem online no contexto da formação de professores (Distance Education: A Review of the Literature on Online Teaching and Learning in the Context of Teacher Education)(November 27, 2020)**, 2020.	A pesquisa é voltada para a formação de professores no contexto da pandemia, mas acredito ser útil para termos um olhar mais amplo sobre o tema e também explorar as referências do próprio trabalho.
SILVA, Sheila dos Santos da. Alfabetização e letramento: confronto entre os estudos e a Política Nacional de Alfabetização. 2021.	O presente trabalho consiste no estudo de teorias que definem a alfabetização e as que dimensionam o letramento com o objetivo de compará-las ao teor da Política Nacional de Alfabetização da União , instituída em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, para o implante de programas e ações em caráter nacional.

LIGÓRIO, Afonso et al. (Ed.). **Alfabetização: Caminhos para a aprendizagem**. Unaspress,2021.	A obra atende a uma demanda importante dos profissionais da educação e áreas afins ao abordar conceitos teóricos e práticos, relevantes para a alfabetização dos nossos alunos e para a aprendizagem eficaz.
SUCENA, Ana et al. ABC na prática: construindo alicerces para a leitura. 2021.	O objetivo desta obra é preparar os professores para garantir que as crianças trilhem um percurso de sucesso na aquisição da leitura, evitando-sedificuldades de aprendizagem logo no início da trajetória escolar, por meio deestratégias de intervenção precoce.

MONTEIRO, Divina Lúcia Rodrigues Barbacena et al. DIFICULDADES DE LEITURA E ESCRITA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO. 2021.	O problema que conduziu a investigação realizada para a elaboração desta dissertação foi: como a professora alfabetizadora explica a dificuldade da criança na aquisição da leitura e escrita no processo de alfabetização? Ao responder a esta indagação o objetivo geral que se pretendeu alcançar foi de explicitar as concepções de alfabetização e as práticas pedagógicas de professoras alfabetizadoras com alunos que apresentam dificuldade de aprendizagem no processo de aquisição da leitura e da escrita.
BEPPLER, Márcia Andréia de Castro. Diário do alfabetizador: projeto Sim–aprendizagens em retalhos. 2020.	Neste livro o leitor encontrará sugestões de atividades que compõem a sequência didática do Projeto SIM com práticas que pretendem, se assim fizer sentido, agregar valor a sua prática pedagógica.
VERCELLINO, Soledad. La escuela en cuarentena Viejos y nuevos problemas. **Ciclo de Charlas" Investigar desde el sur en Ciencias Sociales y Humanidades en tiempos de pandemia"**, 2020.	Este artigo dá conta das estratégias dos estados para enfrentar a pandemia, analisa o impacto das medidas e identifica velhos e novos problemas de escolaridade neste contexto.
DA SILVA, Mônica Vieira et al. Do tradicionalismo às novas tendências: contribuições e reflexões. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 12, p. e561101220827-e561101220827, 2021.	O objetivo do artigo é entender como as tendências pedagógicas brasileiras podem contribuir para uma prática pedagógica significativa, inovadora e dinâmica, por meio de métodos que possam ser considerados ativos. Para alcançar esse objetivo, propusemos observar a existência de métodos ativos em cada tendência e comparar metodologias tradicionais com novas metodologias de ensino, buscando assim identificar quais contribuições ambas podem trazer para a aprendizagem do aluno.

SASSO, Bruna Assem. Aquisição da escrita alfabética em escolas democráticas: implicações epistemológicas e educacionais. 2021.	O objetivo deste trabalho se engendrou em compreender a aquisição da língua escrita alfabética em escolas com proposta democrática que se desenvolvem no Brasil.

DE OLIVEIRA COSTA, Talita. **ENSINO DE HISTÓRIA E INTERDISCIPLINARIDADE NO 6 ANO CARIOCA DOMUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO**. 2021. Tese deDoutorado. PUC-Rio.	Analisar como os professores desenvolvem o ensino de História nas classes de 6° ano Carioca, a pesquisa pretende: 1. Identificar a formação dos professores que integram as turmas nas escolas onde estão implantadas; 2. Identificar o conteúdo de História oferecido aos alunos do 6° ano Carioca;
WESTPHALEN, CÂMPUS DE FREDERICO. **E-FANZINE: UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA VOLTADA À LEITURA E À PRODUÇÃO TEXTUAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA COM VALORIZAÇÃO DA CULTURA REGIONAL E MEMÓRIAS**. 2021. Tese de Doutorado. UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES.	Como objetivo geral, destacamos: promover reflexões sobre práticas educativas centradas para os anos finais do Ensino Fundamental, focalizando os eixos de leitura, escrita, cultura e memória, com mediação de tecnologias digitais. Nesse sentido, nossa dissertação contempla os seguintes objetivos específicos:
SASSI, Sabrina Bourscheid; MACIEL, Cristiano; PEREIRA, Vinicius Carvalho. REVISÃO SISTEMÁTICA DE ESTUDOS SOBRE COMPUTAÇÃO DESPLUGADA NA EDUCAÇÃO BÁSICA E SUPERIOR DE 2014 A 2020: TENDÊNCIAS NO CAMPO: A SYSTEMATIC LITERATURE REVIEW OF STUDIES ON UNPLUGGED COMPUTING IN ELEMENTARY/HIGH SCHOOL AND HIGHER EDUCATION FROM 2014 TO 2020: TRENDS IN THE FIELD. **Revista Contexto & Educação**, v. 36, n. 114, p. 10-30, 2021.	A presente pesquisa faz uma revisão sistemática da literatura com base em estudos secundários, isto é, artigos científicos que abordam o tema Computação Desplugada. Tivemos como objetivo levantar informações do que já foi pesquisado, como foram realizadas estas pesquisas, quais resultados foram encontrados e, com base nisso, identificar tendências nos estudos sobre este tema no Brasil. O método de Revisão Sistemática da Literatura

CALVETE, Márcia Silva. A família e a escola: desafios e aproximações com a turma 13 da EMEF Presidente João Goulart. 2020.	Promover a parceria entre família, escola e o 1º ano, possibilitando a melhoria da aprendizagem. Sugere-se como objetivos específicos: - Planejar uma intervenção com situações que envolvam a família, a escola e o 1º ano; - Promover a integração e o diálogo entre família e escola, estimulando o aproveitamento escolar e estreitando relações; - Contribuir com o processo de construção dos saberes do 1º ano e conscientizar a família sobre a importância de ser a grande parceira neste processo.
OLIVEIRA, Ricardo Gomes de. O e-mail como porta de entrada para a utilização de gêneros textuais em ambientes digitais. 2020.	Instrumentalizar os alunos (9ºano) para o uso qualificado do recurso digital, para esta que foi a primeira ferramenta de escrita digital a consolidar-se e continua sendo a mais utilizada a nível empresarial, institucional e, para as interações formais no Ciberespaço.

Para verificar as referências obtidas, utilizou-se a análise qualitativa, a qual de acordo com Arilda Schmidt Godoy (1995, p. 21) pode ser aplicada em pesquisas documentais. Ainda de acordo com a autora:

> Considerando, no entanto, que a abordagem qualitativa, enquanto exercício de pesquisa, não se apresenta como uma proposta rigidamente estruturada,ela permite que a imaginação e a criatividade levem os investigadores a propor trabalhos que explorem novos enfoques. Nesse sentido, acreditamos que a pesquisa documental representa uma forma que pode se revestir de um caráter inovador, trazendo contribuições importantes no estudo de alguns temas. Além disso, os documentos normalmente são considerados importantes fontes de dados para outros tipos de estudos qualitativos, merecendo, portanto, atenção especial. (GODOY, 1995, p. 21).

A partir das referências apontadas no Quadro 1, foi realizada a leitura dos objetivos de cada uma e pôde-se excluir aquelas que não possuíam temática relacionada à abordada neste trabalho ou que continham arquivos que estavam impossibilitados de serem visualizados. Das 51 referências obtidas inicialmente, 28 foram incluídas e consideradas para a elaboração da fundamentação teórica.

Por fim, uma conversa informal entre uma das integrantes deste grupo com a coordenadora pedagógica da escola usada como estudo de caso deste trabalho possibilitou o acesso a dados sobre as sondagens realizadas nos anos de 2018 e de2019. Este fato proporcionou uma análise mais detalhada da alfabetização no período anterior à pandemia da COVID-19.

3. RESULTADOS

Após a análise dos dados fornecidos pela coordenadora pedagógica da escola alvo do estudo, foi possível a elaboração de dois quadros (QUADRO 2 e QUADRO 3) ilustrativos da quantidade de alunos presentes nos 1º e 2º anos, bem como seus respectivos desempenhos nas sondagens escritas realizadas nos anosde 2018 e 2019.

Quadro 2 - Número absoluto de alunos do primeiro e segundo ano de acordo com o desempenho na Sondagem escrita realizada em 2018.

	Pré-silábica	Silábica Sem Valor	Silábica Com Valor	Silábica-alfabética	Alfabética
1 ano	4	7	14	6	28
2 ano	2	1	1	2	75

Quadro 3 - Número absoluto de alunos do primeiro e segundo ano de acordo com o desempenho na Sondagem escrita realizada em 2019.

	Pré-silábica	Silábica Sem Valor	Silábica Com Valor	Silábica-alfabética	Alfabética
1 ano	11	8	24	6	3
2 ano	2	4	7	6	38

A análise dos quadros bem como de seus respectivos gráficos ilustra que a maior parte dos alunos do 2º ano encontravam-se na hipótese alfabética tanto em 2018 quanto em 2019. Contudo, quando se observa o desempenho dos alunos do 1º ano, nota-se que, em 2018, cerca de 47,5% encontravam-se na hipótese alfabética, enquanto que, em 2019, cerca de 46,2% estavam na hipótese silábica com valor.

Ao se observar o desempenho dos estudantes do ciclo de alfabetização que realizaram a avaliação de língua portuguesa da Prova São Paulo nos anos de 2018e 2019 (QUADRO 4 e QUADRO 5), nota-se que, apesar do nível de proficiência no idioma estar adequado, a maioria dos alunos do segundo ano encontravam-se nos níveis “básico” no ano de 2018, sendo que a maioria desses mesmos alunos mantiveram-se no nível “básico” quando estavam no terceiro ano em 2019 apesar de apresentarem melhora na proficiência. Quando se observa o desempenho dos alunos que estavam no terceiro ano em 2018, nota-se que a maioria encontrava-se no nível “adequado”, sendo que sua proficiência no idioma também estava classificada como adequada. Ao se comparar o desempenho desses mesmos alunos no ano de 2019 quando estavam no quarto ano, nota-se que houve uma melhora na proficiência e uma maior distribuição desses alunos nos níveis“adequado” e “avançado”.

Quadro 4 - Desempenho dos estudantes do 2º e 3º anos do ensino fundamental na

LÍNGUA PORTUGUESA							
Ano escolar	**Proficiência**	**Nível de Proficiência**	**Total de Alunos**	**Abaixo do Básico**	**Básico**	**Adequado**	**Avançado**
2	160	Adequado	71	0 %	42,3 %	28,2 %	29,6 %
3	171	Adequado	76	7.9 %	26,3 %	43,4 %	22,4 %

disciplina de língua portuguesa da Prova São Paulo de 2018.

Quadro 5 - Desempenho dos estudantes do 2º, 3º e 4º anos do ensino fundamental na disciplina de língua portuguesa da Prova São Paulo de 2019.

LÍNGUA PORTUGUESA							
Ano escolar	Proficiência	Nível de Proficiência	Total de Alunos	Abaixo do Básico	Básico	Adequado	Avançado
2	147,3	Adequado	52	19,2 %	9,6 %	48,1 %	23,1 %
3	159,6	Bom	69	11,6 %	58 %	30,4 %	0 %
4	184,20	Bom	69	15,9 %	33,3 %	39,1 %	11,6 %

Apesar do questionário ter sido enviado para os vinte professores do Ensino Fundamental I, apenas quatro professoras enviaram as respostas. Dessas quatro, três possuem graduação no nível de especialização e curso específico de alfabetização e todas trabalham na área há mais de cinco anos.

Quando questionadas sobre os desafios para trabalhar a alfabetização, relataram a escassez de recursos, a ausência do acompanhamento dos pais e responsáveis e a falta de estímulos no aprendizado e interações no ambiente escolar como principais dificultadores do processo de alfabetização. Uma das professoras relatou que leciona a partir das ideias do construtivismo, pois acredita que essa é a melhor forma de ensinar, dado que o processo trata de cada aluno individualmente, contudo, ela recebe críticas dos pais sobre o método utilizado.

Para amenizar a falta de recursos, uma das docentes relatou que utiliza suas economias para comprar materiais e ajudar seus alunos, outra entrevistada comentou que atualmente precisa ser missionária no papel de conscientização dos responsáveis sobre a importância da educação escolar, no provimento de recursos e até para arcar com cursos de especializações. As professoras acreditam que para solucionar os desafios, existe a necessidade de cursos de formação continuada para professores e do envolvimento das famílias nas atividades escolares, mostrando a importância de sua participação no desenvolvimento de seus filhos.

Em relação à sondagem, uma das professoras relatou que essa prática é essencial para detectar em qual nível de aprendizado estão os alunos e também para planejar as próximas atividades tendo em vista o avanço nas aprendizagens.

Ao questionar sobre como os desafios do processo de alfabetização poderiam ser solucionados, as professoras entrevistadas enfatizaram a utilização de recursos que promovam o diálogo, o envolvimento familiar e que tornem o processo de aprendizagem mais interessante para as crianças. Uma das professoras exemplificou o uso de tecnologias, aulas em campo e propostas de atividades interdisciplinares, como formas que possibilitam que os alunos vivenciem suas infâncias, interagindo com seus colegas e aprendendo de forma prazerosa. As docentes também citaram que a formação continuada dos professores e a redução do número de alunos por sala, bem como a

disponibilização de estagiários capacitados, são meios de minimizar os desafios relacionados à alfabetização.

Sobre a avaliação diagnóstica, as professoras citaram que usam as sondagens e as avaliações institucionais obrigatórias. Já em relação à avaliação contínua, elas relataram que levam em consideração o processo de aprendizagem dos alunos, o avanço e o desempenho, de forma diversificada, em que cada professor utiliza atividades que buscam avaliar o progresso do aluno, mas sem o comparar com os demais. Todas as professoras entrevistadas utilizam a sondagem para detectar em qual nível da alfabetização estão os alunos, a fim de que possam planejar as próximas atividades tendo em vista o avanço na aprendizagem.

Ao explicarem sobre as sondagens, todas as professoras enfatizaram que elas devem ser feitas por meio de atividades específicas e de maneira individual. Uma das professoras explicou o processo da sondagem da seguinte forma:

> Na sondagem de leitura e escrita de Língua Portuguesa utiliza-se uma folha em branco. A prática é feita em duas etapas, em que os alunos escrevem aspalavras e frases do mesmo campo semântico ditadas pela professora, iniciando na ordem Polissílaba, Trissílaba, Dissílaba e Monossílaba. Na sequência, o aluno deverá ler o que escreveu para observação do seu pensamento e raciocínio. Em seguida, faz-se um ditado de uma frase onde haja pelo menos uma palavra da lista, para observar se a criança garante a escrita igualmente na lista e na frase. No caso da sondagem de matemática, inicia-se com o ditado dos numerais (opacos, transparentes, frequentes, terminados em zero, composto por algarismos iguais e os de generalização), os quais deverão ser contextualizados em uma determinada análise. Na sondagem de resolução de problemas, o aluno recebe uma folha de campo aditivo (transformação, comparação, composição e composição de transformação) e do campo multiplicativo proporcionalidade, análise combinatória e organização regular, de acordo com cada série. Os resultados destas sondagens revelam a forma como cada criança pensa e utiliza seus conhecimentos sobre o sistema da escrita alfabética, bem como sua hipótese de escrita. A sondagem é um recurso fundamental para a realização de um planejamento adequado.

De acordo com as professoras, as principais dificuldades dos alunos no processo de aprendizagem da leitura/escrita têm sido a falta do apoio e do estímulo familiar, uma vez que isso tem implicado na dificuldade de apropriação da linguagem, de maneira que a criança não consegue associar as sílabas das palavrasaos fonemas.

Em relação ao processo de alfabetização em 2020, as professoras relataram que foi muito difícil de avançar, sendo que, em alguns casos houveram retrocessos nas aprendizagens dos alunos, em razão da falta de interação presencial entre professor e aluno. Com resultados frustrantes, uma das professoras relatou que, de uma turma de 30 alunos, apenas dez acessaram as atividades postadas. Desses dez, somente quatro retornaram alfabetizados para a escola. O que chamou a atenção dessa professora foi o fato de que as quatro crianças que retornaram alfabetizadas foram justamente àquelas que receberam atenção e empenho das famílias.

Nesse processo de aprendizagem, as professoras relataram que fizeram uso de recursos, estratégias e metodologias possíveis e acessíveis: além das plataformas do Google Sala de Aula e das atividades postadas através do *Whatsapp*, elas utilizaram videoaulas, fizeram contação de histórias durante a realização das videochamadas, propuseram jogos de alfabetização utilizados através das plataformas digitais e realizaram a leitura de imagens. Além disso, elas foram enfáticas ao dizer que todas as atividades encaminhadas continham as devidas orientações aos familiares responsáveis, sempre buscando envolver a família nas atividades e nas brincadeiras.

Das respostas do questionário, algumas professoras relataram que até tentaram realizar a sondagem por meio de videochamadas, contudo, os resultados obtidos não refletiram a realidade, dado que houveram interferências dos familiarese era difícil agendar horários individuais para cada criança..

A aprendizagem dos alunos foi bastante prejudicada ao longo do ano de 2020 de acordo com os relatos das professoras, sendo que as crianças que avançaram no processo de alfabetização contaram com o acompanhamento das famílias. Segundo uma das professoras

> Creio que o diferencial da aprendizagem no ensino remoto foi o estímulo e acompanhamento das famílias. Os alunos que tiveram apoio dos pais e familiares, realizaram a maioria das atividades, e conseguiram evoluir em seu processo de aprendizagem e de autonomia. Aprenderam a organizar a sua rotina de estudo e a realizar as atividades dentro do prazo determinado.Infelizmente uma parte dos alunos sequer acessou a plataforma, e diante disso a sua aprendizagem também ficou defasada.

Com base na prática pedagógica, algumas aflições foram geradas no retorno presencial das aulas. O contexto de distanciamento em sala de aula gerou temor emrelação à apatia dos alunos, à falta de interação entre eles e ao retrocesso da aprendizagem. Além disso, outras aflições foram percebidas, tais como a necessidade ao cumprimento dos conteúdos do currículo, o atendimento de diferentes estágios de alfabetização em uma única turma e a falta de socialização durante a pandemia.

No retorno às aulas presenciais e sempre respeitando os protocolos sanitários, as professoras realizaram as sondagens, todavia, essas aconteceram de maneira diferenciada, visto que algumas adaptações foram necessárias. Uma das professoras relatou que

> A sondagem de língua portuguesa foi feita em duas etapas, a de escrita e de leitura, em que os alunos escrevem palavras e frases do mesmo campo semântico ditadas pela professora. No caso de alunos que já dominavam a escrita e a leitura, foi pedido para eles escreverem um conto de memória. Houve também a sondagem de matemática, em que foram ditados diversos números aos alunos (cada número contextualizado em uma determinada análise) e também houve a sondagem de resolução de problemas.

Quando questionadas sobre as produções iniciais dos estudantes quando ocorreu o retorno às aulas presenciais, as professoras relataram de maneira unânime que a pandemia gerou lacunas no desenvolvimento das crianças. De acordo com as professoras, além de observar um retrocesso na aprendizagem de muitos alunos, ainda pôde-se observar que eles retornaram apáticos, retraídos e inseguros.

A questão do retrocesso foi observada por duas das quatro professoras, sendo que, em alguns casos, crianças que antes da pandemia sabiam escrever o próprio nome, retornaram sem nem ao menos saber reconhecer as letras. Além disso, parte desse retrocesso foi devida, de acordo com as professoras, à ruptura noritmo de estudos, o que gerou a perda no envolvimento que os alunos tinham com seus processos de aprendizagem.

Na tentativa de recuperar o envolvimento dos alunos com suas aprendizagens, as professoras fizeram rodas de conversa bem como momentos de escuta ativa dos estudantes. Além disso, elas proporcionaram ambientes de aprendizagem acolhedores e estimulantes na tentativa de auxiliar a questão emocional que se apresentou.

O uso das máscaras também foi apontado como um dificultador das aprendizagens pelas professoras. De acordo com elas, o uso das máscaras dificultou que os alunos conseguissem ver como a boca se move para pronunciar as palavras bem como alterou a percepção do som de algumas letras, além de dificultara compreensão do que se é falado, corroborando para um aumento dos desafiosque envolvem o processo de alfabetização.

Ao relatarem brevemente a experiência pedagógica durante o ano de 2021, as professoras disseram que têm sido um ano extremamente desafiador, com muitosmomentos de observação, reflexão e replanejamento. Além disso, como o retorno ocorreu de maneira fragmentada, isso foi apontado como uma das professoras comomais um ponto de dificuldade, haja visto que os processos de aprendizagem davam-se mais lentamente e as práticas estavam ocorrendo por partes. Por fim, umaprofessora relatou sobre os sentimentos vividos durante este período

> Não tem sido fácil. A angústia de receber as crianças em meio a uma pandemia, com tantas dificuldades de adaptação e aprendizagem tem sido um desafio enorme. Além dessa angústia tem a preocupação em fazer de tudo para que a maioria tenha condições de prosseguir essa etapa de ensino tão importante sofrendo menos impacto dessa diferença tão acentuada.

4. DISCUSSÃO

Os dados anteriores a 2020 revelam que a referida escola possuía um bom processo de alfabetização para seus alunos. Observando-se dados de provas oficiais obtidos por [1]Vieira (informação pessoal), como a Prova São Paulo para a proficiência em língua portuguesa, os alunos dos 2º e 3º anos obtiveram desempenho adequado em 2018. Em 2019, os alunos do 2º ano obtiveram desempenho adequado e os do 3º ano, básico. Além das aulas regulares, a prefeitura de São Paulo oferece um momento no contraturno para que as crianças possam realizar uma recuperação paralela e, desta forma, avançar ainda mais em seus processos de alfabetização. Além disso, ao se observar o IDEB dos anos de 2017 e de 2019, apesar da escola não ter conseguido atingir a meta de 6,5, ficando com 6,1 em 2019, ela obteve um avanço quando se compara ao desempenho de 5,9obtido em 2017. Esses dados revelam que a

equipe docente tem se esforçado para auxiliar seus alunos, mas, nem sempre a alfabetização depende apenas da dedicação dos professores.

A dedicação para com os alunos não abrange os colegas de trabalho da mesma maneira na referida escola. O questionário elaborado neste trabalho foi enviado para 20 professores do Ensino Fundamental I, considerando especialistas e polivalentes, porém, somente quatro responderam. Isso revela alguns aspectos de parte da equipe docente da escola em questão. Primeiramente, é possível perceber certa apatia dos professores no que diz respeito a estudos educacionais, ainda que este estivesse sendo realizado por uma colega de trabalho. Em segundo lugar, nota-se que a maioria dos docentes tende a fazer apenas o que é obrigatório, dado que não responderam à pesquisa. Contudo, a baixa adesão também pode ser devida à precarização do trabalho docente, dado que 90% dos professores de ensino fundamental I nesta unidade escolar acumulam cargos.

No que diz respeito às hipóteses de alfabetização dos alunos nessa escola, pôde-se concluir que a maioria chegava ao 2º ano na hipótese alfabética até o ano de 2019. Contudo, com o isolamento social e a falta de auxílio da família, muitos alunos voltaram para a escola em 2021 estagnados e, até mesmo, em hipóteses mais básicas do que saíram em março de 2020. Em consonância a isso, dados da Secretaria Estadual de Educação revelaram que “o impacto na aprendizagem causado pela pandemia da Covid-19 é maior entre alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede pública estadual” (2021).

Desta forma, ficou claro que os desafios para a alfabetização tornaram-se ainda maiores com a pandemia. Quando se observa como o uso de um equipamento simples, a máscara, também dificulta a aprendizagem e alfabetização, pois as crianças necessitam ver como a boca pronuncia determinada palavra ou como o som sai, percebe-se que o trabalho docente tornou-se ainda mais desafiadore importante. Além disso, o apoio das famílias no auxílio à realização das atividades em casa bem como no estímulo à leitura tornaram-se imprescindíveis para que haja uma recuperação das defasagens acumuladas em praticamente dois anos de pandemia.

5. CONCLUSÃO

A pandemia da COVID-19 representou dificuldades, superações, perdas e frustrações também no âmbito escolar. No que se refere especificamente à alfabetização, os impactos foram ainda mais devastadores quando comparados às demais aprendizagens. Além disso, notou-se que os alunos dos anos iniciais do ensino fundamental tiveram maiores déficits de aprendizagem do que os alunos dos anos finais do ensino fundamental. Haja visto que essas crianças tenderão a permanecer na escola, pois a evasão escolar é mais comum nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, percebe-se que o desafio está posto.

Dentre os diversos desafios que a escola enfrenta e enfrentará, talvez, o mais expressivo será alfabetizar crianças que se tornaram apáticas, desmotivadas e

com baixa autoestima precocemente. Apesar de a perda pelo interesse nos estudos ser um fenômeno observado ao longo da vida escolar de grande parte dos alunos eesse possui diversas causas estruturais para ocorrer, quando uma criança de 6/7 anos vê-se descrente em si mesma e sem perspectiva de futuro, o trabalho docente passa a ser muito mais desafiador e impossível se não contar com a parceria de outras instâncias, como a família e os agentes da saúde.

Este trabalho, portanto, além de trazer um panorama dos principais impactos diretos da pandemia na alfabetização, tendo o público de uma escola municipal de São Paulo como foco, também revelou os muitos desafios consequentes de tais impactos. Consequentemente, este trabalho não se encerra em si, uma vez que novas pesquisas são necessárias a fim de se obter informações a respeito do que foie está sendo feito para recuperar a confiança das crianças bem como promover suas aprendizagens, especialmente no que tange à alfabetização.

REFERÊNCIAS

BARCELOS, Ananda Dias *et al*. **Alfabetização e letramento digital: um retrato dotrabalho docente no contexto pandêmico no município de Campos Goytacazes-RJ**. 2020, p.787, 190).

BROWN, Tim. **Design Thinking:** uma metodologia poderosa para decretar o fim dasvelhas ideias. Tim Brown; tradução de Cristina Yamagami. Rio de Janeiro: Alta
Books, 2018. 272p.

BORGES, Fábio Ferreira; OLIVEIRA, Patrick Mendonça; PIRES, Daniel Facciolo. SONDAGEM DESCOMPLICADA: sistema de informação aplicado à alfabetização.
Revista Eletrônica de Sistemas de Informação e Gestão Tecnológica, v. 7, n. 1,2016.

CARDOSO, Débora Helena; GUIMARÃES, Liandra de Souza; PARREIRAS, MarianaFernanda Meira; PEREIRA, Carla Aparecida Miranda. **Reflexões sobre a prática de alfabetização.** 2021. 36 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em
Pedagogia) - Centro Universitário UNA Betim, Minas Gerais, 2021.

CASTRO, Aldemar Araujo. Revisão sistemática e meta-análise. **Compacta: temasde cardiologia.** São Paulo: Lemos-Editorial, v. 3, n. 1, p. 5-9, 2001.

Censo Escolar: Divulgados dados sobre impacto da pandemia na educação. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**, 2021.Disponível em: Divulgados dados sobre impacto da pandemia na educação — Inep(www.gov.br). Acesso em: 16 out. 2021.

DA SILVA, Taynara Cássia; DE OLIVEIRA, Amanda Carolina; HUMMEL, Eromi Izabel. Práticas pedagógicas de iniciação à docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental: um olhar para a alfabetização. **Brazilian**

Journal of Development, v. 7, n. 8, p. 79415-79424, 2021.

Ensino remoto e Covid-19: as maiores dificuldades dos estudantes na pandemia.**Brasil Escola**, 2021. Disponível em: Ensino remoto e Covid-19: as maiores dificuldades dos estudantes na pandemia (uol.com.br). Acesso em: 16 out. 2021.

Estudantes dos anos iniciais tiveram regressão na aprendizagem durante a pandemia, mostra avaliação: Seduc-SP aponta que o reforço de ações em curso e aretomada das aulas contribuem para reduzir o impacto atual. Governo do Estado deSão Paulo: **Secretaria da Educação**, 2021. Disponível em: Estudantes dos anos
iniciais tiveram regressão na aprendizagem durante a pandemia, mostra avaliação - Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (educacao.sp.gov.br). Acesso em:12 nov. 2021.

FERREIRO, Emilia. A representação da linguagem e o processo de alfabetização.
Cadernos de Pesquisa, n. 52, p. 7-17, 1985.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 5. ed. São Paulo:Atlas, 1999.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa Qualitativa: tipos fundamentais. **RAE - Revista deAdministração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, 1995.

MARQUES, Marilaine de Castro Pereira *et al.* Contribuições da Técnica de Ensino Brainstorming: Uma Experiência com Estudantes de uma Escola Estadual de Alta Floresta MT. ID on line. **REVISTA DE PSICOLOGIA**, v. 11, n. 37, p. 318-328, 2017.

MORAN, José Manuel. A contribuição das tecnologias para uma educação inovadora. **Contrapontos**, Itajaí, v. 4, n. 2, p. 347-356, maio/ago. 2004.

OLIMPIO, Nágila Lira Amorim; MACIEL, Alessandra de Oliveira; SAMPAIO, MariaLima; DE MORAIS, Francisca Revia Cavalcante. Avaliação da aprendizagem em tempos de pandemia: um relato de experiência no ciclo de alfabetização. 2021.
Revista de Instrumentos, Modelos e Políticas em Avaliação Educacional, 2(3), e021024-e 021024.

ROQUE, C. L. B.; CANEDO, M. L. A importância do incentivo à leitura nos primeirosanos da infância. **PUC-Rio, Rio de Janeiro**, 2015.

SÃO PAULO. **Secretaria Municipal de Educação**. Coordenadoria Pedagógica.Currículo da cidade: Ensino Fundamental: componente curricular: Ciências da Natureza. – 2.ed. – São Paulo : SME / COPED, 2019. 120p.

_____. Decreto Nº 59.283, de 16 de março de 2020.Declara situação de emergência no Município de São Paulo e define outras medidas para o enfrentamento da pandemia decorrente do coronavírus. **Diário Oficial da Cidade deSão Paulo**. Disponível em: DECRETO Nº 59.283 DE 16 DE MARÇO DE 2020 «

Catálogo de Legislação Municipal (prefeitura.sp.gov.br). Acesso em: 16 out. 2021.

_____. Resolução Nº 2 de 19 de março de 2020 da Secretaria Municipal de Educação - SME/CME. Dispõe sobre normas para a reorganização dos calendáriosescolares, devido ao surto global do Coronavírus, nas Unidades Educacionais do Sistema Municipal de Ensino de São Paulo. **Diário Oficial da Cidade de São Paulo**.Disponível em: RESOLUÇÃO SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO - SME/CME Nº 2 DE 19 DE MARÇO DE 2020 « Catálogo de Legislação Municipal(prefeitura.sp.gov.br). Acesso em: 16 out. 2021.

_____. Instrução Normativa Nº 13 de 19 de março de 2020 da Secretaria Municipal de Educação - SME. Estabelece medidas transitórias e antecipa o períodode recesso das unidades educacionais da rede direta e parceira em razão da situação de emergência no município de São Paulo – pandemia decorrente do coronavírus, e dá outras providências. **Diário Oficial da Cidade de São Paulo**.
Disponível em: INSTRUÇÃO NORMATIVA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO - SME Nº 13 DE 19 DE MARÇO DE 2020 « Catálogo de LegislaçãoMunicipal (prefeitura.sp.gov.br). Acesso em: 16 out. 2021.

_____. Instrução Normativa Nº 15 de 8 de abril de 2020 da Secretaria Municipalde Educação - SME. Estabelece critérios para a organização das estratégias disponibilizadas pela Secretaria Municipal de Educação para assegurar a aprendizagem dos estudantes da rede direta e parceira durante o período de suspensão do atendimento presencial e dá outras providências. **Diário Oficial da Cidade de São Paulo**. Disponível em: INSTRUÇÃO NORMATIVA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO - SME Nº 15 DE 8 DE ABRIL DE 2020 « Catálogo de Legislação Municipal (prefeitura.sp.gov.br). Acesso em: 16 out. 2021.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista brasileirade educação**, p. 5-17, 2004.

_____. **Alfaletrar**: Toda Criança Pode Aprender a Ler e a Escrever. 1ªedição. São Paulo: Contexto, 2020. 352p.

SOARES, Magda Becker; BATISTA, Antônio Augusto Gomes. **Alfabetização e letramento:** caderno do professor. ISBN: 85-99372-03-3. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005. 64 p. (Coleção Alfabetização e Letramento).

FORMAÇÃO CONTINUADA DE UM SUPERVISOR ESCOLAR

Renata Morgan da Cunha

Resumo

A formação continuada de um supervisor escolar se faz necessária para complementar sua formação de forma satisfatória, pois com o crescimento de instituições educacionais privadas, podemos perceber que o volume de formação de educadores está cada vez maior, porém é notável que muitas vezes esses cursos iniciais não preparam de forma satisfatória os profissionais, dessa forma se faz necessário a formação continuada desses profissionais.

Palavras-chave: Supervisão Escolar; Formação Continuada; Qualificação; Gestão.

Desenvolvimento

Para ser um supervisor escolar é preciso ser formado no curso de PEDAGOGIA, pois o curso engloba matérias como: FILOSOFIA, SOCIOLOGIA, HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, CONHECIMENTOS DAS LDB, entre outros, porém a licenciatura pedagógica é apenas uma base e o profissional deve buscar atualização conforme o decorrer dos anos, ou seja, em busca da formação continuada.

É importante que o supervisor esteja em constante processo de mudança, para conhecer novas teorias, melhorar as ações pedagógicas, trabalho em equipe, atendimento à comunidade, pais, alunos etc. O supervisor escolar precisa ter domínio de sua profissão para saber lidar com diversas situações apresentadas ao longo da sua carreira.

Hoje a educação continuada é prioridade dos supervisores de escolar, dentro e principalmente fora do local de trabalho, além de não permitir que o profissional se acomode, agrega valores para ele, para as escolas e para os educandos.

O setor da educação está despertando para importância que a formação continuada tem no ambiente escolar, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, por meio da Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores “Paulo Renato Costa Souza” – EFAP elaborou, em sua política de formação, diretrizes para ações formativas dos gestores da SEE-SP. Dentre essas diretrizes há alguns princípios para a Formação Continuada dos Gestores, um dos princípios é a qualificação como é definida:

> Qualificação: corresponde ao processo que envolve a formação inicial, específica à área de atuação do servidor, e a formação continuada, realizada por meio de cursos e demais ações formativas, visando o fortalecimento e/ou desenvolvimento de competências e habilidades, qualificando-o e tornando-o referência em sua área de atuação. É de responsabilidade tanto do servidor quanto da instituição a qual pertence a formação continuada possibilitando ao profissional o aprimoramento contínuo de modo a atuar cada vez mais com excelência (DIRETRIZES DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA GESTORES DA SEE-SP, 2017, p.14).

Além da sua formação o supervisor tem uma grande responsabilidade que é orientar e incentivar os professores buscar a formação continuada, logo para que suas orientações sejam seguidas ele mais do que tudo necessita dessa formação continuada para que com isso ele possa estimular de uma forma positiva os professores a ir em busca da sequência em sua formação, pois como já foi citado neste texto a formação em massa de tantos profissionais da área da educação não garante a qualidade que estes profissionais tanto necessita para alcançar o sucesso educacional.

Neste sentido podemos afirmar que a formação inicial de um profissional da área da educação não fornece a bagagem necessária para tarefa tão importante que é a educação de qualidade, então se faz necessário dar sequência na formação para atingir a meta desejada, porém como podemos ver ainda tem muito o que fazer, isto se reforça em:

> *701.516 desses profissionais, de um total de 1.542.878 participaram de alguma atividade ou curso, presencial, semipresencial ou a distância, nos dois anos anteriores, oferecidos quer por instituições governamentais, no âmbito dos entes federados, União, estados e municípios, quer por instituições de ensino superior de caráter público ou privado, quer por ONGs, sindicatos, ou ainda pelas próprias escolas (GATTI e BARRETO, 2009, P.200).*

Perante tantos problemas que são facilmente encontrados em meio ao universo escolar e até mesmo universitário, podemos notar que a falta de leitura e escrita da forma adequada ainda é algo que temos que batalhar muito para atingir o sucesso desejado na educação do nosso país e isso é somente uns dos problemas entre tantos outros e a formação continuada dos profissionais de educação pode contribuir muito para a melhoria de tais problemas.

Contudo o supervisor ainda tem muitas dificuldades em estimular os professores em sua formação continuada, pois como em toda área sempre tem profissionais resistentes à mudança e na educação não é diferente, logo o supervisor tem um papel fundamental de trabalhar a conscientização da formação continuada em toda a extensão escolar, com isso o supervisor escolar além de da sequência em seus estudos ele precisa ajudar a incentivar os professores a fazer o mesmo, pois como o próprio Ministro da Educação HENRIQUE PAIM afirmou que a formação de professores é um dos grandes problemas na educação.” Acho que a formação de professores, é o principal gargalo que nós temos hoje para avançar na qualidade da educação”.

A formação continuada tem o objetivo de melhorar a qualidade do ensino não só do profissional, mas da educação como um todo, essa formação prepara o profissional de uma forma mais completa, pois a formação inicial é só uma base e não é capaz de fornecer o conhecimento necessário para as dificuldades que esses profissionais irão se deparar em seu dia a dia.

Os programas de formação continuada proporcionam nos conhecimento sobre o ambiente escolar e o sistema educativo, pois é uma forma de exemplificar as complexidades de situações que encontramos no sistema de ensino diariamente e quando se tem o conhecimento adequado se torna bem

mais simples solucionar problemas e não somente aponta-los, um profissional que dá sequência em sua formação se torna um profissional crítico e consciente, como LIBERALI (2008) destaca a crítica deve ter um poder transformador:

> (...) transformação da ação, ou seja, transformação social. Não basta criticar a realidade, mas mudá-la, já que indivíduo e sociedade são realidades indissociáveis. Assumir uma postura crítica implica ver a identidade dos agentes como intelectuais dentro da instituição e da comunidade, com funções sociais concretas que representam formas de conhecimento, práticas de linguagem, relações e valores sociais que são seleções e exclusões particulares da cultura mais ampla. Portanto, ao refletir criticamente, os educadores passam a ser entendidos e a entenderem-se como intelectuais transformadores, responsáveis por formar cidadãos ativos e críticos dentro da comunidade (LIBERALI, 2008, p.38).

Como LIBERALI (2008) pontua a formação continuada deve ter o objetivo de formar profissionais críticos e ser também capazes de transformar o ambiente escolar, ou seja, não só os profissionais como todos que faz parte do ambiente escolar devem ser transformados em cidadãos ativos e críticos, afinal um cidadão crítico pode fazer toda a diferença no futuro da educação, logo podemos ver que isso reflete em questões fundamentais para a qualidade no ensino.

Contudo, podemos notar que no decorrer dos anos houve algumas mudanças positivas que contribuem positivamente com a formação continuada desses profissionais, há alguns programas criados pelo MEC - Ministério da Educação que tem por objetivo formar e especializar, gestores educacionais efetivos das escolas públicas da educação básica, dentre esses programas estão: Escola de Gestores da Educação Básica, Escola de Gestores e Programa de Formação Continuada de Professores e Gestores nas temáticas de Educação em Direitos Humanos e Educação Ambiental como podemos ver abaixo:

> O Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública faz parte das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e surgiu da necessidade de se construir processos de gestão escolar compatíveis com a proposta e a concepção da qualidade social da educação, baseada nos princípios da moderna administração pública e de modelos avançados de gerenciamento de instituições públicas de ensino, buscando assim, qualificar os gestores das escolas da educação básica pública, a partir do oferecimento de cursos de

formação a distância. A formação dos gestores é feita por uma rede de universidades públicas, parceiras do MEC.

O Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública tem como objetivos gerais:

- Formar, em nível de especialização (lato sensu), gestores educacionais efetivos das escolas públicas da educação básica, incluídos aqueles de educação de jovens e adultos, de educação especial e de educação profissional.

- Contribuir com a qualificação do gestor escolar na perspectiva da gestão democrática e da efetivação do direito à educação escolar com qualidade social.

Como resultado dessa iniciativa, o MEC espera a melhoria dos índices educacionais das escolas e municípios atendidos.

Escola de Gestores Objetivo do programa: O Programa Escola de Gestores tem como objetivo a formação continuada de gestores escolares, por meio de cursos de aperfeiçoamento e especialização, a fim de desenvolver práticas de gestão democrática que contribuam para a aprendizagem efetiva dos estudantes e favoreçam o trabalho coletivo e a transparência na gestão escolar.

Resolução em vigor: Resolução n° 24, de 16 de agosto de 2010 (com alterações da Resolução n° 37, de 21 de julho de 2011).

Secretaria Gestora: SEB – Secretaria de Educação Básica.

Parceiros:

Instituições de Ensino Superior, Escolas de Aplicação, Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia – responsáveis por ministrar os cursos de formação, selecionar e cadastrar os bolsistas, bem como por encaminhar mensalmente ao gestor nacional o lote de bolsistas a serem pagos;

Secretarias de Educação – responsáveis por coordenar as atividades no seu âmbito de atuação e por oferecer espaço físico e infraestrutura para a realização da formação. Programa de Formação Continuada de Professores e Gestores nas temáticas de Educação em Direitos Humanos e Educação Ambiental

Objetivo: Apoiar a formação continuada de profissionais da rede pública de educação, inserindo a educação ambiental e a educação em direitos humanos nas práticas pedagógicas e no cotidiano das salas de aula, de forma a potencializar a função da educação nas mudanças culturais e sociais voltadas à construção da sustentabilidade socioambiental e proporcionar o desenvolvimento de habilidades e competências necessárias para promover, defender e aplicar os Direitos Humanos na vida cotidiana.

Ações:

Ofertar cursos de formação continuada nos níveis de extensão e aperfeiçoamento e especialização, nas modalidades presencial, semi presencial e à distância nas temáticas de educação ambiental, direitos da criança e adolescente, gênero e diversidade sexual.

Como acessar: As escolas apresentam por meio do sistema PDE Interativo (LINK), a demanda de formação para as Secretarias

> Estaduais de Educação – SEDUC e Secretarias Municipais de Educação - SEMED que a validam e encaminham ao Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente. O Fórum elabora o Plano Estratégico de Formação docente e o encaminha ao Comitê Gestor da Rede Nacional de Formação/ MEC, responsável pela sua aprovação e apoio financeiro.
>
> (Ministério da Educação - Programa de Formação Continuada de Professores e Gestores nas temáticas de Educação em Direitos Humanos e Educação Ambiental-http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/http://www.fnde.gov.br/component/k2/item/6423-escola-de-gestores /http://portal.mec.gov.br/proinfantil/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/17452-programa-de-formacao-continuada-de-professores-e-gestores-nas-tematicas-de-educacao-em-direitos-humanos-e-educacao-ambiental-novo).

É notável que a formação continuada dos profissionais da educação começa ter uma atenção maior por parte do MEC que traz algumas opções para contribuir com esse processo e pode-se notar também que o formato de Estudo a distância – EAD vem de forma positiva a ajudar os profissionais estudar de qualquer local, fazendo que com isso o tempo desses profissionais seja reconhecido com o devido valor, o Brasil ainda tem muito que fazer para mudar de vez a Educação, mas já podemos notar que algo começa ser mudado.

Os Profissionais que atuam na área de supervisão escolar precisam se atualizar quanto às mudanças que ocorrem durante os anos, um exemplo disso é a Tecnologia.

Percebemos que no meio da educação escolar, existem profissionais que ainda olham a tecnologia como uma adversária, porém um dos papeis do supervisor de escolar precisa ser de transformação e inovação na vida de si mesmo e dos profissionais que estão à sua volta.

A tecnologia vem marcando a atual geração no sistema de ensino, ou seja, a tecnologia é vista como uma grande fonte de ajuda e modernização no meio educacional e na vida dos profissionais.

Contudo, precisamos saber utilizá-las e principalmente compreender como utilizá-la para que gere qualidade no dia a dia e no pedagógico, o profissional deve se adequar a ela e tratá-la como uma ferramenta auxiliadora,

mas sempre observando as normas a bases legais, como podemos ver alguns artigos constantes no DECRETO Nº 9.204, DE 23 DE NOVEMBRO DE 2017:

> Art. 1º Fica instituída a Política de Inovação Educação Conectada, em consonância com a estratégia 7.15 do Plano nacional de Educação, aprovado pela (Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014), com o objetivo de apoiar a universalização do acesso à internet em alta velocidade e fomentar o uso pedagógico de tecnologias digitais na educação básica.
>
> Art. 2º A Política de Inovação Educação Conectada visa a conjugar esforços entre órgãos e entidades da União, dos Estados, do Distrito Federal, dos Municípios, escolas, setor empresarial e sociedade civil para assegurar as condições necessárias para a inserção da tecnologia como ferramenta pedagógica de uso cotidiano nas escolas públicas de educação básica

A tecnologia é uma ferramenta transformadora e é uma das mais utilizadas no mundo. É necessário que o supervisor tenha domínio mediante a mesma, através dela o supervisor de escolar consegue: se organizar, desenvolver seu cronograma, elaborar reuniões/projetos, pesquisas, entre outros...

Um dos meios de se atualizar mediante a tecnologia é fazer o curso sobre: TICs (Tecnologias de Informação e Comunicação), ou seja, temos tecnologias de comunicação, tecnologias interativas, tecnologias colaborativas.

É de extrema importância que o supervisor se atualize, e incentive os profissionais a sua volta a fazer o mesmo, entretanto, a tecnologia precisa ser a aliada pelo Supervisor de escolar.

> Segundo CARLOS EDUARDO BIELSCHOWSKY, destacou a importância de uma reflexão no momento em que o país tem investido em TICs nas escolas públicas. “Não basta dar a infraestrutura. É necessário capacitar o corpo docente e oferecer conteúdos a serem trabalhados em sala de aula (Ministério da Educação - EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA - Na rede pública, tecnologia atende 24 milhões de alunos - http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/210-1448895310/15361-na-rede-publica-tecnologia-atende-24-milhoes-de-alunos).

Existem diversos cursos oferecidos para professores, coordenadores, supervisores, profissionais da área da educação, os cursos de formação continuada, são para preparar o profissional para diversas situações encontradas no seu dia a dia, com o currículo atualizado as chances de

desenvolvimento de uma escola de qualidade são maior, ou seja, os profissionais estarão preparados para lidar com os alunos, pais e sociedade.

O supervisor de educação precisa ser uma fonte de sabedoria e incentivo, para que sua equipe venha a buscar conhecimentos e crescer profissionalmente. Em 2010, foi desenvolvido um curso para supervisores e professores de ensino, para contribuição e qualificação deles, foram oferecidas 204 vagas aos supervisores de ensino ingressantes na rede pública estadual.

Como já foi pontuado neste trabalho anteriormente podemos observar que a modalidade de ensino a distância – EAD está cada vez mais presente em nosso dia a dia, com isso, é visível que a Tecnologia está chegando com força e promete muitas mudanças significativas para aprimorar o ensino, mas para isso se faz necessário que os profissionais que já estão no mercado abram a mente e veja a tecnologia como uma aliada.

Considerações Finais

O Supervisor Escolar pode estabelecer importantes contribuições nas questões formativas dos educadores, uma vez que, existe tanta carência na formação continuada dos mesmos.

Por fim, para que haja uma educação verdadeiramente democrática, que percorra todos os segmentos da sociedade, promovendo ações libertadoras e conscientizadoras, acreditamos que o Supervisor Escolar, com formação e disposição adequadas, voltado ao firme propósito de tornar os alicerces educacionais cada vez mais sólidos, será cada vez mais necessário dentro do nosso sistema de ensino, onde a prioridade deverá ser alcançar posições no ranking educacional de caráter mundial, mais elevadas que as de hoje, prestigiando nossos educandos e colocando-os em patamares nunca antes alcançados.

Referências Bibliográficas

ALBUQURQUE, Helena Machado de Paul. Supervisão educacional e autônoma para educar. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1990.

ALONSO, Myrtes. A supervisão e o desenvolvimento profissional do professor. In:FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org). Supervisão educacional para uma escola de qualidade. 5ª edição. São Paulo, 2006.

ANDRADE, Narcisa Veloso de Supervisão em educação. R. de Janeiro, LIVROS TÉCNICOS E CIENTÍFICOS, 1976.

BRASIL. Lei Federal nº 9394/96. Fixa Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, 1996.

COSTA, Rosangela de Almeida. O supervisor no contexto de formação continua: repensando o trabalho com leitura e escrita. Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2011.

GATTI, Bernadete Angelina e BARRETO, Elba Siqueira de As. Professores do Brasil: Impasses e desafios. Brasília. UNESCO. 2009.

GODOY, Lucia Helena Franco. As representações sociais dos supervisores escolares da rede municipal de São Paulo. Dissertação de Mestrado Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2005.

GODOY, Lucia Helena Franco. As representações sociais dos supervisores escolares de São Paulo. Dissertação de Mestrado, Pontifica Universidade Católica de São Paulo, 2005.

LAGAR, Fabiana; SANTANA, Bárbara Beatriz de; DUTRA, Rosemeire. Conhecimentos Pedagógicos para concursos públicos. 3. Ed – Brasília: Gran Cursos, 2013.

LENHARD, Rudolf, Fundamentos da supervisão escolar. S. Paulo, PIONEIRA, 1974.

LIBERALI, F. C.; MAGALHÃES, M. C. C.; FIDALGO, S. S.; LESSA, A. B. C. T. Educando para a Cidadania em Contextos de Transformação. The Especialist, v. 27, p. 169-188, 2006.

PAULO, São, Programa mais Educação. Subsídio 5-A Supervisão Escolar na Rede Municipal de Ensino de São Paulo A Gestão Educacional em uma Perspectiva Sistêmica - http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/programa-mais-educacao-sao-paulo-1 acesso em 18/10/2018

PRZYBYLSKI, Edy, O Supervisor Escolar em Ação, P. Alegre, SAGRA, 1976.

PRZYBYLSKI, Edy, Supervisão Escolar; concepções básicas. P. Alegre, SAGRA, 1982.

RAMANOWSKI, Joana Paulin. Formação e profissionalização docente. Editora intersaberes. 1ª edição. Curitiba, 2012.

RANGEL, Mary. Supervisão do sonho à ação- uma pratica em transformação. In:FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org). Supervisão educacional para uma escola de qualidade. 5ª edição. São Paulo, 2006.

RANGEL, Mary. Supervisão do sonho à ação- uma pratica em transformação. In:FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org). Supervisão educacional para uma escola de qualidade. 5ª edição. São Paulo, 2006.

SÃO PAULO (Município). Decreto nº 12.115 de 29/07/1975. Dispõe sobre a regulamentação da Lei nº8.209, de 4 de março de 1975.

SÃO PAULO (Município). Lei nº 9.265 de 28/05/1981. Dispõe sobre a alteração do quadro do Ensino Municipal entre outras providencias, 1981.

SÃO PAULO (Município).Portaria SME n º 1632 de 15/4/ 1996.Estabelece diretrizes da ação supervisora do sistema municipal de ensino seus níveis de competência, 1996.

SÃO PAULO (Município). Portaria Intersecretarial n º 06 de 20/12/ 2002. Estrutura organizacional básica e subprefeitura, 2002.

SÃO PAULO, Programa mais Educação. Subsídio 5-A Supervisão Escolar na Rede Municipal de Ensino de São Paulo A Gestão Educacional em uma Perspectiva Sistêmica. http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/programa-mais-educacao-sao-paulo-1 acesso em 18/5/2019.

SAVIANI, Dermeval. A supervisão escolar em perspetiva histórica.d função à profissão pela mediação da idéia. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto. Supervisão educacional para uma escola de qualidade. 5ª edição. São Paulo, Cortez, 2006.

SILVA JR, Celestino Alves da. Supervisão da Educação do autoritarismo ingênuo a vontade coletiva. São Paulo. Edições Loyola, 1984.

Costa, Rosângela de Almeida. O Supervisor escolar no contexto de formação contínua: Repensando o Trabalho com leitura e escrita – Mestrado em linguística aplicada e estudos da linguagem, 2011.

O QUE AS CRIANÇAS PENSAM/ FALAM SOBRE SEUS DESENHOS?

Rosa Helena Rodrigues Serrão

RESUMO

O fazer artístico, então, é fruto da relação singular artista/matéria onde um e outro se limitam e impõem-se mutuamente, na tensão, na busca incessante de caracteres técnicos, estilísticos e estéticos.

Assim, ao artista cabe adquirir consciência artística – atitude que deve orientar e coordenar a criação; ela consiste em contemplação, serenidade, humildade e segurança na pesquisa, perseverança no artesanato, vontade estética – não só diante da obra em si, mas diante da vida de maneira geral.
Palavras-chave: Criança; Arte; Fazer Artístico.

DESENVOLVIMENTO

Esta foi à questão básica de Analice Dutra Pillar (1994) em sua pesquisa intitulada “Desenho e construção de conhecimento na criança”, a partir da análise do processo de desenho de seis crianças de 2 a 4 anos durante três anos.

Pilar (op.cit) destaca-se por considerar como a criança concebe seu próprio desenho.

Estabelece uma mudança no foco de abordagem: procurei abordar o desenvolvimento do desenho do ponto de vista do sujeito (p: 09).

- A atitude de nomear, tão comum entre os adultos em relação à produção da criança, dá lugar a outra:

- A de ouvir para depois nomear o que está sendo visto e, posteriormente, tentar interpretar.

A criança passa a ser o intérprete de seu próprio desenho.

A criança é percebida como sujeito, o que reverte concepções, já mencionada aqui, cuja percepção da criança e da infância coloca - na à margem.

Com exceções, a ausência de discussões específicas acerca do desenho na educação infantil não deixa de causar-nos perplexidade.

Parece-nos que saímos de um modelo escolar marcado pelo silêncio, pela ausência de espaço para as expressões; e forjamos outro que dissemina as produções de forma irrefletida, banalizando-as. Parece que as expressões artísticas são de domínio comum:

- Todos trabalham, todos têm técnicas lindas a ensinar.

Mas o que são estes desenhos?

Para quê ou por que devemos propô-los?

Afinal, que espaço o desenho vem ocupando nas propostas pedagógicas para crianças de zero a seis anos?

Mário de Andrade, explica como recomendação que as educadoras não interferissem quando as crianças estivessem desenhando, pautando-se em concepções baseadas no modernismo e na livre-expressão da criança.

Debruçou-se sobre a produção infantil
acreditando estar, assim, “conhecendo melhor a

> criança, sua sensibilidade estética e capacidade artística" (Apud Faria, 1993:144).

O autor ressalta a importância do fazer artístico e alega que este fazer não se aprende – o "ensinável" é a ação sobre o material, o que chamará de artesanato. Valoriza, então, a pesquisa e a técnica.

Atribui ao talento à solução que cada sujeito-criador dá à sua obra – para ele, essa possibilidade pessoal deve ser buscada por cada sujeito a fim de que possa expressar-se com legitimidade.

Pensando sobre a criança, Mário de Andrade a coloca como herdeira, contagiada e estimulada – para ele, a criança pré-escolar não se manifesta artisticamente, pois todas as suas atitudes, na realidade, consomem a mesma energia: tanto desenhar, como cantar, ou brincar...

Assim, concebe o desenho infantil como manifestação linguística – uma representação de figuras, uma imitação de sons, gestos coreográficos... Seu prazer, então, não é artístico – é ocasional, é imitativo.

Para ele, a criança pequena é, por princípio, antitécnica – não há pesquisa ou aperfeiçoamento; há, ao contrário, um caráter rotineiro no desenho infantil, com fixação de tipos e processos de representação que os afastam, mais uma vez, de ser manifestação artística.

Entretanto, negar a dimensão artística da produção infantil não é sinônimo de negar sua sensibilidade estética – elas são, sim, sensíveis aos sons, às cores, luzes etc.

Interessante podermos ter uma visão mais ampla das diferentes concepções correntes de desenho infantil antes de discutirmos o espaço que vêm ocupando nas propostas pedagógicas diversas.

Os currículos traduzem de forma organizada aquilo que se pretende e aquilo que transcorre nas instituições. Através deles podemos perceber não só sua concepção de criança, educação, educador, mas, no caso desta análise, a de desenho.

Há hoje no Brasil alguns pesquisadores se debruçando sobre experiências de educação infantil em outros países.

Escolhemos para dialogar neste texto com a bibliografia italiana por sua trajetória de 30 anos dedicados a repensar e construir seus caminhos com os pequeninos. Tomando “As novas orientações para uma nova escola da infância” (Commissione Ministeriale, 1990) como base pode observar que é destacado, como finalidade da educação infantil, o desenvolvimento de competências linguísticas através de múltiplos instrumentos, ressaltando-se a importância a ser dada às questões culturais, valorizando-se a “intuição e a inteligência criativa para o desenvolvimento do senso estético e do pensamento científico” (p.74).

As funções imaginativa e poética são também consideradas “indispensáveis para um comportamento linguístico correspondente à complexidade dos contextos e à riqueza de intenções” (p.83).

O desenho é entendido como um dos instrumentos de representação que de dispõem as crianças pequenas e, assim, são valorizados enquanto expressão singular, “excluindo qualquer intervenção que levar à assunção de estereotipias” (p.90).

Há na Itália educadores que vêm buscando, em suas práticas, uma maior aproximação com a arte.

Nives Garuti (1998) enumera alguns projetos vividos com as crianças de 3 anos numa experiência de Educação gráfico-pictórica em Escolas Infantis de Modena. Esta atividade é considerada uma linguagem, pois utiliza códigos como recurso, dando relevo aos conteúdos (extraídos tanto da realidade externa, quanto da interna) e à diversificação dos materiais oferecidos.

Nas oficinas de trabalho, as crianças familiarizam-se com a utilização formal dos instrumentos e materiais ao mesmo tempo em que podem usá-los de forma própria e pessoal.

Valoriza-se o contato das crianças com obras de arte à medida que estas oferecem propostas variadas e modelos elevados, especialmente na arte contemporânea, pois recorre à utilização de técnicas e materiais muito próximos das crianças (escorridos, colagem de diversos materiais etc.): “não se trata de aproximar-s da arte para fazer interpretações emotivas, mas para captar as soluções estilísticas, as respostas dadas a problemas tais como a luz, o movimento, a perspectiva etc.” (p.120).

Centrados na convicção de que as crianças podem atribuir novo-outros significados às vivências a partir do que trazem conseguem, busca-se a representação de momentos nos quais elas estiveram envolvidas globalmente (fenômenos atmosféricos, campo onde se corre e rola etc.).

Então, colocando-as diante de diversos materiais (escovas, paus, arames, bolas de espuma, novelos de lã, pedaços de corda, entre outros) e sobre uma extensa superfície de sustentação, permite-se que experimentem variados movimentos na pintura - os materiais podem ser empurrados, puxados, arrastados, jogados sobre o papel que é percorrido pelas crianças em diferentes direções e intensidades, com gesticulações variadas – elas “mergulham” no processo de criação!

Ao final, depois de deixarem várias marcas no papel (geralmente em branco e preto), as crianças fazem suas interpretações, conversam sobre o que estão vendo e a mediação do educador se dá no sentido de explicitar a relação com as técnicas de pintura contemporânea.

Aos poucos este trabalho passa de coletivo a individual; o movimento das crianças vai ganhando intencionalidade e outros instrumentos são incorporados, enriquecendo todo o processo produtivo.

No Brasil estamos num momento muito particular de definição de linhas mestras que conduzam nossas práticas.

2.1- Currículo Nacional para a Educação Infantil

Para fins deste trabalho, tomamos como base o recém-elaborado “Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil”, no que se refere às Artes Visuais. representação de figuras, uma imitação de sons, gestos coreográficos... seu prazer , então, não é artístico – é ocasional, é imitativo.

Para ele, a criança pequena é, por princípio, antitécnica – não há pesquisa ou aperfeiçoamento; há, ao contrário, um caráter rotineiro no desenho infantil, com fixação de tipos e processos de representação que os afastam, mais uma vez, de ser manifestação artística.

Entretanto, negar a dimensão artística da produção infantil não é sinônimo de negar sua sensibilidade estética – elas são, sim, sensíveis aos sons, às cores, luzes etc.

A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

Para fins deste trabalho, tomamos como base o recém-elaborado “Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil”, no que se refere às Artes Visuais. Representação de figuras, uma imitação de sons, gestos coreográficos... Seu prazer, então, não é artístico – é ocasional, é imitativo. Para ele, a criança pequena é, por princípio, antitécnica – não há pesquisa ou aperfeiçoamento; há, ao contrário, um caráter rotineiro no desenho infantil, com fixação de tipos e processos de representação que os afastam, mais uma vez, de ser manifestação artística. Entretanto, negar a dimensão artística da produção infantil não é sinônimo de negar sua sensibilidade estética – elas são, sim, sensíveis aos sons, às cores, luzes etc.

Nas crianças o que é levado em conta e somado àquilo que é percebido como desenvolvimento do desenho infantil.

O desenho é mais uma linguagem a ser desenvolvida junto às crianças, a ênfase encontra no trabalho com diversas linguagens da Arte existindo até mesmo propostas e objetivos a serem atingidos pelas professoras e crianças na produção dos trabalhos de arte.

Então, colocando-as diante de diversos materiais (escovas, paus, arames, bolas de espuma, novelos de lã, pedaços de corda, entre outros) e sobre uma extensa superfície de sustentação, permite-se que experimentem variados movimentos na pintura - os materiais podem ser empurrados, puxados, arrastados, jogados sobre o papel que é percorrido pelas crianças em diferentes direções e intensidades, com gesticulações variadas – elas “mergulham” no processo de criação!

Ao final, depois de deixarem várias marcas no papel (geralmente em branco e preto), as crianças fazem suas interpretações, conversam sobre o que estão vendo e a mediação do educador se dá no sentido de explicitar a relação com as técnicas de pintura contemporânea.

Aos poucos este trabalho passa de coletivo a individual; o movimento das crianças vai ganhando intencionalidade e outros instrumentos são incorporados, enriquecendo todo o processo produtivo.

DISCUTINDO O TEMA

Sendo a Educação prática social que se nutre na relação dialógica com diversos outros campos, a bibliografia específica é de fronteira bem permeável. Entretanto, há uma especificidade interessante que nos chamou a atenção.

Além de pesquisas e trabalhos voltados aos profissionais da área, há outros dirigidos aos pais, ou seja, pessoas supostamente leigas no assunto, mas que lidam diretamente com as crianças.

Segundo Arnheim (1999), onde ele diz que o desenvolvimento dos aspectos mostra uma grande aparência para agi-lo, para fazê-lo, através da exploração de materiais e técnicas.

E essa situação também condiz com a literatura de Rudolf, (1999), em que ele afirma que não se devem ensinar as crianças técnicas isoladas e sim as proporcionar a elas a exploração, integrá-las em um projeto educativo que pressupõe conteúdos e objetivos, já que as crianças são capazes de aprender, manusear e tirar partido na elaboração dos seus trabalhos.

Nives Garuti (1998) enumera alguns projetos vividos com as crianças de 3 anos numa experiência de Educação gráfico-pictórica em Escolas Infantis de Modena. Esta atividade é considerada uma linguagem, pois utiliza códigos como recurso, dando relevo aos conteúdos (extraídos tanto da realidade externa, quanto da interna) e à diversificação dos materiais oferecidos.

Nas oficinas de trabalho, as crianças familiarizam-se com a utilização formal dos instrumentos e materiais ao mesmo tempo em que podem usá-los de forma própria e pessoal.

Centrados na convicção de que as crianças podem atribuir novos / outros significados às vivências a partir do que trazem conseguem, busca-se a representação de momentos nos quais elas estiveram envolvidas globalmente (fenômenos atmosféricos, campo onde se corre e rola etc.).

REFERÊNCIAS

BESSA, Mahilda. *Artes Plásticas entre as crianças.* Rio de Janeiro. José Olímpio

Editora.1969.

BEYER, Evelyn. *Teaching young children.* New York: Pegasus, 1969.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Direito à infância: Mário de Andrade e os Parques Infantis para as crianças de família operária na cidade de São Paulo (1935-1938), *Tese de Doutorado.* USP: Faculdade de Educação, 1993.

FERREIRA, Sueli. *Imaginação e linguagem no desenho da criança.* São Paulo: Papirus, 1998.

GOBBI, Marcia Aparecida. Lápis vermelho é de mulherzinha: desenho infantil, relações de gênero e educação infantil, *Dissertação de Mestrado.* UNICAMP, Faculdade de Educação, 1995.

GREGG, Elizabeth M. *What to do when there´s nothing to do.* New York: Dela corte
Press, 1980.

HEIN, Lucille A. *Como entretener a los niños.* México: Editorial Diana, 1973.

LOWENFELD, Viktor. *A criança e sua arte.* São Paulo: Mestre Jou, 1977.

_____. & LUQUET. Lambert. *Desenvolvimento da capacidade criadora.* São Paulo: Mestre Jou, 1994.

LUQUET, Georges H. *O desenho infantil.* Porto: Editora Civilização, 1969. MAC-USP/ IEB-USP. *Mário de Andrade e a criança.* [s/d].

STANT, Margaret A. *A criança de 2 a 5 anos – atividades e materiais.* Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

VYGOTSKY, Lev. *La imagination y el arte en la infancia.* México: Hispánicas, 1987.
_____. *Psicologia concreta do homem* [mimeo].

CONTRIBUIÇÃO DA NEUROCIÊNCIA NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Sueli de Fátima Ferreira Moreira

RESUMO

É um trabalho que se justifica pela atualidade da temática e pela grande contribuição que as neurociências têm trazido para o desenvolvimento do binômio ensino-aprendizagem. Sua importância é tanto acadêmica quanto social, pois é uma ferramenta para que se formem cidadãos mais críticos e cônscios de seus direitos e deveres.

Palavras-chave: criança; aprendizagem; neurociência.

A neurociência tem contribuído de maneira significativa na formação de professores da primeira infância, proporcionando uma compreensão mais profunda sobre o desenvolvimento do cérebro nessa fase da vida. Essas contribuições se baseiam em pesquisas e descobertas científicas sobre o funcionamento do cérebro e como ele é moldado por experiências e estímulos durante o período da primeira infância (SOUSA; ALVES, 2017).

Ainda segundo os autores citados, uma das principais contribuições da neurociência na formação de professores da primeira infância é o entendimento de que o cérebro infantil está em constante crescimento e desenvolvimento, e que as experiências vivenciadas nessa fase têm um impacto duradouro na formação das habilidades cognitivas, emocionais e sociais da criança. Isso significa que os professores devem fornecer um ambiente estimulante e enriquecedor, com atividades adequadas ao desenvolvimento de cada faixa etária, para promover o desenvolvimento cerebral saudável.

Apresenta-se como problema da pesquisa: De que forma a neurociência pode contribuir na formação do educador de primeira infância?

A neurociência tem contribuído para o entendimento de como o cérebro aprende e como melhorar os processos de ensino e aprendizagem na primeira

infância. Por exemplo, estudos mostram que o cérebro infantil aprende melhor por meio de experiências multissensoriais, onde são explorados diferentes sentidos como a visão, audição, olfato e tato. Os professores podem utilizar esse conhecimento para planejar atividades que estimulem os sentidos da criança, como jogos interativos, brincadeiras musicais e atividades artísticas (GONÇALVES *et al*, 2019).

Tem-se por objetivo geral discutir a contribuição da neurociência como instrumento para melhorar a aprendizagem. E, por objetivos específicos: apresentar a visão de Vygotsky a respeito da neurociência e sua contribuição para a educação; a importância dos educadores conhecerem as pesquisas da neurociência para aplicá-las no âmbito do ensino e aprendizagem.

Em termos metodológicos, trata-se de uma pesquisa bibliográfica, de caráter qualitativo, elaborada a partir de publicações em livros, artigos, periódicos, repositórios, dissertações, entre outros, obtidos em meio físico e eletrônico, utilizando as palavras-chave: Professores. Neurociência. Primeira Infância. Desenvolvimento Cerebral.

Ao serem estimulados e valorizados por intermédio de novos métodos, mais dinâmicos e prazerosos, os estudantes demonstram mudanças na quantidade e qualidade de conexões sinápticas, o que resulta num processo cerebral positivo, elevando as possibilidades de melhores resultados. Na aplicação de ações dinâmicas de aprendizagem, há diversas formas de implementar inovações, como a utilização dos jogos pedagógicos e didáticos, metodologia de associação de informações e imagens e atividades que envolvam os sentidos (COSENZA; GUERRA, 2011).

Ainda de acordo com os autores citados, ninguém aprende tudo o que estuda de uma hora para outra e nem o que somente é presenciado em sala de aula. Assuntos estudados devem ser examinados em diversos contextos, para que se consolide novas conexões entre as células nervosas e suas ligações sejam reforçadas, o que demanda tempo e nutrientes, portanto, não acontece imediatamente. Estudar é um ato que precisa ser aprendido, considerando-se ser preciso propiciar aos alunos desenvolver suas habilidades de estudo, sendo os educadores mediadores e facilitadores desse processo, por meio das

explicações sobre as regras do jogo, ou seja, utilizando métodos específicos para resultados mais eficientes (COSENZA; GUERRA, 2011).

A motivação tem um papel crucial na aquisição de conhecimento, pois é o que impulsiona uma pessoa a buscar informações, aprender e se engajar em atividades de aprendizagem. Quando se está motivado, há maior propensão a prestar atenção, aprofundar o entendimento e lembrar das informações, por outro lado, a falta de motivação pode levar a um desinteresse pela aprendizagem e dificultar o processo de aquisição de conhecimento (COSENZA; GUERRA, 2011).

A motivação para a aprendizagem pode ser verificada por meio de observações diretas de comportamentos, pelo julgamento de outros e por relatos e autoavaliações. As observações diretas estão associadas à análise dos comportamentos de um estudante que poderiam ser indicativos de aspectos motivacionais. Como exemplo, pode-se colocar o estudante de frente a algumas opções de atividades e averiguar como este escolhe a tarefa, seu esforço na manutenção e realização da ação e a persistência frente às dificuldades ou obstáculos.

Definições de motivação de Schunk, Meece e Pintrich (2014) consideram sua importância para iniciar e sustentar uma ação. Quando um aluno está envolvido e persiste nas tarefas escolares, significa que ele está motivado a iniciar essas tarefas e a continuá-las até a conclusão. Isso demonstra que ele possui interesse e engajamento nas atividades escolares, o que é fundamental para o seu desenvolvimento acadêmico.

Cosenza e Guerra (2011) evidenciam o uso destes conhecimentos em resoluções simplistas:

> Embora muitas vezes se observe certa euforia em relação às contribuições das neurociências para a educação, é importante esclarecer que elas não propõem uma nova pedagogia nem prometem soluções definitivas para as dificuldades da aprendizagem (COSENZA; GUERRA, 2011, p. 142).

Dessa forma, são conhecimentos que reorientam e buscam romper conceitos conservadores, cultivados ao longo da história da pedagogia, sobre

aprender e ensinar. Para Ausubel[3], em sua teoria, deve-se valorizar os conhecimentos trazidos pelos alunos, para construir estruturas mentais que permitam descobrir outros conhecimentos (NUNES; SILVEIRA, 2015).

Fenker e Schütze (2008), lembram a importância de trazer conteúdos novos aos estudantes, antes de explorar e de efetuar levantamentos prévios de conhecimentos, que devem ser trabalhados no decorrer das aulas e não no início, pois essas dinâmicas, por se tratar de temas já conhecidos, tendem a dispersá-los. Os saberes desconhecidos ativam áreas do cérebro que melhoram a memória de modo significativo, potencializando as atividades no hipocampo, o que favorece o aprendizado, memória, e a duração, descobertas que têm grande importância para a educação.

Os educadores podem utilizar tais descobertas utilizando estratégias como a organização das aulas em sequências didáticas, nas quais os conteúdos são apresentados de forma progressiva e conectada, permitindo que os alunos estabeleçam relações entre eles. Além disso, é importante proporcionar atividades práticas e situações-problema que estimulem a reflexão e a aplicação dos conhecimentos adquiridos (FENKER; SCHÜTZE, 2008).

> As interações do sujeito com o ambiente levam a modificações sinápticas e ao surgimento de novas sinapses por reforço das conexões neurais com atividades úteis. Do contrário, as ligações sinápticas pouco usadas tornam-se mais fracas ou desaparecem (BELEZE, 2023, p. 113)

De acordo com Relvas (2022) o conhecimento científico que as Neurociências produziram associa-se ao Materialismo Histórico-Dialético e à Teoria Histórico-Cultural que evidencia desenvolvimento humano não somente genético, mas social, apontando a instituição escolar como uma geradora de estímulos, o que aumenta o córtex cerebral.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

[3] Para Ausubel, quando alguém atribui significados a um conhecimento a partir da interação com seus conhecimentos prévios, estabelece a aprendizagem significativa, independentemente de esses significados serem aceitos no contexto do sujeito. Fonte: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/

de um mesmo mecanismo contínuo, pois, sem a memória, é impossível aprender sem aprendizado, não há memória. Ambas e a emoção são interligadas ao ser ativado o processo de aquisição do conhecimento, sendo um desafio para a educação trazer o conhecimento de modo que o cérebro aprenda de forma ainda melhor. Nota-se que mais investimentos são necessários para aliar Educação e Neurociências, para que os educadores conheçam e entendam a influência biológica e social que estas repercutem na aprendizagem dos alunos.

Considera-se alcançado o objetivo da pesquisa de *discutir a contribuição da neurociência como instrumento para melhorar a aprendizagem*, embora esse breve estudo não esgote de forma alguma a vastidão do tema. Sugere-se, inclusive, que outros acadêmicos o aprofundem e busquem atualizações sobre a temática.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Eliane dos Santos. **Afetividade no processo de aprendizagem**. Educação Pública. 2012. Disponível em: https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/41/afetividade-no-processo-de-aprendizagem. Acesso em: 18 dez. 2023.

BARROS, Regina D. Benevides de. **Grupo**: estratégia na formação. Laboratório de Sensibilidades. 2001. Disponível em: https://laboratoriodesensibilidades.wordpress.com/2014/11/20/grupo-estrategia-na-formacao/. Acesso em: 18 dez. 2023.

BELEZE, Nathalia Martins. **O trabalho pedagógico na idade pré-escolar**: articulações entre a teoria histórico-cultural e as neurociências. UEL. 2023. Disponível em: file:///E:/TCC%20-%202023/2023%20-%20SUELI%20-%20NEUROPEDAGOGIA/BELEZE_-_Nathalia_Martins.pdf. Acesso em: 20 dez. 2023.

BLANK, Marion; ROSE, Susan A.; BERLIN, Laura J. **The language of learning**: the pré-school years. New York: Grune and Stratton; 1978

COSENZA, Ramon. M, GUERRA, Leonor B. **Neurociência e Educação**: como o cérebro aprende. Porto Alegre: Artmed; 2011.

DE-NARDIN, Maria Helena; SORDI, Regina Orgler. **Um estudo sobre as formas de atenção na sala de aula e suas implicações para a aprendizagem**. Psicol. Soc. 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/j/psoc/a/VGvtd6NTJbkjxfPSbXPNLqM/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 20 dez. 2023.

FABBI, Cristian. **A importância da comunicação aberta na relação pais e filhos**. VI Jornada de Educação Infantil. 2021. Disponível em: https://poseducacao.unisinos.br/blog/protagonismo-infantil. Acesso em: 16 dez. 2023.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias; LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro; SOUZA, Marilene Proença Rebello de (Orgs.). **Avaliação psicológica e escolarização**: contribuições da psicologia histórico-cultural. Editora da Universidade Federal do Piauí -EDUFPI. 2019. Disponível em: https://www.ufpi.br/arquivos_download/arquivos/2019-AVALIACAO_PSICOLOGICA_REVISADO_COM_FICHA20191008143045.pdf. Acesso em: 13 dez. 2023.

FENKER, Daniela; SCHÜTZE, Hartmut. **Learning by surprise**: novelty enhances memory. that fact has practical implications for educators. Scientific American. 2008. Disponível em: https://www.scientificamerican.com/article/learning-by-surprise/. Acesso em: 20 dez. 2023.

GARDNER, Howard. **Estruturas da mente**: a teoria das inteligências múltiplas. Porto Alegre: Penso; 2ª ed. 1994.

GONÇALVES, Jonas Loiola *et al*. **A neurociência e sua contribuição para a Aprendizagem**. CONEDU. 2019. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/ebooks/conedu/2019/ebook2/PROPOSTA_EV127_MD4_ID11892_23082019000610.pdf. Acesso em: 12 dez. 2023.

KEOUGH, Barbara K. **Children's temperament and teachers' decisions**. In: PORTER, Ruth; COLLINS, Geralyn M. (orgs). Temperamental differences in infants and young children. Londres: Pitman. 2009.

LEDOUX, Joseph. **O cérebro emocional**: os misteriosos alicerces da vida emocional. Rio de Janeiro: Objetiva; 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. **A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender**: a teoria histórico-cultural da atividade e a contribuição de Vasili Davydov. Rev. Bras. Educ. 2004. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/ZMN47bVm3XNDsJKyJvVqttx/?format=pdf&lang=pt . Acesso em: 15 dez. 2023.

NUNES, Ana Ignez Belém Lima; SILVEIRA, Rosemary do Nascimento. **Psicologia da aprendizagem**: processos, teorias e contextos. Brasília: Liber Livros; 3ª ed. 2015.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione. 1997

OLIVEIRA, Claudia Eunice Neves de; SALINA, Maria Elisabete; ANNUNCIATO, Nelson Francisco. **Fatores ambientais que influenciam a plasticidade do SNC**. Acta Fisiátr. 2001. Disponível em:

https://www.revistas.usp.br/actafisiatrica/article/view/102269. Acesso em: 18 dez. 2023.

RELVAS, Marta Pires. **Neurociências e transtornos de aprendizagem**: as múltiplas eficiências para educação inclusiva. 7ª ed. Rio de Janeiro: Wak; 2022.

ROTTA, Newra Tellechea; OHLWEILER, Lygia; RIESGO, Rudimar dos Santos. (Orgs.) **Transtornos da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed; 2ª ed. 2016.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 8ª ed. Campinas: Cortez; 2003.

SCHUNK, Dale H.; MEECE, Judith L.; PINTRICH, Paul R. **Motivation in education**: theory, research and applications. 4ª ed. Pearson Edit. 2014.

SIGEL, I. E, MCGILLICUDDY-DELISI, I. **Parents as teachers of their children in the development of oral and written language**: readings in developmental and applied linguistics. Norwood: Ablex; 1988.

SOUSA, Anne Madeliny Oliveira Pereira de; ALVES, Ricardo Rilton Nogueira. **A neurociência na formação dos educadores e sua contribuição no processo de aprendizagem**. Rev. Psicoped. v. 34 nº 105. São Paulo. 2017. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862017000300009. Acesso em: 12 dez. 2023.

STERNBERG, Robert J.; GRIGORENKO, Elena L. **Inteligência plena**: ensinando e incentivando a aprendizagem e a realização dos alunos. Porto Alegre: Artmed; 9ª ed. 2004.

WOOD, David. **Como as crianças pensam e aprendem**: os contextos sociais do desenvolvimento cognitivo. São Paulo: Loyola; 2003.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes; 2001. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2477794/mod_resource/content/1/A%20construcao%20do%20pensamento%20e%20da%20linguagem.pdf. Acesso em: 15 dez. 2023.

RELAÇÃO FAMÍLIA E APRENDIZAGEM

Thaina Gouveia Dias

RESUMO

O presente trabalho tem como finalidade apresentar um projeto de atuação do psicopedagogo na instituição escolar, em que este tenha um olhar direcionado para a relação entre família e aprendizagem, onde a família passe a participar de forma ativa no processo de aprendizagem do Sujeito. O projeto foca na importância da família e da escola trabalharem juntas, já que ambas têm o dever de ensinar e garantir o desenvolvimento pleno e integral do indivíduo, mostrando a importância dessa rede de parceria entre escola e família, garantindo um ambiente favorável para que as dificuldades de aprendizagem que o Sujeito apresenta possam ser superadas. Com o apoio e intervenção do Psicopedagogo institucional que enxerga a escola em sua totalidade desde a coordenação, docentes, alunos e família avaliando assim os fatores que interferem na aprendizagem do aluno. Dessa maneira, esse Projeto Psicopedagógico Institucional aborda a relação do Sujeito com a aprendizagem, atuando para que ocorra uma ressignificação do vínculo entre aprende-te e ensina-te seja no âmbito escolar ou familiar. O vínculo do Sujeito com a aprendizagem levará a superação das dificuldades na aprendizagem e na busca do Sujeito por novos conhecimentos.

Palavras- chaves: Vínculo – Família – Aprendizagem – Dificuldades – Psicopedagogia Institucional.

INTRODUÇÃO

Esse trabalho apresenta um projeto da prática psicopedagógica institucional, na intervenção entre família, Sujeito e aprendizagem-escola. Entende-se que a família desempenha uma função socializadora e educativa, influenciando não apenas no desempenho escolar do indivíduo, mas ao longo de toda sua vida.

> *"[...] No mesmo momento em que você nasceu, passou a fazer parte de uma instituição social organizada: a sua família. E como você, todos os seres humanos ao nascer encontram o idioma, os costumes, a religião, o modo de se alimentar e de se divertir, enfim, tudo já previamente estruturado por outros que o antecederam. Esta organização é que permite que a sociedade sobreviva se reorganiza, sempre acompanhando a evolução histórica e social de seu tempo." (SÁ et al., 2008, p.13)*

Assim, a família é um pilar da nossa sociedade de notoriedade, é na família que o Sujeito tem suas primeiras interações, conhecimentos e aquisição da língua materna que vai ser impactante na escola no período de alfabetização, dessa forma a família é essencial para a sobrevivência e permanência do nosso Sistema de sociedade.

> *"A família é o lugar indispensável para a garantia da sobrevivência e da proteção integral dos filhos e demais membros, independentemente do arranjo familiar ou da forma como vêm se estruturando. É a família que propicia os aportes afetivos e, sobretudo materiais necessários ao desenvolvimento e bem-estar dos seus componentes. Ela desempenha um papel decisivo na educação formal e informal, é em seu espaço que são absorvidos os valores éticos e humanitários, e onde se aprofundam os laços de solidariedade. É também em seu interior que se constroem as marcas entre as gerações e são observados valores culturais." (Kaloustian, 1988, p.22).*

Na família, o Sujeito desenvolve a sua história pessoal, adquiri valores éticos e morais, descobre e identifica suas emoções, inicia as interações sociais e constrói sua identidade. A família deve proporcionar os suportes necessários para se viver, é nessa que o indivíduo possivelmente vai adquirir um modelo pessoal a ser seguido. A relação familiar do Sujeito vai ter reflexo ao longo de toda sua vida, esse grupo social é um influenciador do comportamento, ações e

caminhos que o Sujeito poderá seguir, através dessa o Sujeito passa a conhecer o mundo que o cerca.

> *"Existem crescentes comprovações na Psiquiatria e áreas afins de que a qualidade dos cuidados familiares que uma criança recebe em seus primeiros anos de vida é de importância vital para sua saúde mental futura. Segundo Bowlby, as experiências emocionais em estágios precoces da vida mental podem produzir efeitos vitais e duradouros. Estudos diretos feitos pelo autor deixam claro que, quando uma criança é privada dos cuidados maternos - ou quem desempenha essa função -, o seu desenvolvimento é quase sempre comprometido física, intelectual e socialmente." (Braga, Scoz e Munhoz, 2007, p.150).*

Dessa forma a família também é uma influenciadora no processo de aprendizagem do Sujeito, como Jorge Visca, 1987 afirma, "a aprendizagem depende de uma estrutura onde envolva o cognitivo/afetivo/social, nas quais estas sejam indissociavelmente ligadas a alguns aspectos desses três elementos", a família sendo o primeiro núcleo social do Sujeito, tem um grande peso afetivo sobre o Sujeito, sendo uma influenciadora direta do sucesso ou fracasso escolar, ela reflete como o Sujeito lida no ambiente escolar e perante a aprendizagem.

O Sujeito aprende nas relações com o outro, é a partir da sua interação de troca ele aprende e ensina, criando suas próprias experiências e conhecimentos, Segundo Sá *et al*., 2008 "Estamos sempre em contato com pessoas e por intermédio desta convivência aprendemos e ensinamos coisas. Todo nosso modo de ser e de nos comportamos é fruto de nossa vida em sociedade." Podemos até utilizar o ditado popular "dize-me com quem andas e te direi quem és", nos constituímos dentro das relações sociais. A família influência nossos gostos alimentares, vocabulário, modo de se vestir, religião, gostos musicais, esportes e dentre tantas outras coisas.

Assim tanto a família, quanto a escola tem o dever de ensinar, mas a primeira tem a tarefa de transmitir valores éticos e morais, deveres, atitudes – uma educação informal, a segunda tem a tarefa de ensinar conhecimentos sintéticos, organizados, metodológicos, reflexivos e críticos - educação formal, mas ambas são colaboradoras no processo de desenvolvimento do Sujeito.

> *"Aprender, portanto, é tarefa complexa e requer autonomia, intencionalidade, maturidade, além de um contexto socioafetivo*

> *propenso a essa empreitada. A aprendizagem se dá em uma situação de vínculo tanto entre o aprendiz e seu ensinante como entre o aprendiz e o conhecimento." (PAROLIN, 2010, p. 57)*

A família teoricamente como já possuindo uma relação afetiva com o Sujeito e a principal estimuladora para que a criança se abra para uma construção de vínculo no ambiente escolar, logicamente a escola, por sua vez, deve propiciar um ambiente acolhedor e facilitador para a construção desse vínculo tanto entre o aprendiz, o ensinante e conhecimento, como também entre a escola e a família. Segundo Soares, Sena (2011) em seu artigo "Se ao papel da família acrescentarmos o papel da escola teríamos a formação de uma rede, pois ambas são responsáveis tanto pela aprendizagem como pela não-aprendizagem do Sujeito." Assim a escola e família devem formar uma rede de colaboração visando o desenvolvimento do Sujeito.

Através da relação de vínculo se estimula a aprendizagem, pois essa requer uma intencionalidade de ambas às partes tanto do aprendiz quanto do ensinante, segundo Alícia Fernández, 1991 "[...] entre o ensinante e o aprendente, abre-se um campo de diferenças onde se situa o prazer de aprender" o vínculo deve ser pautado nesse prazer na busca pelo conhecimento e aprendizado tendo uma relação positiva e humana onde haja troca, ainda segundo a mesma autora "Ser ensinante significa abrir um espaço para aprender. Espaço objetivo e subjetivo em que se realizam dois trabalhos simultâneos: a construção de conhecimento e a construção de si mesmo, como sujeito criativo e pensante" (Fernández, 1991, p.31).

Ao pensarmos em família/escola podemos enxergar dois ambientes totalmente distintos, onde até a criança se veja em uma "vida dupla" onde as regras, rotinas e didática são divergentes, mas ao conectar esses dois núcleos principais da vida da criança, se dá à superação das dificuldades de maneira muito mais eficaz, havendo o sucesso escolar. Todos, tanto família quanto escola, com o mesmo objetivo de auxiliar no processo de aprendizagem do Sujeito, buscando uma relação de diálogo e cooperação, assim o Sujeito se sente mais seguro para se vincular com a aprendizagem e construir novos conhecimentos.

Pensando nisso, foi elaborado um projeto psicopedagógico de intervenção nesse campo, em que propõe a trabalhar o vínculo tanto no ambiente familiar como no ambiente escolar.

As dificuldades pedagógicas apresentadas pelo Sujeito no núcleo escolar, utilizando da rede de colaboração entre família e escola para a superação das dificuldades em língua portuguesa e matemática através da ressignificação do vínculo afetivo que o Sujeito tem com a aprendizagem.

SITUAÇÃO PROBLEMA

Este projeto apresenta uma proposta de intervenção fundamentada no estágio psicopedagógico clínico realizado com uma criança de nove anos, cursando o terceiro ano do Ensino Fundamental I, que apresenta grande dificuldade na aquisição da língua escrita. Conforme o andamento das propostas realizadas no diagnóstico durante o estágio e em diálogo com a criança e com a família, percebe-se a ausência de vínculos mais significativos entre Sujeito – família, sujeito – aprendizagem e família – aprendizagem.

PÚBLICO-ALVO

O presente projeto pretende atender a equipe gestora escolar, equipe docente, família e alunos que estão envolvidos no processo de aprendizagem e desenvolvimento do 3º ano do Fundamental I, recebendo orientação de uma especialista da Psicopedagogia Institucional.

OBJETIVOS

Objetivo Geral:

Esse projeto traz como objetivo geral trabalhar o vínculo tanto no ambiente familiar como no ambiente escolar e as dificuldades pedagógicas apresentadas no núcleo escolar.

Objetivos específicos:

- ✓ Compreender que escola e a família são aliadas no processo de aprendizagem do Sujeito.
- ✓ Atuar através da Psicopedagogia Institucional para uma reconstrução de vínculo entre a família - sujeito- aprendizagem.
- ✓ Orientar a família sobre a importância de acompanhar a vida escolar dos filhos, incentivando e buscando ajudá-los.
- ✓ Conduzir a gestão, professores e funcionários sobre a importância de acolher a família, como parte integrante do desenvolvimento do trabalho escolar.
- ✓ Superar as dificuldades apresentadas pelo aluno por meio de atividades lúdicas e concretas
- ✓ Incentivar o aluno na busca de aprendizado por meio do trabalho conjunto entre família e escola.
- ✓ Melhorar o desempenho escolar do Sujeito.
- ✓ Reconhecer as letras e numerais.
- ✓ Fazer contas básicas de soma e subtração.
- ✓ Despertar a curiosidade do Sujeito para a alfabetização, iniciando esse processo.

PERCURSO METODOLÓGICO

1º Encontro: Fazer levantamento de dados com os pais por meio de fichas que serão entregues, aos alunos, respondidas e devolvidas pelos responsáveis sobre a rotina da criança em casa e seus hábitos de estudo em casa. Fazer um

levantamento de dados com os professores sobre o desempenho dos alunos da classe.

2º Encontro: Reunião com professores – discutindo a importância de acolher a família e trazê-la para o processo de aprendizagem, abordando sobre as dificuldades pedagógicas dos alunos e em como à família pode colaborar, explorar ideias e sugestões dos professores.

3º Encontro: Uma reunião com os pais discutindo sobre como podem incentivar seus filhos no processo de aprendizagem, expondo propostas e ouvindo suas opiniões e vivencias.

4º Encontro: Leitura do livro: "É Tudo Família!" de Alexandra Maxeiner e ilustrações de Anke Kuhl, trata sobre a diversidade e o respeito dentro das famílias. Ouvir o que as crianças acharam do livro e propor uma brincadeira de escrita em grupo (de até quatro crianças) em que cada grupo terá o desafio de escrever o maior número de palavras sobre o livro utilizando letras móveis, no final formarão uma frase com essas mesmas palavras.

5º Encontro: O professor recitará o poema "Família desencontrada" de Mario Quintana, fazendo um debate sobre a percepção que cada um teve do poema. Posteriormente aplicasse a atividade de reconstrução do poema por meio de fichas com as palavras (tendo a primeira letra em destaque) e algumas com imagem.
Atividade para a casa a ser realizada com a família onde terão a tarefa de pesquisar um poema que a família se sinta representada, em sala será discutido em uma roda de conversa a respeito da atividade solicitada.

6º Encontro: Os alunos levarão para casa um livro disponível na escola de própria escolha, que deve ser lido em família e junto dessa terão a tarefa de escrever uma história podendo conter imagens, desenhos e escrita, com tema

livre, com objetivo de a família estar presente e auxiliar a criança em seu processo de criatividade e possíveis dificuldades.

7º Encontro: Leitura do livro: “Salada, Saladinha, Parlendas” de Maria José Nóbrega e com base na história do livro ira ser jogado o jogo Cara-Cara de palavras com o objetivo de trabalhar o reconhecimento de letras e palavras. Posteriormente jogando “batalha das letras”.
Será entregue um manual com passo a passo para a família confeccionar e jogar o Cara-Cara de palavras.

8º Encontro: Atividade de sequência lógica com imagens e quadrinhos dos acontecimentos durante o dia e da semana, solicitando que as crianças organizem e coloquem os dias da semana e horário, trabalhando raciocínio lógico, sequência e rotina. Posteriormente joga-se o jogo “hora do rush” que também trabalha lógica e raciocínio.

9º Encontro: Jogo Paciência: Em dupla, com o Objetivo de colocar todas as cartas no lugar correto, será confeccionar cartões numerados de 1 a 50 de aproximadamente 4cm x 4cm. Deve embaralhar e fazer cinco fileiras com 9 cartas fechadas, Cada espaço corresponde a um numeral, na primeira fileira devem ser colocadas na ordem as unidades do 1 ao 9; na 2ª, do 11 ao 19; na 3º 21 a 29 e assim por diante, as dezenas exatas são os azarões, as cinco cartas que sobraram são as suas “vidas”, ao virar uma carta, coloque-a em seu lugar certo e continue o jogo com a carta retirada, ao sair uma dezena exata, reiniciar outra “vida” – o jogo trabalha a sequência numérica de forma lúdica e prazerosa ajudando na memorização da ordem correta dos numerais, além de ter a possibilidade de levar o material para casa com finalidade de jogar com os familiares, dessa forma brincando e aprendendo ao mesmo tempo. Posteriormente se propõe o Jogo “Lig 4” que trabalha com raciocínio lógico.

10º Encontro: Jogo “Batalha”: em dupla, joga-se com um baralho comum, retirando-se as cartas J (Valete), Q (Dama) e K (Rei) e os coringões. Valor das cartas: Ás = 1, 2 a 10 = o próprio valor expresso na carta. Depois de embaralhadas, todas as cartas são distribuídas entre a dupla que devem deixá-las formando um monte fechado, sem olhar as cartas, cada criança vira a primeira carta; quem tiver a carta de maior valor vence, recolhe as cartas e deixa-as abertas, perto de si, formando um novo monte, se empatar, tira-se outra carta e quem tiver o maior valor leva as cartas das duas rodadas, vence a criança que tiver o maior número de cartas no final do jogo.

Trabalhando assim o reconhecimento dos numerais e quantidades maiores ou menores. Posteriormente conforme for jogado se faz variações: mesmas regras, mas viram-se duas cartas, a maior soma vence. Outra variação: se as cartas forem da mesma cor seus valores serão somados, se as cartas forem de cor diferente seus valores serão subtraídos, vencendo o maior resultado, assim também trabalhando soma e subtração de maneira lúdica e divertida.

12º Encontro: Confecção do material dourado com tampinhas de garrafa, devendo ser ensinado à proposta e funcionalidade do material para às crianças, com o objetivo de ser utilizado para auxiliar os alunos com as contas matemática tanto na escola como em casa, por ser tratar de recurso mais concreto e pratico ajudando o aluno com dificuldades matemáticas.

Posteriormente joga o jogo de troca com o material: Em grupo as crianças decidirão quem inicia o jogo, cada criança na sua vez de jogar lança os dados e retira a quantidade de tampinhas azuis (representando unidades) conforme a quantidade que saiu no dado, quando conseguir mais do que dez tampinhas azuis deve trocá-los por uma tampinha Verde (representando a Dezena), quando conseguir dez tampinhas verdes deve trocá-las por tampinhas vermelhas (representando a Centena) vencendo aquele que conseguir maior valor de tampinhas após cinco rodadas.

RECURSOS

- **Materiais gráficos:** papel, caneta, lápis, papel impresso, tintas guache, cartolina, canetinhas, papel sulfite, tesoura.

- **Material psicopedagógico**: livro: “É Tudo Família!” de Alexandra Maxeiner, livro: “Salada, Saladinha, Parlendas” de Maria José Nóbrega**,** letras moveis, tampinhas de garrafas, Jogo Cara - cara de palavras, Jogo batalhas das letras, baralho simples, Jogo Hora do Rush, Jogo Lig 4.

CRONOGRAMA DE ATIVIDADES

O projeto será desenvolvido em dois dias por semana, durante seis semanas com o total de doze encontros. Com duração de 50 minutos cada encontro.

AVALIAÇÃO

Analisando a importância da família no contexto escolar, pensa-se em uma atividade em que possamos avaliar os dois núcleos juntos.

Segundo Alicia Fernández, 1991 “Todo ser humano acha-se transversalizado por uma rede particular de vínculos, e significações em relação ao aprender, conforme seu grupo familiar”.

Assim sendo, os significados e impotência que o grupo familiar deposita na aprendizagem tem grande peso sobre a criança, também como seus problemas familiares podem resultar em dificuldades na aprendizagem.

> *“[...] uma criança pode desistir da escola porque aceita uma responsabilidade emocional, como encarregando-se do cuidado de algum membro da família. [...] O vínculo afetivo é primordial para o bom desenvolvimento da criança.” (Soares; Sena, 2011, p. 3 e 4)*

Como Soares e Sena afirmam problemas de saúde, financeiros, separações e outros sobrecarregam emocionalmente as crianças trazendo prejuízos na aprendizagem, o fator emocional e afetivo é essencial para a concentração e bom desempenho do Sujeito na escola.

Refletindo, vemos a importância da escola sempre em diálogo com a família, respeitando os momentos da vida da criança e trazendo a família para o processo de aprendizagem, na tentativa de que essa possa construir uma ressignificação do vínculo com a aprendizagem, vendo essa de forma natural, prazerosa e essencial em sua vida.

Concluindo que a avaliação desse projeto psicopedagógico institucional é um dia da família na escola com oficinas, um momento de aprendizagem e prazer. Divido em três estações:

Primeira: confecção do jogo Mancala com materiais recicláveis (cartelas de ovos, grãos de feijão e potinhos de Danone). A família confecciona junto à criança e aprende a jogar, um jogo que envolve raciocínio lógico e matemático.

Segunda: oficina de culinária, em que a família prepara um cupcake simples, trabalhando a leitura da receita, proporções e medidas, além do momento em que pode inspirar a família para o seu cotidiano.

Terceira: A família planta uma semente em um vasinho e se propõe a cuidar, simbolizando o cuidado, atenção e carinho que devemos ter com as coisas na vida, principalmente com os filhos que irão dar frutos no futuro e precisam do apoio e incentivo da família em todos os momentos, principalmente na aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse Projeto Psicopedagógico Institucional apresenta uma intervenção entre família, Sujeito e aprendizagem-escola, entendendo-se que a família e escola detém a responsabilidade da aprendizagem e desenvolvimento do

Sujeito. Estas devêm trabalhar juntas com o objetivo do Sujeito alcançar o sucesso em seu processo de aprendizagem.

ANEXOS

Livro: “É Tudo Família!” de Alexandra Maxeiner

Fonte: Google imagens

Livro: “Salada, Saladinha, Parlendas” de Maria José Nóbrega

Fonte: Google imagens

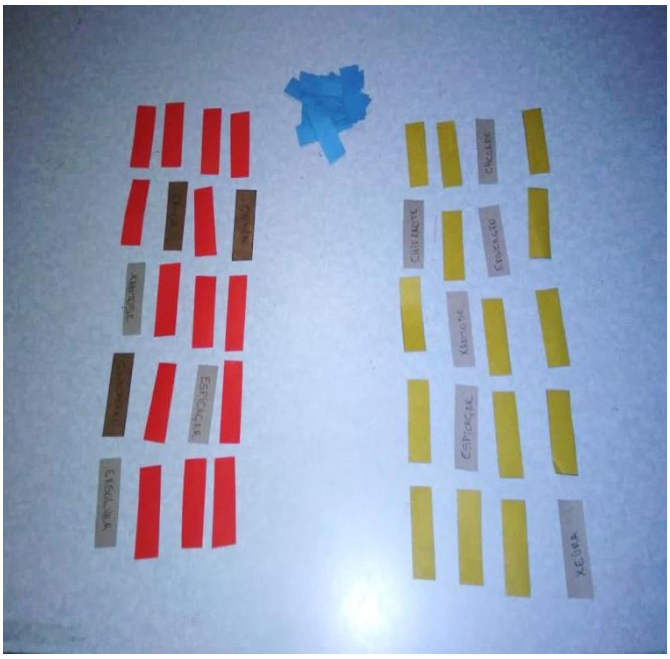
Jogo Batalhas das letras

Fonte: Google imagens

Baralho Comum

Fonte: compilação do autor

Jogos Cara-cara de palavras



Fonte: compilação do autor

Jogo - Hora do Rush

Fonte: compilação do autor

Jogo Paciência

Fonte: compilação do autor

Jogo – LIG 4

Fonte: compilação do autor

Jogo Mancala – com materiais recicláveis

Fonte: compilação do autor

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRAGA, Simone S.; SCOZ, Beatriz J. L.; MUNHOZ, Maria L. P. **PROBLEMAS DE APRENDIZAGEM E SUAS RELAÇÕES COM A FAMÍLIA.** Rev. Psicopedagogia, São Paulo, v. 24. 2007. P. 149-159. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v24n74/v24n74a06.pdf. Acesso em: 2020.

BOCK, Ana Mercês Bahia. Psicologias Uma introdução ao estudo da psicologia. [*S.l.*]: Saraivauni, 2004,

CASTRO, Maria Luiza Garitano de. **O OLHAR PSICOPEDAGÓGICO NA INSTITUIÇÃO EDUCACIONAL**: O PSICOPEDAGOGO COMO AGENTE DE INCLUSÃO SOCIAL. Rev. Psicopedagogia, [*S. l.*], 21(65), p. 108-116, 2004. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v21n65/v21n65a03.pdf. Acesso em: jun. 2020.

FERNÁNDEZ, Alícia. **A inteligência aprisionada**: abordagem psicopedagógica clinica da criança e sua família. Porto Alegre: Artmed, 1991.

FERNÁNDES, Alícia. **O saber em jogo: a psicopedagogia propiciando autorias de pensamentos.** Porto alegre: Artmed, 2001.

JARDIM, A. P. **Relação entre Família e Escola: Proposta de Ação no Processo Ensino Aprendizagem.** Presidente Prudente: Unoeste, 2006.

KALOUSTIAN, S. M. (org.) **Família Brasileira, a Base de Tudo**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNICEF, 1988.

SÁ, Márcia Souto Maior Mourão; VALLE, Bertha de Borje Reis de; DELOU, Cristina Maria Carvalho; OLIVEIRA, Eloiza da Silva Gomes de; GOUVÊA ,

Fernando; MELLO, Henriete c. Sousa e; MAZZILLO, Ida Beatriz; NOGUEIRA, Mário Lúcio de Lima; ROSA, Suely Pereira da Silva. **Introdução à Psicopedagogia**. 2. ed. Curitiba: IESDE Brasil, 2008. P. 144

PAROLIN, Isabel. **Professores formadores: a relação família, a escola e a aprendizagem: A família e a escola.** *In*: PROFESSORES formadores: a relação família, a escola e a aprendizagem. 1º. ed. Pulso Editoria, 2010. cap. 3, p. 46-69.

SOARES, Matheus; SENA, Clério Cezar Batista. **A CONTRIBUIÇÃO DO PSICOPEDAGOGO NO CONTEXTO ESCOLAR**, p. 1-9.

VÍSCA, Jorge. **Clínica psicopedagógica – epistemologia convergente**, Porto Alegre, Artes médicas, 1987.

DIVERSIDADE E INCLUSÃO EM ATIVIDADES ARTÍSTICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Vanessa Santos Cordeiro

Resumo

Este artigo explora a importância da inclusão de narrativas culturais diversas em atividades artísticas na educação infantil. Considerando a arte como um meio de expressão e reflexão, discutimos como projetos que refletem a diversidade étnica podem promover um ambiente educacional mais inclusivo e enriquecedor. Ao integrar diferentes perspectivas culturais, os educadores não apenas ampliam o repertório artístico das crianças, mas também fomentam um diálogo intercultural que valoriza a complexidade das identidades culturais contemporâneas.

Palavras-chave: inclusão cultural, educação infantil, diversidade étnica, atividades artísticas, diálogo intercultural

Introdução

A inclusão de narrativas culturais diversas e a reflexão sobre a diversidade étnica nas atividades artísticas voltadas para a educação infantil constituem um campo de estudo crucial e dinâmico dentro do panorama educacional contemporâneo. Este tema não apenas aborda questões estéticas e educacionais, mas também se insere em um contexto mais amplo de transformação social e cultural, onde a arte desempenha um papel central na construção de identidades individuais e coletivas desde uma idade precoce. Neste contexto, a arte na educação infantil não se limita apenas à transmissão de conhecimentos técnicos ou estéticos, mas se expande para se tornar um meio poderoso de expressão, reflexão e inclusão cultural. Ao integrar narrativas de diferentes culturas em atividades artísticas, os educadores não apenas enriquecem o ambiente de aprendizado, mas também proporcionam às crianças oportunidades significativas para explorar, entender e valorizar as

complexidades das identidades culturais presentes em suas próprias comunidades e além.

A diversidade cultural não se restringe simplesmente à coexistência de diferentes grupos étnicos ou geográficos, mas abrange uma rica tapeçaria de expressões linguísticas, religiosas, históricas e sociais que moldam as experiências individuais e coletivas das crianças. Ao criar projetos de arte que refletem essa diversidade, os educadores incentivam o desenvolvimento de uma consciência crítica sobre as representações culturais, desafiando estereótipos e promovendo um diálogo intercultural genuíno.
Ademais, a inclusão de narrativas culturais diversas em atividades artísticas infantis também se alinha com os princípios contemporâneos de educação multicultural e intercultural, que buscam não apenas reconhecer, mas também celebrar as diferenças como recursos enriquecedores para o desenvolvimento humano e social. Nesse sentido, a arte não apenas transmite valores estéticos universais, mas também se torna um veículo para a construção de pontes entre culturas, incentivando a empatia, o respeito mútuo e a cooperação desde a infância.
Portanto, este estudo visa explorar profundamente como a inclusão de narrativas culturais diversas em atividades artísticas na educação infantil pode contribuir para um ambiente educacional mais inclusivo, dinâmico e enriquecedor. Ao examinar as práticas atuais, as contribuições teóricas e os impactos percebidos, buscamos não apenas compreender melhor as complexidades envolvidas, mas também fornecer insights práticos para educadores, artistas e formuladores de políticas interessados em promover uma educação artística que seja verdadeiramente reflexiva da diversidade cultural global.

Criação de projetos de arte que reflitam a diversidade cultural e étnica

Para abordar a criação de projetos de arte que reflitam a diversidade cultural e étnica, é essencial considerar a complexidade e a riqueza das múltiplas identidades presentes nas sociedades contemporâneas. A diversidade cultural e étnica não se restringe apenas à diferenciação de origens geográficas ou ancestrais, mas também abarca uma variedade de expressões culturais,

linguísticas, religiosas e históricas que permeiam as comunidades ao redor do mundo.

De acordo com Hall (2006), a diversidade cultural pode ser entendida como um fenômeno dinâmico e em constante evolução, moldado por interações históricas, migrações, diásporas e processos de globalização. Nesse sentido, os projetos de arte que buscam refletir essa diversidade devem não apenas reconhecer, mas também valorizar as diferentes perspectivas culturais e étnicas presentes em suas comunidades de atuação.

Segundo Said (1978), a arte desempenha um papel fundamental na representação e na contestação das narrativas dominantes, proporcionando espaços de resistência e afirmação identitária para grupos historicamente marginalizados. Dessa forma, ao criar projetos de arte que contemplam a diversidade cultural e étnica, artistas e curadores têm a oportunidade não apenas de celebrar as diferenças, mas também de promover um diálogo intercultural enriquecedor e inclusivo.

De acordo com Guattari (1996), a criação artística pode ser compreendida como uma prática transversal que atravessa fronteiras sociais, culturais e políticas, oferecendo novas perspectivas sobre as identidades individuais e coletivas. Ao integrar elementos simbólicos e estéticos de diversas culturas em seus projetos, os artistas não apenas ampliam o repertório estético das suas obras, mas também contribuem para a construção de uma sociedade mais plural e igualitária.

Segundo Appiah (2006), a arte contemporânea tem desafiado as noções tradicionais de autenticidade e pureza cultural, incentivando a criação de obras híbridas que mesclam influências de múltiplas tradições. Essa abordagem não apenas reflete a realidade multicultural das sociedades contemporâneas, mas também questiona as hierarquias culturais que frequentemente marginalizam certas formas de expressão artística.

De acordo com Anderson (1991), a globalização tem desempenhado um papel ambivalente na promoção da diversidade cultural, ao mesmo tempo em que pode homogeneizar práticas culturais locais. Nesse contexto, os projetos de arte que incorporam a diversidade étnica e cultural não apenas resistem à homogeneização cultural, mas também fomentam uma maior conscientização sobre a importância da preservação e valorização das heranças culturais locais.

Segundo Foucault (1977), a arte pode funcionar como uma tecnologia de poder que molda e subverte discursos hegemônicos, oferecendo novas formas de resistência e transformação social. Ao propor projetos de arte que refletem a diversidade étnica e cultural, os artistas não apenas desafiam representações estereotipadas e exotizadas, mas também ampliam as possibilidades de identificação e pertencimento para indivíduos e comunidades marginalizadas. De acordo com Bhabha (1994), a arte pode ser vista como um espaço de encontro e negociação, onde diferentes identidades culturais e étnicas convergem e se entrelaçam. Ao criar projetos de arte que promovem o encontro entre diversas culturas, os artistas não apenas celebram as diferenças, mas também exploram os pontos de interseção e intercâmbio que enriquecem o tecido cultural das sociedades contemporâneas.
Em suma, a criação de projetos de arte que refletem a diversidade cultural e étnica constitui não apenas um ato estético, mas também ético e político. Ao valorizar e integrar diferentes perspectivas culturais em suas obras, os artistas não apenas enriquecem o panorama artístico global, mas também contribuem para a construção de um mundo mais inclusivo, onde todas as vozes e identidades são não apenas reconhecidas, mas celebradas.

Inclusão de narrativas de diferentes culturas em atividades artísticas

Para explorar a inclusão de narrativas de diferentes culturas em atividades artísticas, é fundamental considerar o potencial transformador das expressões artísticas na promoção do entendimento intercultural e na valorização da diversidade cultural. Segundo Hall (2003), as narrativas culturais não são apenas relatos de eventos passados, mas também construções simbólicas que moldam identidades individuais e coletivas. Ao incorporar narrativas diversas em atividades artísticas, artistas e curadores têm a oportunidade de ampliar as perspectivas do público sobre outras culturas, desafiando estereótipos e promovendo uma maior empatia cultural.
De acordo com Berger (1972), a arte desempenha um papel crucial na representação e na interpretação das realidades culturais, proporcionando um espaço de reflexão crítica sobre as diferenças e semelhanças entre culturas. Ao

integrar narrativas culturais diversas em suas obras, os artistas não apenas enriquecem o repertório artístico, mas também contribuem para um diálogo intercultural mais inclusivo e respeitoso.

Segundo Young (2008), a inclusão de narrativas de diferentes culturas em atividades artísticas pode ajudar a desafiar hegemonias culturais dominantes e a ampliar o reconhecimento das contribuições culturais marginalizadas. Dessa forma, a arte não apenas celebra a diversidade cultural, mas também questiona as estruturas de poder que muitas vezes excluem vozes e perspectivas não dominantes.

De acordo com hooks (1994), a arte é um meio poderoso para a educação e conscientização cultural, oferecendo oportunidades para que indivíduos e comunidades compartilhem suas histórias e experiências de maneira criativa e expressiva. Ao incluir narrativas de diferentes culturas em atividades artísticas, os artistas não apenas preservam e valorizam patrimônios culturais diversos, mas também promovem um entendimento mais profundo das complexidades culturais e sociais que moldam identidades individuais e coletivas.

Segundo Hall (1997), a arte contemporânea tem explorado novas formas de representação e narrativa que desafiam as fronteiras tradicionais entre culturas e identidades. Ao incorporar narrativas interculturais em suas práticas artísticas, os artistas não apenas exploram a fluidez e a hibridez das identidades contemporâneas, mas também abrem espaço para novas formas de conhecimento e compreensão mútua.

De acordo com Bhabha (1994), a inclusão de narrativas de diferentes culturas em atividades artísticas pode ser vista como um ato de tradução cultural, onde as fronteiras entre o familiar e o estranho são constantemente negociadas e redefinidas. Nesse sentido, a arte não apenas transcende barreiras linguísticas e culturais, mas também cria espaços de encontro e intercâmbio que promovem um diálogo intercultural mais profundo e significativo.

Segundo Danto (1981), a arte contemporânea tem desafiado as categorizações tradicionais de arte e cultura, abrindo espaço para novas formas de expressão e significado. Ao incluir narrativas de diferentes culturas em atividades artísticas, os artistas não apenas ampliam o vocabulário estético da arte contemporânea, mas também expandem as fronteiras do que é considerado legítimo e relevante dentro do campo artístico.

Em suma, a inclusão de narrativas de diferentes culturas em atividades artísticas não apenas enriquece o panorama artístico global, mas também desempenha um papel crucial na promoção da compreensão mútua, respeito e valorização da diversidade cultural. Ao explorar e integrar narrativas culturais diversas em suas obras, os artistas não apenas contribuem para um mundo mais inclusivo e plural, mas também desafiam as hierarquias culturais e promovem uma maior conscientização sobre as complexidades das identidades culturais contemporâneas.

O impacto da representação cultural em atividades artísticas na inclusão infantil

Para compreender o impacto da representação cultural em atividades artísticas na inclusão infantil, é necessário considerar o papel crucial que a arte desempenha no desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças. Segundo Gardner (1983), as atividades artísticas oferecem às crianças oportunidades significativas para explorar e expressar suas identidades culturais, permitindo-lhes desenvolver um senso de pertencimento e conexão com suas próprias comunidades culturais. Ao incorporar representações culturais diversas em atividades artísticas voltadas para crianças, os educadores não apenas enriquecem o ambiente de aprendizado, mas também promovem uma maior inclusão e respeito pela diversidade cultural desde uma idade precoce.

De acordo com Eisner (2002), a arte na educação infantil não se limita apenas ao desenvolvimento de habilidades artísticas, mas também desempenha um papel fundamental na promoção da criatividade, imaginação e autoexpressão das crianças. Ao introduzir narrativas e símbolos culturais variados nas práticas artísticas, os educadores não apenas incentivam as crianças a explorarem diferentes formas de expressão, mas também as capacitam a reconhecer e valorizar as múltiplas perspectivas culturais que compõem a sociedade em que vivem.

Segundo Pinar (2004), a inclusão de representações culturais diversas em atividades artísticas infantis pode ajudar a desafiar estereótipos e preconceitos culturais desde uma idade precoce. Dessa forma, as crianças têm a

oportunidade não apenas de aprender sobre culturas diferentes da sua própria, mas também de desenvolver uma consciência crítica sobre as representações culturais veiculadas na arte e na mídia.
De acordo com Vygotsky (1978), a arte desempenha um papel crucial na zona de desenvolvimento proximal das crianças, facilitando a aprendizagem colaborativa e a construção de significados compartilhados. Ao integrar representações culturais diversas em atividades artísticas, os educadores não apenas promovem um ambiente de aprendizagem inclusivo, mas também fortalecem as habilidades de comunicação e colaboração das crianças em contextos interculturais.

Segundo Almeida (2010), a arte na infância é uma forma de linguagem universal que transcende barreiras culturais e linguísticas, proporcionando um meio poderoso para que as crianças expressem suas experiências, pensamentos e emoções de maneira criativa e significativa. Ao incorporar representações culturais diversas em atividades artísticas, os educadores não apenas enriquecem o repertório expressivo das crianças, mas também incentivam a construção de identidades positivas e inclusivas que valorizam a diversidade cultural.

De acordo com Britzman (2003), a arte na educação infantil não se limita apenas à produção artística, mas também desempenha um papel fundamental na formação de identidades e na construção de conhecimento sobre o mundo. Ao introduzir narrativas culturais diversas em atividades artísticas, os educadores não apenas estimulam a curiosidade das crianças sobre diferentes culturas, mas também promovem um entendimento mais profundo e respeitoso das diferenças culturais desde uma idade precoce.
Segundo Kress (2010), a representação visual desempenha um papel central na construção de significados e na mediação de experiências culturais para as crianças. Ao integrar representações culturais diversas em atividades artísticas, os educadores não apenas expandem o repertório visual das crianças, mas também promovem um diálogo intercultural que enriquece sua compreensão do mundo e de si mesmas como membros de uma sociedade multicultural.
Em suma, o impacto da representação cultural em atividades artísticas na inclusão infantil vai além da simples transmissão de conhecimentos sobre diferentes culturas. Ao incorporar narrativas e símbolos culturais variados nas

práticas artísticas para crianças, os educadores não apenas fortalecem a identidade cultural das crianças, mas também promovem uma maior compreensão, respeito e valorização da diversidade cultural desde uma idade precoce, preparando-as para se tornarem cidadãos globalmente conscientes e inclusivos.

Considerações finais

A discussão sobre diversidade, inclusão e representação cultural em atividades artísticas na educação infantil revela a complexidade e a relevância desses temas no contexto educacional contemporâneo. Ao longo deste trabalho, exploramos como a arte pode ser um poderoso veículo para promover o entendimento intercultural, valorizar as diferentes identidades culturais e étnicas, e fomentar um ambiente educacional inclusivo desde a infância.

A criação de projetos de arte que refletem a diversidade cultural e étnica não apenas enriquece o repertório artístico, mas também desafia as normas culturais dominantes ao ampliar as vozes e perspectivas marginalizadas. Como destacado por Hall (2006), a diversidade cultural é dinâmica e multifacetada, influenciada por processos históricos, migrações e interações globais. Portanto, ao incorporar essas narrativas diversas, os educadores e artistas não apenas celebram as diferenças, mas também promovem um diálogo intercultural que enriquece a experiência educativa das crianças.

A inclusão de narrativas de diferentes culturas em atividades artísticas oferece oportunidades significativas para desafiar estereótipos e preconceitos, conforme discutido por Berger (1972) e hooks (1994). Essas práticas não apenas ampliam o entendimento das complexidades culturais, mas também incentivam um maior respeito e valorização das heranças culturais diversas presentes em nossas sociedades.

Além disso, o impacto da representação cultural em atividades artísticas na inclusão infantil, conforme explorado por Vygotsky (1978) e Eisner (2002), destaca como a arte pode ser um meio eficaz para o desenvolvimento emocional, cognitivo e social das crianças. Ao integrar representações culturais diversas, os educadores não apenas facilitam a construção de identidades positivas e inclusivas nas crianças, mas também fortalecem suas habilidades de

comunicação e colaboração em contextos interculturais. Por fim, as considerações aqui apresentadas evidenciam que a arte na educação infantil não é apenas uma questão estética, mas também ética e política. Através da promoção da diversidade, inclusão e representação cultural, os educadores e artistas têm o poder de moldar um futuro mais justo e equitativo, preparando as crianças para se tornarem cidadãos globais conscientes e empáticos. Este estudo reforça a importância de políticas educacionais e práticas artísticas que reconheçam e valorizem a diversidade cultural como um recurso vital para a construção de sociedades mais coesas e pluralistas. Portanto, é fundamental que continuemos a explorar e promover iniciativas que ampliem as oportunidades para todas as crianças expressarem suas identidades culturais de maneira autêntica e significativa através da arte.

Referências

Almeida, M. E. (2010). Cultura, mídia e educação. Autêntica Editora.

Anderson, B. (1991). Imagined Communities: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism. Verso Books.

Appiah, K. A. (2006). Cosmopolitanism: Ethics in a World of Strangers. W. W. Norton & Company.

Berger, J. (1972). Ways of Seeing. Penguin Books.

Bhabha, H. K. (1994). The Location of Culture. Routledge.

Britzman, D. P. (2003). Practice makes practice: A critical study of learning to teach. SUNY Press.

Danto, A. C. (1981). The Transfiguration of the Commonplace: A Philosophy of Art. Harvard University Press.

Eisner, E. W. (2002). The arts and the creation of mind. Yale University Press.

Foucault, M. (1977). Discipline and Punish: The Birth of the Prison. Vintage Books.

Gardner, H. (1983). Frames of mind: The theory of multiple intelligences. Basic Books.

Guattari, F. (1996). Chaosmosis: An Ethico-Aesthetic Paradigm. Indiana University Press.

Hall, S. (1997). Representation: Cultural Representations and Signifying

Practices. Sage Publications.
Hall, S. (2003). A identidade cultural na pós-modernidade. DP&A Editora.
hooks, b. (1994). Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom. Routledge.
Kress, G. (2010). Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication. Routledge.
Pinar, W. F. (2004). What is curriculum theory?. Routledge.
Said, E. (1978). Orientalism. Pantheon Books.
Vygotsky, L. S. (1978). Mind in society: The development of higher psychological processes. Harvard University Press.
Young, J. O. (2008). The Art of Visual Culture: Modernity and Identity in the Andes. Smithsonian Institution Press.

TECNOLOGIAS DE SUPORTE À APRENDIZAGEM EM CRIANÇAS SUPERDOTADAS

Maria Helena Magri da Silva

Resumo

O avanço das tecnologias digitais tem revolucionado a educação, especialmente no contexto de crianças superdotadas. A personalização do ensino, proporcionada por ferramentas digitais avançadas, permite adaptar o conteúdo às necessidades e capacidades individuais desses alunos, oferecendo desafios adequados e mantendo o engajamento. Aplicativos personalizados, plataformas interativas e tecnologias emergentes como realidade aumentada e virtual têm se mostrado eficazes em promover o desenvolvimento cognitivo e criativo, proporcionando uma abordagem mais adaptada e enriquecida ao ensino. Este resumo aborda como essas tecnologias são integradas para atender às demandas educacionais de crianças com habilidades superiores e explora as implicações e oportunidades associadas a essas inovações no campo educacional.

Palavras-chave: tecnologias digitais, personalização do ensino, crianças superdotadas, aplicativos educacionais, realidade aumentada.

Abstract

The advancement of digital technologies has revolutionized education, particularly in the context of gifted children. The personalization of teaching, enabled by advanced digital tools, allows for content adaptation to the individual needs and capabilities of these students, offering appropriate challenges and maintaining engagement. Personalized apps, interactive platforms, and emerging technologies such as augmented and virtual reality have proven effective in promoting cognitive and creative development, providing a more tailored and enriched approach to education. This summary discusses how these technologies are integrated to meet the educational demands of children with

superior abilities and explores the implications and opportunities associated with these innovations in the educational field.
Keywords: digital technologies, teaching personalization, gifted children, educational apps, augmented reality.

Introdução

O avanço das tecnologias digitais tem transformado de maneira profunda diversos aspectos da sociedade, e a educação não é uma exceção. No contexto educacional, a integração dessas tecnologias tem se mostrado uma estratégia promissora para atender às necessidades diversificadas dos alunos, especialmente daqueles que possuem habilidades e potencial superiores. Crianças superdotadas, que frequentemente apresentam um desenvolvimento cognitivo e criativo acima da média, beneficiam-se significativamente de abordagens educacionais adaptadas que podem tirar proveito das oportunidades oferecidas pelas tecnologias digitais. Neste cenário, o uso de ferramentas digitais personalizadas emerge como uma solução inovadora para promover um ensino avançado que corresponde às necessidades e capacidades desses alunos excepcionais.

A personalização do ensino, facilitada pelo uso de tecnologias digitais, permite que o conteúdo e as atividades educacionais sejam ajustados em tempo real, conforme o progresso e as preferências individuais dos alunos. Essa capacidade de adaptação é particularmente valiosa para crianças superdotadas, que frequentemente enfrentam um currículo tradicional que pode não estar suficientemente desafiador para suas habilidades avançadas. A personalização não apenas ajuda a manter o engajamento desses alunos, como também facilita a exploração de áreas de interesse específico e a aceleração do aprendizado em ritmos que atendem às suas necessidades únicas. Nesse contexto, a tecnologia não é apenas um recurso adicional, mas um componente fundamental para a criação de um ambiente de aprendizagem dinâmico e responsivo. A crescente disponibilidade de aplicativos personalizados e plataformas digitais avançadas oferece uma ampla gama de possibilidades para a educação de crianças superdotadas. Esses aplicativos, frequentemente equipados com algoritmos de inteligência artificial, têm a capacidade de ajustar o nível de

dificuldade e fornecer feedback imediato, permitindo uma abordagem de ensino que é tanto adaptativa quanto interativa. Jogos educacionais e simulações interativas são exemplos de ferramentas que não só desafiam o pensamento crítico e a criatividade dos alunos, mas também oferecem experiências de aprendizado que imitam cenários reais e complexos. A capacidade de simular e experimentar em ambientes virtuais enriquece a compreensão dos conceitos e promove habilidades de resolução de problemas em níveis mais elevados. Além das ferramentas digitais que focam na personalização e no feedback, tecnologias emergentes como a realidade aumentada e a realidade virtual estão se consolidando como recursos valiosos no processo educacional. Estas tecnologias oferecem experiências imersivas que podem tornar o aprendizado mais envolvente e acessível, proporcionando uma maneira prática e interativa de explorar conceitos avançados. A realidade aumentada, por exemplo, pode criar visualizações tridimensionais de conteúdos abstratos, enquanto a realidade virtual pode simular ambientes que permitem aos alunos interagirem e experimentar de maneiras impossíveis em um contexto tradicional.
O potencial das tecnologias digitais para transformar a educação de crianças superdotadas não se limita apenas ao aprimoramento acadêmico. Essas ferramentas também podem desempenhar um papel crucial no desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais, fornecendo oportunidades para colaboração e comunicação em ambientes virtuais. O envolvimento dos pais e a colaboração entre família e escola são fatores igualmente importantes para garantir que o uso dessas tecnologias seja efetivo e alinhado com os objetivos educacionais. A formação contínua dos educadores é essencial para que eles possam integrar essas ferramentas de maneira eficaz e interpretá-las de forma a maximizar o benefício para cada aluno.
Diante desse cenário, a integração de tecnologias digitais na educação de crianças superdotadas oferece uma abordagem inovadora e altamente adaptável que promete não apenas atender às necessidades acadêmicas desses alunos, mas também fomentar um desenvolvimento integral. O uso estratégico dessas ferramentas digitais pode, portanto, representar um avanço significativo no campo da educação, proporcionando um ensino que é tanto desafiador quanto enriquecedor para crianças com habilidades excepcionais. A seguir, exploraremos como essas tecnologias estão sendo aplicadas para

promover o desenvolvimento de habilidades em crianças superdotadas e quais são os desafios e oportunidades associadas a essa integração.

Ferramentas digitais para estimular o desenvolvimento de crianças superdotadas

A integração de ferramentas digitais no processo educacional tem ganhado destaque significativo, especialmente no contexto do desenvolvimento de crianças superdotadas. O uso estratégico dessas ferramentas pode oferecer estímulos e desafios que são cruciais para a expansão das capacidades cognitivas e criativas desses indivíduos. A literatura aponta que as tecnologias digitais não apenas facilitam a personalização do aprendizado, mas também possibilitam o engajamento em atividades cognitivas complexas que são vitais para o desenvolvimento dessas crianças (Lima & Silva, 2020). A implementação de plataformas educacionais interativas pode oferecer experiências de aprendizado adaptativas que ajustam o nível de dificuldade com base no progresso individual, promovendo um ambiente que se adapta às necessidades específicas de cada aluno (Freitas, 2019).

A utilização de jogos digitais e simulações interativas tem se mostrado particularmente eficaz para crianças superdotadas, uma vez que esses recursos oferecem um campo fértil para a exploração de conceitos avançados e resolução de problemas complexos. De acordo com Souza e Almeida (2021), os jogos educacionais são projetados para desafiar o pensamento crítico e a criatividade, habilidades essenciais para o desenvolvimento de crianças com alto potencial. Além disso, as simulações digitais permitem a experimentação em ambientes virtuais que espelham cenários reais, proporcionando uma compreensão mais profunda dos conceitos abordados (Ribeiro, 2022). Essas simulações podem ser particularmente benéficas para crianças superdotadas, pois oferecem uma variedade de problemas e desafios que são ajustados de acordo com o desempenho do aluno.

A personalização do aprendizado por meio de ferramentas digitais é outro aspecto crucial. Plataformas que utilizam algoritmos de inteligência artificial para adaptar o conteúdo de acordo com o ritmo e as preferências do aluno têm mostrado resultados promissores na educação de crianças superdotadas

(Silveira, 2023). Essas tecnologias não só ajustam o nível de dificuldade, mas também podem fornecer feedback instantâneo, permitindo que os alunos identifiquem e corrijam erros em tempo real, o que é essencial para o desenvolvimento contínuo das habilidades (Costa, 2021). Além disso, a possibilidade de criar e manipular conteúdo digital oferece uma oportunidade única para a expressão criativa, permitindo que as crianças explorem suas ideias e interesses de maneiras inovadoras.

Entretanto, a eficácia dessas ferramentas digitais depende da forma como são integradas no currículo e do suporte educacional disponível. A literatura enfatiza a necessidade de um planejamento cuidadoso e da formação adequada dos educadores para garantir que as ferramentas digitais sejam utilizadas de maneira eficaz e que atendam às necessidades específicas das crianças superdotadas (Martins, 2022). A formação dos professores deve incluir estratégias para a implementação de tecnologias digitais, bem como métodos para avaliar e ajustar a utilização dessas ferramentas para maximizar o benefício para cada aluno (Gonçalves, 2021).

Além disso, o envolvimento dos pais é fundamental para o sucesso dessas abordagens. A colaboração entre escola e família pode garantir que o uso de ferramentas digitais seja consistente e alinhado com os objetivos educacionais, criando um ambiente de aprendizagem coeso e eficiente (Pereira & Lima, 2023). A participação dos pais pode contribuir para a criação de estratégias personalizadas e para o monitoramento contínuo do progresso dos alunos, assegurando que as ferramentas digitais sejam usadas de maneira a promover o máximo desenvolvimento das capacidades das crianças superdotadas.

Em suma, as ferramentas digitais oferecem um potencial significativo para o desenvolvimento de crianças superdotadas, desde que utilizadas de maneira adequada e integrada ao contexto educacional. A combinação de personalização, desafios adaptativos e suporte educacional é essencial para maximizar os benefícios dessas tecnologias. A literatura acadêmica destaca a importância de uma abordagem cuidadosa e colaborativa para garantir que o potencial dessas ferramentas seja totalmente realizado (Oliveira, 2023). Com a integração adequada, as ferramentas digitais podem transformar o processo

educacional e promover um desenvolvimento significativo para crianças superdotadas.

Aplicativos personalizados para o ensino avançado de alunos superdotados

Os aplicativos personalizados têm emergido como uma solução promissora para atender às necessidades educacionais de alunos superdotados, oferecendo oportunidades para um ensino avançado que se adapta às características e ao ritmo de aprendizagem desses indivíduos. A personalização do ensino por meio de aplicativos digitais permite um nível de adequação que é difícil de alcançar com métodos tradicionais, permitindo que o conteúdo seja ajustado em tempo real para se alinhar com as capacidades e os interesses dos alunos (Oliveira & Silva, 2021). A literatura destaca que a utilização de aplicativos adaptativos pode transformar o processo educacional, oferecendo uma experiência mais rica e envolvente que atende às demandas específicas de alunos com habilidades superiores (Freitas, 2020). Esses aplicativos muitas vezes utilizam algoritmos avançados para analisar o desempenho dos alunos e ajustar o conteúdo e os desafios de acordo, proporcionando uma abordagem diferenciada que pode acelerar o desenvolvimento cognitivo e promover a exploração de tópicos avançados (Ribeiro, 2022).
Além disso, a capacidade dos aplicativos personalizados para fornecer feedback instantâneo é um aspecto crucial para o ensino de alunos superdotados. De acordo com Souza e Almeida (2022), o feedback imediato ajuda os alunos a identificar e corrigir erros rapidamente, o que é essencial para a construção de habilidades avançadas. Essa característica dos aplicativos permite um ciclo contínuo de tentativa e erro, que é fundamental para a aprendizagem efetiva em níveis mais elevados. O feedback não apenas corrige erros, mas também reforça o aprendizado ao proporcionar explicações e sugestões para aprimorar a compreensão (Costa, 2021). Essa interação dinâmica e responsiva é particularmente valiosa para alunos que podem rapidamente dominar conceitos básicos e precisar de desafios adicionais para manter o engajamento e continuar seu desenvolvimento acadêmico (Gonçalves, 2022).

Os aplicativos personalizados também oferecem a possibilidade de criar trajetórias de aprendizagem individualizadas, que são fundamentais para alunos superdotados. Martins (2023) argumenta que, ao permitir que os alunos escolham e explorem áreas de interesse específico dentro de uma estrutura educacional adaptativa, esses aplicativos podem fomentar uma maior autonomia e motivação para o aprendizado. Esse tipo de personalização não apenas aborda as necessidades acadêmicas dos alunos, mas também apoia o desenvolvimento de habilidades autônomas e de auto-regulação, que são cruciais para o sucesso em ambientes educacionais avançados e em suas futuras carreiras (Silveira, 2023).

A implementação de aplicativos personalizados requer uma integração cuidadosa com o currículo existente e uma consideração das melhores práticas pedagógicas. Segundo Pereira e Lima (2023), para que os aplicativos sejam eficazes, é essencial que haja uma coordenação entre os desenvolvedores de aplicativos e os educadores para garantir que os recursos oferecidos atendam às necessidades pedagógicas e sejam usados de maneira que complementem e enriqueçam o ensino. A formação contínua dos educadores também é crucial para maximizar o impacto desses aplicativos, garantindo que eles possam utilizar as ferramentas de forma eficaz e interpretar os dados fornecidos pelos aplicativos para ajustar suas abordagens de ensino (Martins & Costa, 2022). Além disso, o envolvimento dos pais no uso de aplicativos personalizados pode contribuir significativamente para o sucesso educacional dos alunos superdotados. Gonçalves e Oliveira (2021) destacam que a colaboração entre a escola e a família é essencial para garantir que os aplicativos sejam usados de maneira consistente e que o progresso dos alunos seja monitorado de perto. A participação dos pais pode fornecer uma perspectiva adicional sobre as necessidades e os interesses dos alunos, permitindo uma personalização ainda mais refinada e uma abordagem mais coesa para o desenvolvimento educacional (Freitas & Souza, 2022).

Em síntese, os aplicativos personalizados representam uma ferramenta poderosa para o ensino avançado de alunos superdotados, oferecendo personalização, feedback instantâneo e autonomia na aprendizagem. A eficácia desses aplicativos depende de uma integração cuidadosa com o currículo, da formação adequada dos educadores e da colaboração com os pais. Com a

abordagem certa, os aplicativos personalizados têm o potencial de transformar o ensino e proporcionar um desenvolvimento acadêmico significativo para alunos com habilidades excepcionais (Oliveira, 2023).

Tecnologias que promovem o desenvolvimento de habilidades em crianças talentosas

A utilização de tecnologias no processo educacional tem se mostrado cada vez mais relevante, especialmente no desenvolvimento de habilidades em crianças talentosas. Esses recursos tecnológicos proporcionam novas maneiras de estimular e expandir o potencial dessas crianças, oferecendo um ambiente de aprendizagem enriquecido e adaptado às suas necessidades específicas. O avanço tecnológico tem permitido a criação de ferramentas que não apenas promovem a aquisição de conhecimentos em áreas avançadas, mas também favorecem o desenvolvimento de habilidades críticas, como pensamento crítico, resolução de problemas e criatividade (Oliveira & Silva, 2020). A literatura acadêmica indica que a integração de tecnologias educacionais, como softwares educacionais, plataformas de aprendizagem adaptativa e recursos multimídia, pode significativamente aprimorar o processo de ensino e aprendizagem para crianças com talentos excepcionais (Freitas, 2021).
Um exemplo notável é o uso de plataformas de aprendizagem adaptativa que ajustam o conteúdo educacional conforme o progresso e as necessidades individuais dos alunos. Segundo Souza e Almeida (2022), essas plataformas utilizam algoritmos sofisticados para personalizar o material didático, proporcionando desafios adequados ao nível de habilidade da criança e facilitando a exploração de conceitos avançados. A adaptação do conteúdo é crucial para manter o engajamento e o interesse das crianças talentosas, que frequentemente encontram o currículo tradicional insuficiente para suas habilidades (Ribeiro, 2023). Essas tecnologias não só oferecem um feedback imediato, como também permitem que os alunos avancem em seu próprio ritmo, promovendo uma abordagem mais personalizada e eficaz ao ensino.
Além disso, as ferramentas digitais, como os aplicativos educacionais e os jogos sérios, têm se mostrado eficazes em fomentar o desenvolvimento de habilidades cognitivas complexas. Através da simulação e da gamificação, esses recursos

oferecem um ambiente dinâmico e interativo que incentiva a resolução de problemas e a criatividade (Silveira, 2023). De acordo com Martins (2022), os jogos educativos e as simulações interativas proporcionam cenários que desafiam os alunos a pensar criticamente e a desenvolver estratégias para superar obstáculos, habilidades essenciais para o desenvolvimento intelectual e pessoal de crianças talentosas.

Outro aspecto importante é o impacto das tecnologias de realidade aumentada e virtual na educação. Esses recursos proporcionam experiências imersivas que podem enriquecer a compreensão de conceitos complexos e permitir a exploração de novos ambientes e situações de forma prática e interativa (Gonçalves, 2021). A realidade aumentada, por exemplo, pode ser utilizada para criar visualizações 3D de conceitos científicos ou históricos, oferecendo uma perspectiva mais profunda e engajante do conteúdo (Pereira & Lima, 2023). A realidade virtual, por sua vez, pode simular ambientes de aprendizagem que permitem às crianças experimentarem e interagir com o material de maneiras que seriam impossíveis em um contexto tradicional, promovendo um aprendizado mais ativo e envolvente (Costa, 2021). A personalização do aprendizado proporcionada pelas tecnologias também pode apoiar o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais em crianças talentosas. Ferramentas de comunicação e colaboração online, como fóruns e plataformas de trabalho em grupo, oferecem oportunidades para que essas crianças interajam com colegas e compartilhem suas ideias, promovendo o desenvolvimento de habilidades interpessoais e de trabalho em equipe (Oliveira, 2023). Essas tecnologias não apenas facilitam a comunicação e a colaboração, mas também podem ser usadas para criar projetos interdisciplinares que incentivem a aplicação de conhecimentos em contextos diversos, estimulando a criatividade e a inovação (Ribeiro, 2022).

No entanto, a integração efetiva dessas tecnologias no ambiente educacional requer um planejamento cuidadoso e uma formação adequada dos educadores. É fundamental que os professores estejam preparados para utilizar essas ferramentas de maneira eficaz e para interpretar os dados gerados pelas tecnologias para ajustar o ensino às necessidades dos alunos (Gonçalves & Oliveira, 2021). A formação contínua dos educadores é essencial para garantir que as tecnologias sejam utilizadas de maneira a complementar e enriquecer o

ensino, promovendo um desenvolvimento significativo para crianças talentosas (Silveira, 2023).

Em suma, as tecnologias desempenham um papel crucial no desenvolvimento de habilidades em crianças talentosas, oferecendo oportunidades para um ensino mais adaptado e enriquecido. A personalização do aprendizado, o uso de ferramentas interativas e imersivas, e o apoio ao desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais são aspectos que destacam a importância dessas tecnologias na educação de crianças com alto potencial. Para que essas tecnologias sejam eficazes, é essencial uma integração cuidadosa com o currículo e uma formação adequada dos educadores, garantindo que seu potencial seja plenamente realizado (Freitas, 2021).

Considerações finais

A integração de tecnologias digitais no processo educacional tem se revelado uma estratégia poderosa e inovadora para atender às necessidades educacionais de crianças superdotadas. A utilização de ferramentas digitais não só proporciona um ambiente de aprendizagem enriquecido e adaptado às características individuais desses alunos, mas também fomenta o desenvolvimento de habilidades cognitivas e criativas avançadas. Ao revisar a literatura acadêmica sobre o tema, observa-se que a personalização do ensino através de aplicativos digitais e plataformas interativas tem sido eficaz em oferecer desafios apropriados, promovendo uma abordagem educacional que vai além do currículo tradicional e se alinha com as necessidades e interesses das crianças talentosas.

Os aplicativos personalizados, com sua capacidade de ajustar o conteúdo e os desafios em tempo real, permitem uma adaptação do ensino que é essencial para o desenvolvimento de habilidades superiores. Esta personalização não só mantém o engajamento dos alunos, como também promove a autonomia e a auto regulação, habilidades fundamentais para o sucesso acadêmico e profissional. As ferramentas digitais, como jogos educativos e simulações interativas, oferecem um campo fértil para a experimentação e a exploração de conceitos avançados, desafiando o pensamento crítico e a criatividade dos

alunos superdotados. Essas tecnologias permitem a criação de ambientes de aprendizagem dinâmicos e imersivos que enriquecem a compreensão dos conceitos e estimulam a resolução de problemas complexos.
A personalização do aprendizado, facilitada por algoritmos de inteligência artificial e feedback instantâneo, tem se mostrado um aspecto crucial para o desenvolvimento contínuo dos alunos superdotados. A capacidade das tecnologias de fornecer feedback imediato e detalhado permite que os alunos identifiquem e corrijam erros rapidamente, o que é essencial para o aprimoramento contínuo das habilidades cognitivas. Além disso, a possibilidade de criar e manipular conteúdo digital oferece uma plataforma para a expressão criativa e a exploração de interesses pessoais, aspectos que são particularmente valorizados em crianças com habilidades avançadas.
No entanto, a eficácia dessas ferramentas digitais está intrinsicamente ligada à forma como são integradas ao currículo e ao suporte educacional oferecido. A literatura acadêmica enfatiza a importância de um planejamento cuidadoso e da formação contínua dos educadores para garantir que as tecnologias sejam utilizadas de maneira eficaz e que atendam às necessidades específicas dos alunos. A colaboração entre educadores e desenvolvedores de aplicativos é essencial para garantir que os recursos oferecidos se alinhem com os objetivos pedagógicos e complementem o ensino. Além disso, a participação dos pais no processo educacional, através do monitoramento e apoio ao uso das ferramentas digitais, pode contribuir significativamente para o sucesso dessas abordagens.
O impacto das tecnologias no desenvolvimento de habilidades em crianças talentosas também é amplificado pela integração de recursos como realidade aumentada e virtual, que proporcionam experiências imersivas e interativas. Esses recursos oferecem novas perspectivas e oportunidades para a exploração de conceitos complexos de maneira prática e envolvente. A combinação de personalização, desafios adaptativos e suporte educacional cria um ambiente de aprendizagem que não só atende às necessidades acadêmicas dos alunos, mas também promove o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais.
Em suma, as tecnologias digitais representam uma ferramenta poderosa para o desenvolvimento de crianças superdotadas, proporcionando personalização, feedback instantâneo e um ambiente de aprendizagem enriquecido. A chave

para maximizar os benefícios dessas tecnologias está na sua integração cuidadosa com o currículo existente, na formação adequada dos educadores e na colaboração eficaz com os pais. Com uma abordagem bem planejada e adaptada às necessidades dos alunos, as ferramentas digitais têm o potencial de transformar o processo educacional e promover um desenvolvimento significativo para crianças com habilidades excepcionais. A integração contínua e refinada dessas tecnologias pode, portanto, desempenhar um papel crucial no apoio ao crescimento acadêmico e pessoal dessas crianças, preparando-as para enfrentar desafios futuros e alcançar seu pleno potencial.

Referências

COSTA, M. Educação e tecnologias digitais: Um estudo sobre a personalização do ensino. Editora Educacional, 2021.

COSTA, M. Tecnologias digitais e ensino avançado: Aplicações práticas. Editora Educacional, 2021.

FREITAS, M. Ferramentas digitais no ensino de crianças superdotadas. Universidade Federal de Minas Gerais, 2019.

FREITAS, M. Personalização do ensino e tecnologias digitais. Universidade Federal de Minas Gerais, 2021.

GONÇALVES, A. Formação de professores e tecnologias digitais: Desafios e perspectivas. Editora Universitária, 2021.

GONÇALVES, A. Integração de tecnologias e práticas pedagógicas na educação avançada. Editora Universitária, 2022.

GONÇALVES, A., & OLIVEIRA, T. O papel dos pais na educação digital: Estratégias e práticas. Editora Nova, 2021.

MARTINS, J. Autonomia e personalização na aprendizagem de alunos superdotados. Universidade de São Paulo, 2023.

MARTINS, J. Gamificação e desenvolvimento cognitivo em crianças superdotadas. Universidade de São Paulo, 2022.

MARTINS, J., & COSTA, M. Formação de educadores para a utilização de tecnologias educacionais. Editora do Saber, 2022.

OLIVEIRA, T. Educação personalizada e tecnologias digitais: Desafios e oportunidades. Editora Digital, 2023.

OLIVEIRA, T. Personalização e tecnologias no ensino de alunos com habilidades avançadas. Editora Digital, 2023.

OLIVEIRA, T., & SILVA, R. Inovações tecnológicas e educação de crianças talentosas. Editora Acadêmica, 2020.

PEREIRA, L., & LIMA, E. Colaboração familiar e escolar no uso de aplicativos educacionais. Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2023.

PEREIRA, L., & LIMA, E. Aplicações de realidade aumentada no ensino de conceitos complexos. Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2023.

RIBEIRO, S. Desenvolvimento de habilidades avançadas através de aplicativos personalizados. Editora do Conhecimento, 2022.

RIBEIRO, S. Tecnologias educacionais e desenvolvimento intelectual de crianças talentosas. Editora do Conhecimento, 2022.

SILVEIRA, F. Inteligência artificial e personalização do ensino: Aplicações e resultados. Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2023.

SILVEIRA, F. Simulações digitais e desenvolvimento de habilidades avançadas. Universidade Federal de Minas Gerais, 2023.

SOUZA, A., & ALMEIDA, C. Feedback instantâneo e desenvolvimento cognitivo em ambientes digitais. Editora Nova, 2022.

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

Sabrina Magda Lúcio da Silva

RESUMO

O trabalho apresentado servirá de exemplo para muitas pessoas, onde o mesmo mostrará que a aprendizagem e o conhecimento não possuem limites e nunca é tarde para se aprender e educar. Serão abordados os objetivos da Educação de Jovens e Adolescentes, mais conhecido como EJA, o histórico, bem como a sua importância e suas características principais.

Palavras-chave: Educação, Jovens, Adultos, Aprender.

Fonte: http://direc02feiradesantana.com/tag/eja/

1. EJA

Nasceu com a necessidade de oferecer melhores chances para as pessoas, o EJA, Educação de jovens e adultos, nada mis é do que a oportunidade de aprendizado por parte daqueles que não tiveram a oportunidade de aprender na idade própria, e ainda o EJA, pode proporcionar a elevação de conhecimento destas pessoas e podem posteriormente ser utilizadas nas diversas relações do dia a dia, especialmente no que se diz a trabalho, mercado de trabalho, pois, com mais conhecimentos as pessoas tem melhores oportunidades na carreira e na vida em geral. Muitas empresas atualmente exigem requisitos, tais como: conhecimentos em informática, boa comunicação não só a verbal mas a escrita também, atendimento telefônico, dentre outros conhecimentos que somente um cidadão alfabetizado é capaz de ter. Surge como uma ação de estímulo aos jovens e adultos, proporcionando seu regresso à sala de aula. (FREIRE, 2001)

A Educação de Jovens e Adultos é definida pelo artigo 37 da LDB (lei n. 9.394/96) como um tipo de ensino que “será destinado àqueles que não tiveram acesso ou à continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.” ·.

A principal tarefa da Educação de Jovens e Adultos é fazer valer o previsto no artigo 208 inciso I da Constituição Federal de 1988, que garante o acesso e a permanência ao ensino fundamental a todos.

1.1 Histórico

Inicialmente a educação para adultos e jovens se torna uma realidade a partir do final do século XIX em alguns países considerados desenvolvidos do ponto de vista de sua industrialização e algumas conquistas sociais, como no caso da Inglaterra. O nome que era dado era: “educação contínua”, sugerindo que o processo de aprendizagem deveria se processar de forma constante, sem limites estanques, ou seja, atualmente há limites através de diplomas e certificados.

A educação contínua, ou educação de base, foi instituída oficialmente pela UNESCO quando essa instituição foi fundada, no ano de 1945. Naquela época o principal objetivo era erradicar a pobreza e ignorância por parte da população menos favorecidas economicamente, uma vez em que, na época os mais privilegiados economicamente tinham maiores privilégios de conhecimentos e consequentemente de estudos.

1.1.1 Histórico no Brasil

Segundo o renomado autor Freire (2005) a educação de adultos no Brasil era como um sonho em fazer do ensino um direito de todos, para que o individuo possa gozar dos seus direitos.

No Brasil Império, começaram a abrir escolas noturnas para trabalhar com esses alunos e possibilitar o acesso dos mesmos no meio escolar. O ensino tinha pouca qualidade, normalmente com duração curta. Na década da revolução de

1930, o único interesse do governo era alfabetizar as camadas baixas com intuito de aprender a ler e escrever. Já a década de 1940 foi um período de muitas mudanças na educação de adultos, onde houve grandes iniciativas políticas e pedagógicas de peso, tais como:

A Regulamentação do Fundo Nacional do Ensino do INEP, como meio de incentivo realizando estudos na área, o surgimento das primeiras obras especificamente dedicadas ao ensino supletivo, lançamento da CEAA - Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos, na qual houve uma grande preocupação com a elaboração de materiais didáticos para adultos e a realização de dois eventos fundamentais para a área, com intuito de fazer com que a educação abra possibilidade de um ensino melhor.

Já para Gadotti (2003) a educação de adultos era gerada como ampliação da escola formal, principalmente para zona rural, sendo a mesma apropriada para trabalhar com os alunos. No ano de 1950, foi realizada a campanha nacional de erradicação do analfabetismo (CNEA), que marcou uma nova etapa nas discussões sobre a educação de adultos. A educação de jovens e adultos teve seus momentos de grandes fracassos e críticas quanto à busca de um ensino de qualidade, onde os alunos possam ter direito a uma vida mais digna, com perspectiva de construir um Brasil de mudanças positivas.

Em janeiro de 2003, O MEC anunciou que a alfabetização de jovens e adultos seria uma prioridade do Governo Federal.

1.1.2 Legislação Vigente

A constituição Federal de 1988 estabelece que "a educação é direito de todos e dever do estado e da família [...]" e ainda ensino fundamental obrigatório e gratuito, inclusive sua oferta garantida para todos os que a ela não tiveram acesso na idade escolar.

O parecer 05/97 do Conselho Nacional de Educação aborda a questão da denominação "Ensino de jovens e adultos" e "Ensino supletivo", define os limites de idade fixados para que jovens e adultos se submetam a exames supletivos, define a competências dos sistemas de ensino e explicita as possibilidades de certificação.

A legislação atual em vigor que rege a respeito da EJA, encontra-se amparada na lei de diretrizes e bases de educação nacional n° 9394 de dezembro de 1996, constam no título V (dos níveis e da modalidade de educação e ensino), capítulo II (de educação básica), seção V, dois artigos relacionados, especificamente, a educação de jovens e adultos:

Art.37- A educação de jovens e adultos seu destinado aquele que não tiveram acesso em continuidade de estudo no ensino fundamental e médio na idade própria.

Inciso 1° Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e trabalho, mediante cursos e exames.

Inciso2° O poder publico viabilizará e estimulará o acesso à permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

Art. 38- Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.

Inciso1° Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão: No nível de inclusão do ensino fundamental, para os níveis de quinze anos.

II. No nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos.

Inciso2° Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames. (BRASIL. MEC, 2008).

1.2 Objetivos do EJA

Leigos acreditam que o EJA é somente para pessoas idosas ou “velhas”, mas sabe-se, que o EJA (Educação de Jovens e Adultos) tem o objetivo principal de inclusão, ou seja, inserir nas salas de aula novamente aqueles que não estudaram na idade correta, além de resgatar a cidadania do cidadão, pois somente através da educação é que o cidadão irá fazer parte do meio em que está inserido e poderá modificá-lo, e tomar as ações necessárias para as mudanças de sua vida, com melhores condições de trabalho e finalmente de vida, social e financeira. A educação é contínua, e o EJA vem como uma forma de inserir o jovem e/ou adulto no caminho da construção do conhecimento, outrora excluído, por motivos financeiros e/ou pela falta de tempo, e assim não podendo conciliar estudo e tarefas profissionais, ou até mesmo existem muitos relatos de meninas que foram mães muito cedo e por isso acabaram abandonando os estudos.

1.3 Importância do EJA

Considerado como o desafio da humanidade, o EJA é de suma importância não só para a população, mas para o país em geral, pois através da educação pode se ter grandes mudanças e até mesmo a justiça social, pois o sabe é direito universal e assim direito de todos, e consequentemente deve estar disponível para todos. Com a consequente priorização da EJA, integrando-a como uma modalidade da Educação Básica, a formação do educador necessita, também, ser priorizada, tanto dos educadores da rede pública, quanto dos educadores das entidades civis[4].

Os analfabetos eram anteriormente considerados como uma minoria incapaz de seus atos e ações quais fossem elas, e assim o EJA veio para provar que eles também são capazes e que podem tentar de novo, muitas pessoas acham mesmo que os adultos tem mais dificuldade e não aprendem tão bem quanto as crianças mas isto não é verdade, e o texto abaixo de Freire (1999), nos concretiza esta informação como sendo errônea:

> *"Alfabetização é mais que o simples domínio mecânico de técnicas para escrever e ler. Com efeito, ela é o domínio dessas técnicas em termos conscientes. É entender o que se lê e escreve o que se entende. (...) Implica uma auto formação da qual se pode resultar uma postura atuante do homem sobre seu contexto. Para isso a alfabetização não pode se fazer de cima para baixo, nem de fora para dentro, como uma doação ou uma exposição, mas de dentro para fora pelo próprio analfabeto, apenas ajustado pelo educador. Isto faz com que o papel do educador seja fundamentalmente diálogos com o*

[4] Refere-se à totalidade das organizações e instituições cívicas voluntárias que formam a base de uma sociedade em funcionamento, por oposição às estruturas apoiadas pela força de um estado (independentemente de seu sistema político).

analfabeto sobre situações concretas, oferecendo-lhes os meios com que os quais possa se alfabetizar. (FREIRE, 1999, p.72)".

CONCLUSÃO

O EJA é de suma importância não só para a educação, mas para a economia e o desenvolvimento de um País, através dele pode-se formar cidadãos para o mercado de trabalho, mais do que isso um desenvolvimento socioeconômico, com direitos iguais para todos, conforme visto nos estudos da mesma maneira que se formam os cidadãos na idade correta que frequentam as escolas, não há diferença, apenas uns aprendem antes que os outros, e nada mais. O EJA possibilita ao individuo jovem e adulto retomar seu potencial, desenvolver suas habilidades, confirmar competências adquiridas na educação escolar e na própria vida, com vistas a um nível técnico e profissional mais qualificado.

BIBLIOGRAFIA

ALVES, F., T., O., SILVA, G., E., A. O Trabalho pedagógico na Educação de Jovens e Adultos: Reflexões Tecidas a partir da Consideração dos Sujeitos. Locus Educacional, Natal, RN, Volume II, 2009.

ARBACHE, Ana Paula Bastos. A formação do educador de pessoas jovens e adultos numa perspectiva multicultural crítica. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro. Papel Virtual Editora, 2001.

ARROYO, Miguel. Formação de educadores de jovens e adultos. Belo Horizonte: Secretaria da Educação, 2006.

ATHENA. Revista Científica de Educação, v. 10, n. 10, jan./jun. 2008.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: 1ª a 4ª séries: documento introdutório. Brasília: MEC/SEF, 1997

BRUNEL, Carmen, Jovens Cada Vez Mais Jovens na Educação de Jovens e Adultos, 96 págs., Ed. Mediação, 2014.

EDUCAÇÃO, Ministério. Salto para o Futuro. Educação de Jovens e Adultos. Brasília: MEC, 1999.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido, 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. A Educação na Cidade: prefácio de Moacir Gadotti e Carlos Alberto Torres; notas de Vicente Chel. 2ªed. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. A Educação como pratica da liberdade. 23ª Ed.. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

_____. Ação cultural para a liberdade e outros escritos. 10ª ed. São Paulo. Paz e Terra. 2002.

_____. A Importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1987.

_____. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. 32ª ed. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

GADOTTI, M. (2003) Um cenário possível da educação de jovens e adultos no Brasil. São Paulo: Instituto Paulo Freire.

_____. Educação de Jovens e Adultos (Teoria, Prática e Proposta), 4ªed. São Paulo: Cortez, 2001.

IRELAND, Timothy. A EJA tem agora objetivos maiores que a alfabetização. Nova escola. São Paulo. N. 223, p. 36 – 40, 2009.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2003) Mapa do analfabetismo no Brasil. Brasília: MEC/INEP.

MOURA, Tânia Maria de Melo. A Prática Pedagógica dos Alfabetizadores de Jovens e Adultos. Biblioteca da USP.

ROMÃO, J.E. (2001) Compromissos do educador de jovens e adultos. In: GADOTTI, M. & ROMÃO, J.E. (org.) Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire.

SANTOS, Gêovania Lucia D., Educação ainda que tardia: a exclusão da escola e a reinserção de adultos das camadas populares em um programa de EJA, Artigo da Universidade Estadual de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Scielo, 2003.
SITE: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Visualizado em 23/10/2014, ás 11:00.
SITE: http://portal.mec.gov.br/index.php. Visualizado em 24/10/2014, ás 14:52.

SOUSA, L., S., LOPES, S., P., EJA, Uma Educação Possível ou mera Utopia? Graduada em Pedagogia e Mestre em Ciências da Educação pela Universidade Internacional de Lisboa, Profª da Faculdade Santa Terezinha e Faculdade Michelangelo Lisboa, Portugal, 2013.

SUZUKI, Juliana Telles Faria. Tecnologias em educação: pedagogia/ Juliana Telles Faria Suzuki, Sandra Reis Rampazo. São Paulo. Pearson Education do

PROGRAMAÇÃO E ROBÓTICA PARA O DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO LÓGICO

Lucimere Vieira Campos

Resumo

A robótica educacional e as ferramentas de programação emergem como recursos inovadores e eficazes no desenvolvimento do pensamento lógico e das habilidades de resolução de problemas em crianças. A robótica educacional, ao permitir que os alunos construam e programem robôs, oferece uma abordagem prática e interativa para a aplicação de conceitos matemáticos e lógicos, promovendo uma compreensão mais profunda e prática das teorias. Ferramentas de programação como Scratch e Blockly proporcionam um ambiente lúdico e visual que facilita o aprendizado dos conceitos fundamentais de programação, reforçando habilidades de raciocínio lógico e pensamento crítico. Estas abordagens promovem um ambiente de aprendizado colaborativo, onde os alunos são desafiados a resolver problemas complexos, coordenar ações e comunicar ideias de forma eficaz. A integração desses recursos no ensino matemático representa uma transformação significativa na educação, preparando os alunos para enfrentar desafios acadêmicos e profissionais com habilidades aprimoradas e uma compreensão consolidada dos conceitos matemáticos e lógicos.

Palavras-chave: robótica educacional, programação, pensamento lógico, resolução de problemas, educação matemática.

Abstract

Educational robotics and programming tools emerge as innovative and effective resources in the development of logical thinking and problem-solving skills in children. Educational robotics, by allowing students to build and program robots, provides a practical and interactive approach to applying mathematical and logical concepts, fostering a deeper and more practical understanding of

theories. Programming tools such as Scratch and Blockly offer a playful and visual environment that facilitates learning fundamental programming concepts, reinforcing logical reasoning and critical thinking skills. These approaches promote a collaborative learning environment where students are challenged to solve complex problems, coordinate actions, and communicate ideas effectively. The integration of these resources into mathematical education represents a significant transformation, preparing students to face academic and professional challenges with enhanced skills and a consolidated understanding of mathematical and logical concepts.

Keywords: educational robotics, programming, logical thinking, problem-solving, mathematical education.

Introdução

O avanço das tecnologias digitais e a crescente integração de ferramentas tecnológicas no ambiente educacional têm promovido transformações significativas na forma como os conceitos matemáticos e lógicos são abordados e ensinados. Dentre essas inovações, a robótica educacional e as ferramentas de programação se destacam como recursos poderosos para o desenvolvimento de habilidades cognitivas essenciais, particularmente o pensamento lógico e a capacidade de resolução de problemas. A crescente popularidade dessas ferramentas reflete um reconhecimento cada vez maior de que a educação matemática não se limita à memorização de fórmulas e ao aprendizado de teorias abstratas, mas deve englobar uma compreensão profunda e prática dos conceitos.

A robótica educacional, com suas aplicações práticas e interativas, oferece um campo fértil para a exploração e consolidação de princípios matemáticos e lógicos. Ao permitir que os alunos construam e programem robôs, esses programas fornecem um ambiente de aprendizado imersivo onde conceitos teóricos são aplicados de maneira concreta. Este tipo de abordagem prática não apenas facilita a compreensão dos conceitos matemáticos, mas também engaja

os alunos em um processo de resolução de problemas que é tanto desafiador quanto gratificante. A robótica educacional integra elementos de matemática, física e engenharia, promovendo uma aprendizagem multidisciplinar que vai além da aplicação isolada de fórmulas e algoritmos.

Simultaneamente, as ferramentas de programação para crianças, como Scratch e Blockly, têm emergido como métodos eficazes para ensinar conceitos fundamentais de programação e raciocínio lógico. Essas plataformas visuais e interativas são projetadas para tornar a programação acessível a um público jovem, permitindo que as crianças desenvolvam habilidades de pensamento crítico e resolução de problemas em um ambiente lúdico e envolvente. A capacidade de criar projetos interativos e experimentar com o código de forma visual e intuitiva oferece aos alunos uma compreensão mais profunda das estruturas e processos envolvidos na programação, reforçando conceitos matemáticos e lógicos de maneira prática e divertida.

A combinação de robótica educacional e ferramentas de programação não apenas enriquece o aprendizado dos alunos, mas também promove um ambiente de colaboração e comunicação. Projetos de robótica frequentemente exigem trabalho em equipe, onde os alunos precisam coordenar suas ações, compartilhar ideias e negociar soluções para desafios complexos. Esse aspecto colaborativo é fundamental para o desenvolvimento de habilidades sociais e cognitivas, preparando os alunos para enfrentar problemas de forma criativa e eficaz.

Neste contexto, a introdução de robótica educacional e ferramentas de programação nas práticas pedagógicas representa uma abordagem inovadora e eficaz para o ensino de matemática e raciocínio lógico. Essas metodologias oferecem um potencial significativo para transformar a educação matemática, proporcionando aos alunos experiências de aprendizagem práticas, envolventes e interativas. Ao explorar as potencialidades dessas ferramentas, é possível promover uma compreensão mais profunda e duradoura dos conceitos matemáticos e lógicos, preparando os alunos para desafios acadêmicos e profissionais futuros. O objetivo desta investigação é explorar como a robótica educacional e as ferramentas de programação contribuem para o desenvolvimento do pensamento lógico e das habilidades de resolução de

problemas, analisando os benefícios e as implicações dessas abordagens na educação matemática.

Programas de robótica educacional para o desenvolvimento do pensamento lógico-matemático

Os programas de robótica educacional têm se consolidado como ferramentas eficazes para o desenvolvimento do pensamento lógico-matemático, oferecendo aos alunos experiências práticas e interativas que fomentam habilidades cognitivas essenciais para a resolução de problemas complexos. A robótica educacional, ao integrar conceitos matemáticos e lógicos em suas atividades, proporciona uma abordagem multidisciplinar que vai além da simples aplicação de fórmulas e algoritmos. Estudos têm demonstrado que essas práticas promovem uma compreensão mais profunda dos conceitos matemáticos, uma vez que os alunos não apenas aprendem as teorias, mas também as aplicam em contextos concretos e dinâmicos.
De acordo com Almeida e Santos (2022), a robótica educacional permite a aplicação de princípios matemáticos em um ambiente de aprendizado prático, o que contribui para o desenvolvimento do raciocínio lógico dos estudantes. Os autores destacam que, ao construir e programar robôs, os alunos enfrentam desafios que exigem a utilização de conceitos matemáticos como geometria, álgebra e estatística, o que os ajuda a consolidar essas habilidades de maneira eficaz (ALMEIDA; SANTOS, 2022). Além disso, a robótica oferece oportunidades para a aplicação de estratégias de resolução de problemas, incentivando os alunos a desenvolverem soluções criativas e a entenderem a importância do pensamento lógico.

A aplicação da robótica educacional no ensino de matemática tem mostrado resultados positivos em diversas pesquisas. Segundo Lima e Ferreira (2021), a utilização de robôs em sala de aula promove um ambiente de aprendizagem que estimula a experimentação e a exploração dos conceitos matemáticos. Os pesquisadores evidenciam que a interação com robôs ajuda a visualizar e compreender abstrações matemáticas, permitindo aos alunos a manipulação direta dos conceitos e a observação dos resultados de suas ações, o que reforça a aprendizagem (LIMA; FERREIRA, 2021). A capacidade dos

robôs de executar tarefas com precisão e repetir operações permite que os alunos testem e ajustem suas estratégias, promovendo uma compreensão mais profunda das teorias matemáticas envolvidas.

Outro aspecto relevante da robótica educacional é a sua capacidade de engajar os alunos em atividades colaborativas, o que é fundamental para o desenvolvimento de habilidades sociais e cognitivas. Segundo Souza e Oliveira (2023), a robótica oferece um contexto de colaboração onde os alunos precisam trabalhar em equipe para projetar, construir e programar robôs. Esse trabalho em equipe é essencial para a resolução de problemas complexos e para o desenvolvimento do pensamento lógico, uma vez que os alunos precisam comunicar suas ideias, negociar soluções e coordenar suas ações (SOUZA; OLIVEIRA, 2023). Além disso, a natureza lúdica e desafiadora das atividades de robótica motiva os alunos a se envolverem mais profundamente no processo de aprendizagem, o que pode levar a uma maior retenção do conhecimento matemático.

No contexto brasileiro, a robótica educacional tem sido cada vez mais incorporada nas práticas pedagógicas, com programas e competições que incentivam o uso da tecnologia para o ensino de matemática. Segundo Silva e Almeida (2020), a implementação de programas de robótica nas escolas tem mostrado benefícios significativos, como o aumento do interesse dos alunos pela matemática e o aprimoramento das habilidades de resolução de problemas. Os autores ressaltam que a integração de robótica e matemática contribui para a formação de um pensamento lógico mais estruturado e eficaz, preparando os alunos para desafios acadêmicos e profissionais futuros (SILVA; ALMEIDA, 2020).

Dessa forma, a robótica educacional se apresenta como uma ferramenta poderosa para o desenvolvimento do pensamento lógico-matemático. Ao proporcionar um ambiente de aprendizado prático, colaborativo e interativo, a robótica permite aos alunos aplicar e consolidar conceitos matemáticos de forma significativa. A combinação de teoria e prática oferecida pelos programas de robótica educacional não apenas reforça o conhecimento matemático, mas também prepara os alunos para enfrentar desafios complexos com habilidades aprimoradas de raciocínio lógico e resolução de problemas.

Ferramentas de programação que estimulam o raciocínio lógico em crianças

As ferramentas de programação voltadas para crianças desempenham um papel crucial no desenvolvimento do raciocínio lógico, oferecendo uma plataforma interativa e envolvente para a aquisição de habilidades cognitivas fundamentais. A programação para crianças, ao integrar elementos lúdicos com desafios cognitivos, promove uma aprendizagem ativa e significativa, permitindo que os jovens desenvolvam habilidades de resolução de problemas e pensamento crítico. Ferramentas como Scratch, Blockly e outras plataformas similares têm se destacado por suas abordagens intuitivas e acessíveis, facilitando a compreensão de conceitos complexos por meio de interfaces visuais e interativas.

O Scratch, desenvolvido pelo MIT Media Lab, é uma das ferramentas mais amplamente utilizadas para ensinar programação a crianças. Segundo Resnick et al. (2009), o Scratch oferece um ambiente visual baseado em blocos, onde os usuários podem criar projetos interativos arrastando e encaixando blocos de código. Essa abordagem reduz a complexidade da sintaxe textual e permite que as crianças se concentrem na lógica e na sequência de instruções, o que é essencial para o desenvolvimento do raciocínio lógico. O estudo de Resnick et al. (2009) ressalta que a construção de projetos no Scratch não apenas ensina programação, mas também fortalece habilidades de resolução de problemas e pensamento sequencial.

Outra ferramenta relevante é o Blockly, que segue um conceito similar ao do Scratch, mas com uma ênfase adicional na transição para linguagens de programação textuais. Segundo Meier et al. (2014), o Blockly oferece uma interface visual onde as crianças podem construir código por meio de blocos que representam diferentes comandos e estruturas de controle. A flexibilidade do Blockly permite que os usuários criem programas complexos e, ao mesmo tempo, aprendam a lógica subjacente da programação. Meier et al. (2014) afirmam que essa abordagem gradual facilita a transição para linguagens de programação mais avançadas, enquanto promove o desenvolvimento contínuo das habilidades de raciocínio lógico.

Além dessas ferramentas, o uso de robótica educacional também tem mostrado benefícios significativos no estímulo ao raciocínio lógico em crianças. Programas que integram programação com robótica, como o Lego Mindstorms e o VEX Robotics, permitem que os alunos construam e programem robôs para realizar tarefas específicas. Segundo Papert (1980), a combinação de construção física e programação oferece uma experiência de aprendizagem rica e contextualizada, na qual as crianças aplicam conceitos matemáticos e lógicos de forma prática. Papert destaca que a robótica educacional promove um entendimento mais profundo dos conceitos de programação e raciocínio lógico, uma vez que os alunos veem diretamente o impacto de suas instruções no comportamento dos robôs.

A prática com essas ferramentas de programação também está alinhada com os princípios do construtivismo, que enfatizam a importância da experiência prática no processo de aprendizagem. Segundo Piaget (1976), o aprendizado é mais eficaz quando os alunos estão envolvidos em atividades que permitem a experimentação e a resolução de problemas. As ferramentas de programação que oferecem feedback imediato e oportunidades para testar e ajustar o código permitem que as crianças explorem e descubram conceitos de forma autônoma. Piaget (1976) argumenta que esse tipo de experiência prática é fundamental para o desenvolvimento do raciocínio lógico e da capacidade de resolver problemas complexos.

Por fim, o impacto positivo dessas ferramentas na educação é evidenciado por diversos estudos que mostram a eficácia da programação na melhoria das habilidades de raciocínio lógico e pensamento crítico em crianças. Segundo de Oliveira et al. (2017), a introdução de ferramentas de programação no currículo escolar tem demonstrado um aumento significativo na capacidade dos alunos de aplicar lógica e resolver problemas matemáticos. De Oliveira et al. (2017) enfatizam que a programação não apenas melhora as habilidades técnicas dos alunos, mas também desenvolve competências cognitivas essenciais que são transferíveis para outras áreas do conhecimento. Em suma, as ferramentas de programação que estimulam o raciocínio lógico em crianças desempenham um papel vital na formação de habilidades cognitivas fundamentais. Através de abordagens interativas e práticas, como as oferecidas pelo Scratch, Blockly e robótica educacional, os jovens são capazes de

desenvolver uma compreensão mais profunda da lógica e da resolução de problemas. Esses recursos educativos, ao alinhar-se com os princípios do construtivismo e oferecer feedback imediato, promovem um aprendizado eficaz e significativo, preparando as crianças para desafios acadêmicos e profissionais futuros.

O papel da robótica no desenvolvimento de habilidades de resolução de problemas

A robótica tem emergido como uma ferramenta educacional poderosa no desenvolvimento de habilidades de resolução de problemas, oferecendo um ambiente prático e interativo para a aplicação de conceitos teóricos e a experimentação. A integração de robótica nas práticas pedagógicas proporciona uma abordagem hands-on que permite aos alunos enfrentarem desafios complexos, aplicar estratégias de resolução de problemas e desenvolver competências cognitivas essenciais. Estudos demonstram que a robótica não apenas ensina habilidades técnicas relacionadas à programação e engenharia, mas também promove habilidades de pensamento crítico e resolução de problemas de forma abrangente.

A robótica educacional oferece aos alunos a oportunidade de construir e programar robôs, o que exige a aplicação de conhecimentos matemáticos e científicos para superar desafios e realizar tarefas específicas. Segundo Berenfeld (2000), o envolvimento com a construção e programação de robôs exige que os alunos resolvam problemas técnicos e criem soluções inovadoras, o que estimula o desenvolvimento de habilidades de resolução de problemas e pensamento crítico. Berenfeld (2000) destaca que a robótica educacional promove um ambiente de aprendizado ativo, onde os alunos enfrentam desafios reais e aplicam conceitos teóricos de forma prática, fortalecendo suas habilidades de resolução de problemas.

Além disso, a robótica permite que os alunos experimentem e ajustem suas estratégias em tempo real, o que é fundamental para o desenvolvimento de habilidades de resolução de problemas. Segundo Bers (2008), o processo de construção e programação de robôs envolve a realização de experimentos, a análise dos resultados e a adaptação das abordagens com base no feedback

obtido. Bers (2008) argumenta que essa abordagem prática ajuda os alunos a desenvolverem uma compreensão mais profunda dos conceitos e a aprimorar suas habilidades de resolução de problemas, uma vez que eles precisam identificar e corrigir erros, ajustar estratégias e otimizar soluções.
A robótica também oferece um contexto colaborativo que é essencial para o desenvolvimento de habilidades de resolução de problemas. De acordo com Alimisis (2013), a robótica educacional frequentemente envolve trabalho em equipe, onde os alunos precisam colaborar, comunicar e coordenar suas ações para alcançar objetivos comuns. Alimisis (2013) ressalta que a colaboração em projetos de robótica promove a troca de ideias, a negociação de soluções e a resolução de conflitos, o que é crucial para o desenvolvimento de habilidades de resolução de problemas e pensamento crítico. A experiência de trabalhar em equipe para resolver desafios complexos ajuda os alunos a aprenderem a abordar problemas de diferentes perspectivas e a desenvolverem soluções mais eficazes.

A importância da robótica no desenvolvimento de habilidades de resolução de problemas é corroborada por pesquisas que mostram o impacto positivo dessa abordagem na educação. Segundo Ferreira e Silva (2017), a implementação de projetos de robótica em sala de aula tem demonstrado melhorias significativas nas habilidades de resolução de problemas dos alunos. Ferreira e Silva (2017) destacam que a robótica educacional proporciona uma experiência de aprendizado rica e envolvente, que estimula os alunos a aplicarem suas habilidades de pensamento crítico e a desenvolverem soluções criativas para problemas complexos. Os autores afirmam que a robótica oferece um contexto de aprendizado que promove a experimentação e a inovação, aspectos fundamentais para o desenvolvimento de habilidades de resolução de problemas.

Além disso, a robótica educacional tem sido associada a uma melhoria na motivação e no engajamento dos alunos, o que contribui para o desenvolvimento de habilidades de resolução de problemas. Segundo Kafai e Burke (2013), a natureza prática e interativa dos projetos de robótica torna o aprendizado mais envolvente e estimulante para os alunos, o que pode levar a um aumento na motivação e no interesse por desafios complexos. Kafai e Burke (2013) argumentam que a robótica oferece um ambiente de aprendizado que é tanto

desafiador quanto gratificante, o que incentiva os alunos a se empenharem na resolução de problemas e a aplicarem suas habilidades de forma criativa e inovadora.

Em resumo, a robótica desempenha um papel fundamental no desenvolvimento de habilidades de resolução de problemas, proporcionando um ambiente prático e colaborativo que estimula o pensamento crítico e a criatividade. A construção e programação de robôs, a experimentação e ajuste de estratégias, e o trabalho em equipe são aspectos centrais que promovem o desenvolvimento de competências cognitivas essenciais para a resolução de problemas. A robótica educacional, ao oferecer uma abordagem prática e envolvente para o aprendizado, contribui significativamente para o aprimoramento das habilidades de resolução de problemas e pensamento crítico dos alunos.

Considerações finais

O papel da robótica educacional e das ferramentas de programação no desenvolvimento do pensamento lógico e das habilidades de resolução de problemas tem se mostrado significativo, oferecendo um leque de oportunidades para o aprimoramento do aprendizado dos alunos. A integração desses recursos nas práticas pedagógicas demonstra um potencial notável para transformar a forma como os conceitos matemáticos e lógicos são abordados e compreendidos. Através da robótica educacional, os alunos têm a oportunidade de aplicar conceitos teóricos em contextos práticos, o que não apenas facilita a compreensão, mas também enriquece a experiência de aprendizagem. Os programas de robótica educacional, ao combinar construção física e programação, criam um ambiente de aprendizado que promove a experimentação e a aplicação concreta de conhecimentos matemáticos. Este ambiente não só motiva os alunos a se engajar com o conteúdo de maneira mais profunda, mas também permite o desenvolvimento de habilidades de pensamento crítico e resolução de problemas. A capacidade dos alunos de testar, ajustar e otimizar suas estratégias durante a construção e programação de robôs é fundamental para a consolidação de conceitos matemáticos e lógicos. Além disso, a interação com robôs e a resolução de desafios técnicos proporcionam uma experiência de aprendizado enriquecedora que vai além da

teoria, oferecendo um contexto dinâmico e desafiador para a aplicação do conhecimento.

A utilização de ferramentas de programação, como Scratch e Blockly, complementa este processo ao proporcionar um ambiente interativo e lúdico que facilita a compreensão de conceitos complexos. Essas plataformas permitem que as crianças desenvolvam habilidades de raciocínio lógico e pensamento crítico de forma gradual e acessível. O feedback imediato e a possibilidade de experimentar e ajustar o código oferecem aos alunos uma compreensão mais aprofundada dos princípios de programação, promovendo uma aprendizagem mais eficaz e engajante. O alinhamento dessas ferramentas com os princípios do construtivismo reforça a importância da prática e da experimentação na aquisição de habilidades cognitivas essenciais.

O impacto positivo da robótica educacional e das ferramentas de programação é corroborado por diversas pesquisas que destacam os benefícios dessas abordagens para o desenvolvimento das habilidades de resolução de problemas. A robótica, ao promover um ambiente colaborativo e desafiador, estimula o trabalho em equipe e a comunicação, aspectos essenciais para a resolução de problemas complexos. A experiência de trabalhar em equipe para projetar, construir e programar robôs não só melhora as habilidades técnicas dos alunos, mas também desenvolve competências sociais e cognitivas importantes. Este contexto de colaboração e experimentação é fundamental para a formação de um pensamento lógico mais estruturado e eficaz.

No contexto brasileiro, a crescente incorporação de programas de robótica educacional nas práticas pedagógicas reflete uma tendência positiva para o ensino da matemática e do raciocínio lógico. A implementação desses programas nas escolas tem mostrado resultados promissores, com um aumento do interesse dos alunos pela matemática e uma melhoria nas habilidades de resolução de problemas. A integração de robótica e matemática contribui para a formação de um pensamento lógico mais robusto e prepara os alunos para enfrentar desafios acadêmicos e profissionais futuros com uma base sólida de habilidades cognitivas.

Portanto, a robótica educacional e as ferramentas de programação desempenham um papel crucial no desenvolvimento do pensamento lógico e das habilidades de resolução de problemas. Ao oferecer experiências de

aprendizado práticas, colaborativas e interativas, esses recursos educativos não apenas reforçam o conhecimento matemático, mas também preparam os alunos para enfrentar desafios complexos com habilidades aprimoradas de raciocínio lógico e criatividade. A combinação de teoria e prática proporcionada por essas abordagens educacionais é essencial para o desenvolvimento integral dos alunos e para a promoção de competências cognitivas fundamentais que serão valiosas ao longo de suas trajetórias acadêmicas e profissionais.

Referências

ALMEIDA, J. M.; SANTOS, R. L. Robótica educacional e matemática: uma abordagem prática para o ensino de conceitos matemáticos. São Paulo: Editora Universidade, 2022.

ALIMISIS, D. Educational robotics: A review of the literature. Education and Information Technologies, v. 18, n. 3, p. 447-458, 2013.

BEREENFELD, J. Educational robotics: An overview. IEEE Transactions on Education, v. 43, n. 4, p. 459-464, 2000.

BERS, M. U. Blocks to robots: Learning with technology in the early childhood classroom. New York: Teachers College Press, 2008.

DE OLIVEIRA, J. S.; SILVA, M. F.; CARVALHO, A. B. O impacto da programação no desenvolvimento do raciocínio lógico em crianças. São Paulo: Editora Educacional, 2017.

FERREIRA, L. S.; SILVA, A. B. Robótica educacional e desenvolvimento de habilidades cognitivas: Um estudo de caso. Revista Brasileira de Educação Tecnológica, v. 9, n. 2, p. 89-104, 2017.

KAFAI, Y. B.; BURKE, Q. Computer programming as a literacy practice. In: KLAUSMEIER, H. J.; ROSENTHAL, R. L. (Eds.). Designing and using educational technology: An introduction. New York: Routledge, 2013.

LIMA, A. M.; FERREIRA, C. P. Aplicação da robótica no ensino de matemática: desafios e oportunidades. Rio de Janeiro: Editora Acadêmica, 2021.

MEIER, C.; KOLB, C.; CAVALCANTI, M. Blockly: uma ferramenta visual para a transição de programação em crianças. Rio de Janeiro: Editora Acadêmica, 2014.

PAPERT, S. Mindstorms: crianças, computadores e poder do paradigma

construído. São Paulo: Editora Brasiliense, 1980.
PIAGET, J. A psicologia da criança. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 1976.
RESNICK, M.; BERS, M.; PINKARD, N. Scratch: uma abordagem construtivista para a educação em programação. Porto Alegre: Editora Universitária, 2009.
SILVA, M. A.; ALMEIDA, P. R. Programas de robótica educacional no Brasil: impactos no ensino da matemática. Porto Alegre: Editora Brasileira, 2020.
SOUSA, T. R.; OLIVEIRA, F. C. Colaboração e robótica: promovendo o desenvolvimento do pensamento lógico em sala de aula. Belo Horizonte: Editora Educacional, 2023.

APLICATIVOS PARA O DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES METACOGNITIVAS

Lara Souto Santana

Resumo

O desenvolvimento de habilidades metacognitivas tem se tornado um aspecto central no processo educativo, refletindo a necessidade de preparar os alunos para a aprendizagem autônoma e eficaz. Tecnologias digitais, como aplicativos educacionais, plataformas de e-learning e ferramentas de gamificação, têm desempenhado um papel fundamental nesse contexto, proporcionando recursos que facilitam a autorregulação e a reflexão crítica. Esses recursos não apenas permitem a monitorização do progresso acadêmico, mas também incentivam a autorreflexão e o ajuste contínuo das estratégias de aprendizagem. A integração de tecnologias que promovem o feedback entre pares e a colaboração também contribui para o aprimoramento das habilidades metacognitivas, oferecendo um ambiente de aprendizagem mais dinâmico e interativo. O potencial dessas ferramentas para melhorar o desenvolvimento das competências metacognitivas dos alunos é significativo, destacando a importância de sua incorporação no ambiente educacional para maximizar o sucesso acadêmico e pessoal.

Palavras-chave: habilidades metacognitivas, tecnologias digitais, autorregulação, feedback entre pares, gamificação.

Abstract

The development of metacognitive skills has become a central aspect of the educational process, reflecting the need to prepare students for autonomous and effective learning. Digital technologies, such as educational apps, e-learning platforms, and gamification tools, have played a crucial role in this context by providing resources that facilitate self-regulation and critical reflection. These

resources not only allow for monitoring academic progress but also encourage self-reflection and continuous adjustment of learning strategies. The integration of technologies that promote peer feedback and collaboration also contributes to the enhancement of metacognitive skills, offering a more dynamic and interactive learning environment. The potential of these tools to improve the development of students' metacognitive competencies is significant, highlighting the importance of their incorporation into the educational environment to maximize academic and personal success.

Keywords: metacognitive skills, digital technologies, self-regulation, peer feedback, gamification.

Introdução

No contexto da educação contemporânea, a capacidade de desenvolver habilidades metacognitivas emergiu como um dos pilares fundamentais para o sucesso acadêmico e o aprendizado ao longo da vida. As estratégias metacognitivas, que envolvem a capacidade de refletir sobre o próprio processo de pensamento e regular as próprias estratégias de aprendizagem, são essenciais para a construção de um conhecimento profundo e duradouro. Com o avanço das tecnologias digitais, novas ferramentas têm sido incorporadas ao ambiente educacional com o objetivo de apoiar e aprimorar essas habilidades cruciais. O uso de aplicativos, plataformas de e-learning e tecnologias interativas tem transformado a maneira como os alunos abordam seu próprio aprendizado, proporcionando recursos que não apenas facilitam a aquisição de conhecimento, mas também promovem uma compreensão mais refinada e autônoma dos processos cognitivos envolvidos na aprendizagem.

O desenvolvimento de habilidades metacognitivas não apenas contribui para a melhoria do desempenho acadêmico, mas também prepara os alunos para enfrentar os desafios do mundo real com maior eficácia. A capacidade de monitorar e ajustar o próprio processo de aprendizagem permite que os alunos se tornem mais autossuficientes, capazes de identificar suas próprias áreas de dificuldade e buscar soluções apropriadas. Esse processo de autorregulação é fundamental para o desenvolvimento de uma atitude proativa em relação ao aprendizado, que vai além do simples consumo passivo de informações.

O papel das tecnologias digitais nesse processo é multifacetado. Aplicativos educacionais, por exemplo, são projetados para engajar os alunos em atividades que requerem reflexão e avaliação contínuas. Essas ferramentas oferecem feedback imediato e ajustado ao desempenho dos alunos, permitindo que eles analisem suas respostas e ajustem suas estratégias de acordo com suas observações. Além disso, plataformas de e-learning que incorporam elementos de autorregulação, como o rastreamento de metas e a análise de progresso, proporcionam uma estrutura para que os alunos definam objetivos claros, monitorem seu avanço e façam ajustes conforme necessário. A gamificação, que introduz elementos lúdicos em contextos educacionais, também se destaca por seu potencial em engajar os alunos e incentivá-los a refletir sobre suas escolhas e estratégias.

Além das ferramentas digitais diretamente voltadas para o aprendizado individual, a integração de tecnologias que promovem a colaboração e o feedback entre pares desempenha um papel vital na construção de habilidades metacognitivas. A interação social e o compartilhamento de perspectivas são aspectos importantes para a reflexão crítica e a autorregulação, permitindo que os alunos construam um conhecimento mais profundo e diversificado. Nesse contexto, a utilização de fóruns de discussão e plataformas colaborativas oferece oportunidades valiosas para que os alunos troquem ideias, recebam feedback e ajustem suas práticas com base nas contribuições de seus colegas. À medida que avançamos para um ambiente educacional cada vez mais digitalizado, a importância de integrar essas tecnologias de maneira eficaz no processo de ensino e aprendizagem se torna ainda mais evidente. O potencial dessas ferramentas para aprimorar as habilidades metacognitivas dos alunos é significativo, mas para que esse potencial seja plenamente realizado, é necessário que educadores e desenvolvedores de tecnologias trabalhem em conjunto para criar e implementar soluções que sejam eficazes e adaptadas às necessidades dos alunos. A contínua inovação nesse campo promete novas oportunidades para enriquecer o processo de aprendizagem, promovendo um desenvolvimento mais profundo e autônomo das competências metacognitivas e preparando os alunos para um sucesso acadêmico e pessoal mais robusto.

Ferramentas que promovem a autorreflexão e o controle do processo de aprendizagem

As ferramentas que promovem a autorreflexão e o controle do processo de aprendizagem têm se tornado cada vez mais relevantes no contexto educacional moderno, especialmente considerando a crescente demanda por métodos que capacitem os alunos a gerenciarem seu próprio aprendizado de forma mais eficaz. Esses recursos tecnológicos são projetados para auxiliar os estudantes na avaliação de seu progresso, identificação de áreas que necessitam de melhoria e desenvolvimento de estratégias para atingir seus objetivos acadêmicos. A utilização dessas ferramentas não só apoia o desenvolvimento de habilidades metacognitivas, mas também contribui para um aprendizado mais autônomo e reflexivo, alinhado às exigências das práticas pedagógicas contemporâneas.

Uma das principais ferramentas para promover a autorreflexão é o uso de diários de aprendizagem digitais. Estes permitem que os alunos registrem suas experiências de aprendizagem, refletindo sobre o que aprenderam, os desafios enfrentados e as estratégias adotadas para superar obstáculos. Segundo Leal e Lima (2021), a utilização de diários de aprendizagem digitais ajuda a consolidar o conhecimento, permitindo que os alunos revisitem e reflitam sobre seu progresso de maneira estruturada. Além disso, a digitalização desses diários facilita a análise dos dados e o acompanhamento do desenvolvimento do estudante ao longo do tempo (Leal, L. L., & Lima, M. A. 2021. Diários de aprendizagem digitais: uma abordagem reflexiva. Revista Brasileira de Educação, 26(3), 567-584).

Outra abordagem importante é o uso de plataformas de e-learning que oferecem recursos para autoavaliação e feedback. Esses sistemas frequentemente incorporam testes e quizzes que permitem aos alunos avaliarem seu conhecimento de forma imediata e receber feedback detalhado sobre seu desempenho. Segundo Gomes e Silva (2020), ferramentas de autoavaliação são fundamentais para o processo de aprendizagem, pois oferecem aos alunos a oportunidade de identificar suas lacunas e ajustar suas estratégias de estudo conforme necessário (Gomes, A. R., & Silva, J. P. 2020. Plataformas de e-

learning e autoavaliação: implicações para o ensino e a aprendizagem. Educação e Tecnologia, 18(2), 345-362).

Além das plataformas de e-learning, as aplicações de rastreamento de metas também têm se mostrado eficazes. Estas ferramentas permitem que os alunos estabeleçam objetivos específicos, acompanhem seu progresso e ajustem suas estratégias conforme necessário. Segundo Pereira e Santos (2019), a definição de metas e o monitoramento contínuo são aspectos cruciais para a autorregulação da aprendizagem, pois proporcionam uma visão clara dos objetivos a serem alcançados e das etapas necessárias para atingi-los (Pereira, M. S., & Santos, T. L. 2019. Ferramentas de rastreamento de metas e a autorregulação da aprendizagem. Revista de Estudos Educacionais, 15(1), 112-129).

A gamificação também tem se destacado como uma ferramenta para promover a autorreflexão e o controle do processo de aprendizagem. Através da incorporação de elementos de jogos em contextos educacionais, os alunos podem monitorar seu desempenho, refletir sobre suas estratégias e ajustar suas abordagens de acordo com o feedback recebido. Estudos como o de Oliveira e Carvalho (2022) mostram que a gamificação pode aumentar a motivação dos alunos e proporcionar uma experiência de aprendizagem mais envolvente e reflexiva (Oliveira, R. F., & Carvalho, P. M. 2022. Gamificação e aprendizagem autorregulada: uma análise crítica. Revista Brasileira de Psicologia Educacional, 29(1), 78-95).

O uso de tecnologias de monitoramento e análise de dados também contribui significativamente para o controle do processo de aprendizagem. Ferramentas que coletam e analisam dados sobre o desempenho dos alunos permitem uma visão detalhada das áreas em que os estudantes precisam melhorar, possibilitando intervenções mais direcionadas e eficazes. De acordo com Silva e Almeida (2023), a análise de dados educacionais pode fornecer insights valiosos sobre o progresso dos alunos e ajudar na personalização do ensino para atender às necessidades individuais (Silva, E. R., & Almeida, C. M. 2023. Tecnologias de monitoramento de aprendizagem: tendências e práticas. Revista de Tecnologia Educacional, 21(4), 221-237).

Além disso, o uso de ferramentas de reflexão colaborativa, como fóruns de discussão e plataformas de feedback entre pares, também desempenha um

papel importante na promoção da autorreflexão. Essas ferramentas permitem que os alunos compartilhem suas experiências, recebam feedback de seus colegas e reflitam sobre diferentes perspectivas. Segundo Costa e Rodrigues (2021), a interação social e o feedback colaborativo são elementos essenciais para a construção de um conhecimento mais profundo e para o desenvolvimento de habilidades críticas de autorreflexão (Costa, A. J., & Rodrigues, R. C. 2021. Ferramentas de reflexão colaborativa na educação: uma revisão crítica. Revista de Educação e Sociedade, 20(2), 145-162).

A integração dessas ferramentas no processo educativo pode transformar a maneira como os alunos se envolvem com seu aprendizado, promovendo um ambiente de aprendizagem mais dinâmico e autônomo. É fundamental que educadores e desenvolvedores de tecnologias educacionais continuem a explorar e a aprimorar essas ferramentas para garantir que atendam às necessidades dos alunos e contribuam para um processo de aprendizagem mais eficaz e autorregulado. Com a crescente disponibilidade e sofisticação dessas tecnologias, há um potencial significativo para aprimorar a autorreflexão e o controle do processo de aprendizagem, o que pode levar a melhores resultados educacionais e a um aprendizado mais significativo e duradouro.

Tecnologias para o desenvolvimento de estratégias metacognitivas em crianças

O desenvolvimento de estratégias metacognitivas em crianças é uma área de crescente interesse no campo da educação, especialmente com o advento das tecnologias digitais que oferecem novas possibilidades para o aprimoramento dessas habilidades. As estratégias metacognitivas envolvem a capacidade de pensar sobre o próprio pensamento e regular o próprio processo de aprendizagem, o que é crucial para o sucesso acadêmico e para o desenvolvimento intelectual ao longo da vida. As tecnologias digitais têm se mostrado ferramentas eficazes para o desenvolvimento dessas competências, proporcionando aos alunos recursos que facilitam a autoavaliação, o planejamento e o controle de suas atividades de aprendizagem. Uma das formas de promover estratégias metacognitivas é através do uso de softwares educacionais que oferecem feedback instantâneo e ajustado ao

desempenho do aluno. Esses programas são projetados para ajudar as crianças a refletirem sobre suas respostas e a ajustarem suas estratégias conforme necessário. Segundo Ferreira e Andrade (2022), a interação com essas plataformas permite que os alunos desenvolvam uma compreensão mais profunda de seus próprios processos de aprendizagem, tornando-se mais capazes de identificar suas próprias dificuldades e buscar soluções eficazes (Ferreira, C. M., & Andrade, T. L. 2022. Softwares educacionais e desenvolvimento de habilidades metacognitivas: uma análise de práticas. Revista Brasileira de Educação, 27(1), 223-240).

Além dos softwares educacionais, jogos digitais têm demonstrado um grande potencial para a promoção de estratégias metacognitivas. Jogos que incorporam elementos de resolução de problemas e estratégias complexas proporcionam um ambiente dinâmico onde as crianças podem experimentar diferentes abordagens e refletir sobre o sucesso ou fracasso de suas decisões. Segundo Oliveira e Silva (2021), a gamificação não só engaja as crianças no processo de aprendizagem, mas também oferece oportunidades para que elas desenvolvam e ajustem suas estratégias metacognitivas de maneira interativa e envolvente (Oliveira, R. F., & Silva, A. J. 2021. A gamificação como ferramenta para o desenvolvimento de estratégias metacognitivas. Educação e Tecnologias, 19(3), 345-362).

Plataformas de e-learning com componentes de autorregulação também têm se mostrado eficazes. Essas plataformas permitem que os alunos definam metas, monitorizem seu progresso e reflitam sobre suas estratégias de aprendizagem. De acordo com Costa e Almeida (2020), essas ferramentas são essenciais para o desenvolvimento da metacognição, pois facilitam a prática de habilidades como o planejamento e a autoavaliação, elementos chave para a autorregulação (Costa, A. L., & Almeida, M. S. 2020. Plataformas de e-learning e o desenvolvimento da metacognição em crianças. Revista Brasileira de Psicologia Educacional, 28(2), 192-209).

A utilização de aplicativos móveis também contribui significativamente para o desenvolvimento de estratégias metacognitivas. Aplicativos que oferecem atividades de reflexão e autoavaliação são projetados para engajar as crianças em processos metacognitivos de forma contínua e acessível. Segundo Santos e Rocha (2023), esses aplicativos permitem que as crianças monitorem seu

próprio progresso e ajustem suas estratégias de aprendizagem com base em feedback imediato, promovendo um ambiente de aprendizagem mais adaptativo e personalizado (Santos, P. R., & Rocha, J. C. 2023. Aplicativos móveis e metacognição: práticas e impactos na educação infantil. Revista de Tecnologia Educacional, 22(4), 289-306).

Além das ferramentas digitais, a integração de tecnologias de realidade aumentada (RA) também oferece novas oportunidades para o desenvolvimento de estratégias metacognitivas. Aplicações de RA que permitem a exploração de conceitos em ambientes virtuais proporcionam uma forma imersiva e interativa de aprendizado, permitindo que as crianças experimentem e reflitam sobre suas abordagens em um contexto mais concreto. Segundo Lima e Barbosa (2021), a RA facilita a construção de conhecimento ao permitir que as crianças visualizem e manipulem conceitos de forma dinâmica, o que pode reforçar a prática de estratégias metacognitivas (Lima, A. M., & Barbosa, V. P. 2021. Realidade aumentada e a promoção de estratégias metacognitivas. Revista Brasileira de Tecnologia e Educação, 17(3), 156-174).

A combinação dessas tecnologias pode criar um ambiente de aprendizagem rico em recursos e oportunidades para o desenvolvimento de estratégias metacognitivas. É importante que educadores e desenvolvedores de tecnologia continuem a explorar e a implementar essas ferramentas de maneira eficaz, para garantir que as crianças possam beneficiar-se plenamente das oportunidades que elas oferecem para o aprimoramento de suas habilidades metacognitivas e para o sucesso acadêmico e pessoal a longo prazo.

Aplicativos que incentivam o pensamento crítico e a autorregulação

Os aplicativos que incentivam o pensamento crítico e a autorregulação têm se destacado como ferramentas essenciais no cenário educacional contemporâneo, refletindo a crescente integração da tecnologia no processo de ensino e aprendizagem. Esses aplicativos são projetados para promover habilidades que vão além do simples acúmulo de conhecimento, focando em desenvolver a capacidade dos alunos de analisar, avaliar e gerenciar suas próprias abordagens de aprendizagem. Com o uso dessas tecnologias, os alunos são incentivados a adotar um papel mais ativo e reflexivo no seu processo

educacional, facilitando a construção de habilidades essenciais para o sucesso acadêmico e pessoal.

O pensamento crítico é uma habilidade fundamental que os aplicativos educacionais modernos procuram fomentar ao proporcionar aos alunos oportunidades para resolver problemas complexos e tomar decisões informadas. Segundo Oliveira e Rodrigues (2021), aplicativos que utilizam simulações e cenários interativos permitem que os alunos explorem diferentes perspectivas e estratégias para resolver desafios, promovendo a análise crítica e a avaliação de diferentes soluções (Oliveira, R. S., & Rodrigues, J. C. 2021. Aplicativos educacionais e desenvolvimento do pensamento crítico: uma revisão. Revista Brasileira de Educação, 26(2), 345-360). A interatividade e a dinâmica desses aplicativos facilitam a prática de habilidades críticas ao engajar os alunos em atividades que exigem reflexão e avaliação constante.
Além de fomentar o pensamento crítico, muitos aplicativos também são projetados para promover a autorregulação, uma habilidade crucial para a autonomia no processo de aprendizagem. Aplicativos que oferecem recursos de planejamento e monitoramento permitem que os alunos estabeleçam metas, acompanhem seu progresso e ajustem suas estratégias conforme necessário. Segundo Lima e Silva (2020), a autorregulação é aprimorada quando os aplicativos oferecem feedback detalhado e ferramentas para a autoavaliação, permitindo que os alunos reflitam sobre seus próprios métodos de estudo e ajustem suas abordagens com base em suas observações (Lima, A. P., & Silva, R. F. 2020. Aplicativos e autorregulação: potencialidades e desafios. Revista de Tecnologia Educacional, 18(3), 289-305).

Aplicativos que incorporam elementos de gamificação também têm se mostrado eficazes no incentivo ao pensamento crítico e à autorregulação. A gamificação, ao transformar o processo de aprendizagem em uma experiência de jogo, motiva os alunos a se engajar em atividades que exigem reflexão crítica e planejamento estratégico. De acordo com Costa e Santos (2022), a integração de desafios e recompensas em jogos educativos estimula a reflexão sobre as escolhas feitas e a análise das consequências dessas escolhas, promovendo a autorregulação através do ajuste contínuo das estratégias para alcançar os objetivos estabelecidos (Costa, A. L., & Santos, M. T. 2022. Gamificação e

autorregulação: implicações para a educação. Revista Brasileira de Psicologia e Educação, 29(1), 78-94).

Outro aspecto importante dos aplicativos voltados para o pensamento crítico e a autorregulação é a capacidade de personalização do aprendizado. Aplicativos que adaptam o conteúdo e as atividades de acordo com o desempenho e as necessidades individuais dos alunos permitem um ajuste mais preciso das estratégias de aprendizagem, facilitando a autorregulação. Segundo Pereira e Lima (2021), a personalização do aprendizado através de aplicativos pode melhorar significativamente a eficácia das estratégias de autorregulação, uma vez que os alunos recebem suporte adaptado às suas dificuldades e pontos fortes (Pereira, M. T., & Lima, F. R. 2021. Personalização do aprendizado em aplicativos educativos: impactos na autorregulação. Educação e Tecnologia, 20(4), 223-240).

Além disso, aplicativos que promovem a colaboração e o feedback entre pares têm se mostrado eficazes na promoção do pensamento crítico. Essas ferramentas oferecem um espaço para que os alunos compartilhem suas ideias, discutam soluções e recebam feedback construtivo de seus colegas. Segundo Silva e Oliveira (2023), a interação social e o feedback colaborativo são fundamentais para a promoção de habilidades críticas, pois permitem que os alunos reflitam sobre diferentes perspectivas e melhorem suas próprias práticas com base nas contribuições de seus pares (Silva, E. A., & Oliveira, R. J. 2023. Aplicativos colaborativos e o desenvolvimento do pensamento crítico: uma abordagem educacional. Revista Brasileira de Tecnologia e Inovação, 22(2), 187-204).

A incorporação dessas ferramentas tecnológicas no ambiente educacional representa uma oportunidade significativa para melhorar o desenvolvimento de habilidades metacognitivas, como o pensamento crítico e a autorregulação. À medida que a tecnologia continua a evoluir, é essencial que educadores e desenvolvedores de aplicativos trabalhem juntos para maximizar o potencial dessas ferramentas, garantindo que sejam eficazes na promoção dessas habilidades essenciais para o sucesso acadêmico e pessoal dos alunos.

Considerações finais

O desenvolvimento de habilidades metacognitivas em crianças e o incentivo ao pensamento crítico e à autorregulação têm se tornado áreas centrais no avanço da educação moderna, refletindo uma crescente ênfase na formação de alunos autônomos e reflexivos. As tecnologias digitais, incluindo aplicativos educacionais, plataformas de e-learning, e ferramentas de gamificação, têm demonstrado um potencial significativo para fomentar essas habilidades, oferecendo novos recursos e abordagens que enriquecem o processo de aprendizagem.

Os aplicativos que incentivam a autorreflexão e o controle do processo de aprendizagem têm provado ser particularmente eficazes. Ao permitir que os alunos registrem suas experiências e reflexões sobre o progresso acadêmico, esses recursos facilitam uma compreensão mais profunda de suas próprias estratégias de aprendizagem. A utilização de diários digitais e plataformas que oferecem feedback instantâneo permite aos alunos identificarem áreas de melhoria e ajustar suas abordagens de estudo, promovendo uma prática educacional mais autônoma e reflexiva. Além disso, o rastreamento de metas e a gamificação introduzem uma dimensão de engajamento e motivação, incentivando os alunos a monitorarem seu progresso e a adaptar suas estratégias para alcançar objetivos específicos.

A integração de tecnologias digitais para o desenvolvimento de estratégias metacognitivas também se reflete no uso de softwares educacionais e jogos digitais. Esses recursos proporcionam ambientes interativos onde as crianças podem experimentar diferentes abordagens para a resolução de problemas, facilitando a reflexão sobre suas próprias decisões e processos. As plataformas de e-learning, com componentes de autorregulação, permitem que os alunos definam metas e monitorizem seu progresso, enquanto aplicativos móveis e tecnologias de realidade aumentada oferecem oportunidades para a autoavaliação e a reflexão contínua, adaptando-se às necessidades individuais dos alunos.

Além dos aspectos individuais, a colaboração e o feedback entre pares desempenham um papel essencial na promoção de habilidades metacognitivas. As ferramentas digitais que possibilitam a interação social e o compartilhamento de experiências contribuem para uma aprendizagem mais colaborativa e reflexiva. A análise de diferentes perspectivas e a construção de um

conhecimento mais profundo são facilitadas por essas interações, enriquecendo o processo educacional e ampliando as oportunidades para o desenvolvimento de habilidades críticas.

O futuro da educação digital promete ainda mais inovações e oportunidades para aprimorar o desenvolvimento de habilidades metacognitivas. À medida que novas tecnologias emergem e se tornam disponíveis, é crucial que educadores e desenvolvedores continuem a explorar e a implementar ferramentas que sejam eficazes e adaptáveis às necessidades dos alunos. A combinação de tecnologia e práticas pedagógicas bem fundamentadas pode transformar a maneira como os alunos se envolvem com seu aprendizado, promovendo um ambiente mais dinâmico e autônomo, e preparando-os melhor para os desafios acadêmicos e pessoais futuros.

O impacto dessas tecnologias sobre a aprendizagem metacognitiva e o desenvolvimento do pensamento crítico é inegável. No entanto, a efetividade dessas ferramentas depende da sua integração cuidadosa e estratégica no ambiente educacional, garantindo que sejam utilizadas de forma a maximizar o potencial de aprendizagem e apoiar o crescimento acadêmico e pessoal dos alunos. À medida que avançamos para um futuro cada vez mais digital, a contínua inovação e adaptação dessas ferramentas serão essenciais para promover um aprendizado mais significativo e duradouro.

Referências

COSTA, A. J.; RODRIGUES, R. C. Ferramentas de reflexão colaborativa na educação: uma revisão crítica. Revista de Educação e Sociedade, v. 20, n. 2, p. 145-162, 2021.

COSTA, A. L.; SANTOS, M. T. Gamificação e autorregulação: implicações para a educação. Revista Brasileira de Psicologia e Educação, v. 29, n. 1, p. 78-94, 2022.

FERREIRA, C. M.; ANDRADE, T. L. Softwares educacionais e desenvolvimento de habilidades metacognitivas: uma análise de práticas. Revista Brasileira de Educação, v. 27, n. 1, p. 223-240, 2022.

GOMES, A. R.; SILVA, J. P. Plataformas de e-learning e autoavaliação: implicações para o ensino e a aprendizagem. Educação e Tecnologia, v. 18, n.

2, p. 345-362, 2020.
LIMA, A. M.; BARBOSA, V. P. Realidade aumentada e a promoção de estratégias metacognitivas. Revista Brasileira de Tecnologia e Educação, v. 17, n. 3, p. 156-174, 2021.
LIMA, A. P.; SILVA, R. F. Aplicativos e autorregulação: potencialidades e desafios. Revista de Tecnologia Educacional, v. 18, n. 3, p. 289-305, 2020.
OLIVEIRA, R. F.; CARVALHO, P. M. Gamificação e aprendizagem autorregulada: uma análise crítica. Revista Brasileira de Psicologia Educacional, v. 29, n. 1, p. 78-95, 2022.
OLIVEIRA, R. S.; RODRIGUES, J. C. Aplicativos educacionais e desenvolvimento do pensamento crítico: uma revisão. Revista Brasileira de Educação, v. 26, n. 2, p. 345-360, 2021.
PEREIRA, M. S.; SANTOS, T. L. Ferramentas de rastreamento de metas e a autorregulação da aprendizagem. Revista de Estudos Educacionais, v. 15, n. 1, p. 112-129, 2019.
PEREIRA, M. T.; LIMA, F. R. Personalização do aprendizado em aplicativos educativos: impactos na autorregulação. Educação e Tecnologia, v. 20, n. 4, p. 223-240, 2021.
SILVA, E. R.; ALMEIDA, C. M. Tecnologias de monitoramento de aprendizagem: tendências e práticas. Revista de Tecnologia Educacional, v. 21, n. 4, p. 221-237, 2023.
SILVA, E. A.; OLIVEIRA, R. J. Aplicativos colaborativos e o desenvolvimento do pensamento crítico: uma abordagem educacional. Revista Brasileira de Tecnologia e Inovação, v. 22, n. 2, p. 187-204, 2023.

PSICOPEDAGOGIA NO DESENVOLVIMENTO DA INTELIGÊNCIA EMOCIONAL

Érica Maximina Ferreira

Resumo

Este artigo aborda a importância da psicopedagogia no desenvolvimento da inteligência emocional no contexto escolar. A inteligência emocional, definida como a capacidade de perceber, compreender e gerenciar emoções, desempenha um papel crucial no aprendizado e nas relações interpessoais dos alunos. A integração de práticas que promovem a inteligência emocional nas escolas não apenas melhora o desempenho acadêmico, mas também contribui para a criação de um ambiente de aprendizagem mais positivo e inclusivo. O estudo destaca a relevância da educação socioemocional na formação integral dos estudantes, enfatizando a necessidade de preparar educadores para implementar estratégias que desenvolvam essas competências nos alunos. A pesquisa conclui que a promoção da inteligência emocional deve ser uma prioridade nas políticas educacionais, visando formar cidadãos resilientes e aptos a enfrentar os desafios do mundo contemporâneo.
Palavras-chave: psicopedagogia, inteligência emocional, educação socioemocional, ambiente escolar, desenvolvimento integral.

Introdução

A introdução à temática da psicopedagogia no desenvolvimento da inteligência emocional é fundamental para compreender a importância dessa competência nas práticas educativas contemporâneas. Em um mundo cada vez mais dinâmico e interconectado, a habilidade de lidar com emoções, tanto as próprias quanto as dos outros, tornou-se uma condição essencial para o sucesso em diversas esferas da vida, incluindo a acadêmica, a profissional e a pessoal. A inteligência emocional, que envolve a capacidade de perceber, compreender,

gerenciar e utilizar emoções de forma eficaz, desempenha um papel crítico na formação de indivíduos resilientes e adaptáveis, capazes de enfrentar os desafios e as exigências do mundo contemporâneo.
A psicopedagogia, enquanto campo de atuação que integra psicologia e educação, busca promover o desenvolvimento integral dos alunos, considerando não apenas os aspectos cognitivos, mas também os emocionais e sociais. Nesse contexto, a inteligência emocional emerge como uma competência fundamental, capaz de influenciar o aprendizado, a convivência e a formação da identidade dos estudantes. O ambiente escolar, que tradicionalmente se concentra na transmissão de conhecimentos técnicos e acadêmicos, deve também se preocupar com o cultivo de habilidades emocionais, uma vez que a aprendizagem é um processo intrinsecamente ligado às emoções.
Estudos têm demonstrado que a relação entre inteligência emocional e desempenho acadêmico é significativa, com alunos que apresentam maiores níveis de competência emocional se destacando em suas atividades escolares. A promoção de um ambiente de aprendizado que valorize a expressão emocional, a empatia e a construção de relacionamentos saudáveis pode contribuir para a criação de uma cultura escolar positiva, onde os estudantes se sintam motivados e engajados. A integração da educação socioemocional ao currículo escolar não só melhora o desempenho acadêmico, mas também diminui comportamentos disruptivos e promove um clima de respeito e cooperação entre os alunos.

Além disso, a diversidade presente nas escolas, com a convivência de diferentes culturas, etnias e realidades sociais, oferece uma oportunidade ímpar para o desenvolvimento da inteligência emocional. A capacidade de se relacionar de forma respeitosa e empática com os outros é essencial para a formação de cidadãos críticos e conscientes. O ambiente escolar deve ser um espaço onde a inclusão, a diversidade e o respeito às diferenças sejam promovidos, criando uma comunidade escolar coesa e harmoniosa, que valorize a singularidade de cada indivíduo.

Em suma, a psicopedagogia no desenvolvimento da inteligência emocional se revela como uma área vital para a educação contemporânea, sendo imprescindível para a formação de indivíduos não apenas competentes intelectualmente, mas também emocionalmente. A compreensão de que as

emoções são parte integrante do processo educativo abre espaço para a construção de práticas pedagógicas que valorizem o desenvolvimento integral dos alunos, preparando-os para se tornarem agentes de transformação em suas comunidades e para o enfrentamento dos desafios do mundo atual. Portanto, a promoção da inteligência emocional nas escolas deve ser encarada como uma prioridade, uma vez que seus benefícios se estendem muito além do ambiente acadêmico, impactando a vida dos alunos em diversas dimensões.

Conceitos de inteligência emocional e aprendizagem

A inteligência emocional, um conceito introduzido por Salovey e Mayer (1990), refere-se à capacidade de perceber, compreender e regular as emoções em si mesmo e nos outros, desempenhando um papel crucial na forma como os indivíduos se relacionam e se comunicam. Essa habilidade emocional é fundamental para a aprendizagem, uma vez que envolve a utilização da emoção como uma ferramenta para fomentar o desenvolvimento cognitivo. Segundo Goleman (1995), a inteligência emocional é um componente essencial para o sucesso pessoal e profissional, sendo que a habilidade de gerenciar emoções pode influenciar diretamente a motivação e o envolvimento dos alunos no processo de aprendizagem. A intersecção entre inteligência emocional e aprendizagem pode ser vista na maneira como os educadores podem utilizar essa competência para criar ambientes de aprendizagem mais inclusivos e estimulantes, onde os alunos se sintam seguros e motivados a participar ativamente.

Além disso, a relação entre inteligência emocional e aprendizagem é evidenciada em diversos estudos que mostram que alunos com maior inteligência emocional tendem a apresentar melhor desempenho acadêmico. Segundo o trabalho de Brackett et al. (2010), a capacidade de reconhecer e gerenciar emoções impacta positivamente o engajamento escolar, permitindo que os alunos se conectem mais efetivamente com os conteúdos abordados. Em contextos educativos, a inteligência emocional pode ser desenvolvida através de programas de educação socioemocional, que visam ensinar os alunos a identificar e regular suas emoções, bem como a cultivar empatia e habilidades sociais (Payton et al., 2000). A implementação dessas práticas em escolas pode

levar a melhorias significativas no clima escolar, reduzindo conflitos e aumentando a cooperação entre os alunos.

A aprendizagem é um processo complexo que não pode ser dissociado das emoções. Pesquisas sugerem que as emoções têm um papel fundamental na motivação para aprender e na retenção de informações. De acordo com Immordino-Yang e Damasio (2007), as emoções não apenas influenciam a atenção e a memória, mas também são essenciais para a tomada de decisões e a resolução de problemas. Assim, a inteligência emocional pode ser vista como uma ponte que conecta o aprendizado cognitivo às habilidades emocionais, permitindo que os alunos não apenas compreendam o conteúdo, mas também se relacionem com ele de maneira mais significativa. Nesse sentido, a educação emocional deve ser integrada ao currículo escolar para maximizar o potencial de aprendizagem dos estudantes.

Ademais, é importante ressaltar que a inteligência emocional pode ser cultivada ao longo da vida, sendo influenciada por fatores como a família, a cultura e as experiências sociais. O desenvolvimento de habilidades emocionais pode resultar em melhorias não apenas na vida acadêmica, mas também nas relações interpessoais e na saúde mental dos indivíduos. Segundo Mayer, Salovey e Caruso (2004), a inteligência emocional é um indicador de bem-estar e pode servir como um fator protetor contra problemas de saúde mental, como ansiedade e depressão, que podem impactar negativamente a aprendizagem. Portanto, a promoção da inteligência emocional deve ser uma prioridade nas instituições educacionais, visto que um ambiente de aprendizagem emocionalmente saudável favorece a formação de indivíduos mais resilientes e aptos a enfrentar os desafios do mundo contemporâneo.
Por fim, a articulação entre inteligência emocional e aprendizagem evidencia a necessidade de uma abordagem educacional que valorize não apenas os aspectos cognitivos, mas também os emocionais dos alunos. A formação de educadores para que desenvolvam a inteligência emocional em suas práticas pedagógicas é fundamental para a construção de um ensino mais eficaz e humanizado. Como ressaltado por Durlak et al. (2011), programas que incorporam a educação emocional têm mostrado resultados positivos em diversos contextos escolares, refletindo em um aumento do desempenho acadêmico, na melhoria do comportamento dos alunos e na promoção de um

clima escolar positivo. Portanto, investir na inteligência emocional é investir no futuro dos alunos e na qualidade do ensino como um todo.

Intervenções para melhorar a inteligência emocional

As intervenções para melhorar a inteligência emocional têm se tornado cada vez mais relevantes no campo da psicologia e da educação, com a crescente evidência de que essa competência emocional pode ser desenvolvida por meio de programas estruturados e práticas específicas. Diversos estudos têm demonstrado que a inteligência emocional não é uma habilidade inata, mas sim uma capacidade que pode ser aprimorada com a prática e o treinamento (Goleman, 1995). Nesse contexto, intervenções que visam o desenvolvimento da inteligência emocional podem englobar diversas abordagens, como workshops, programas de capacitação, exercícios de autoconhecimento e atividades práticas que promovam a reflexão e a empatia. Programas de educação socioemocional, por exemplo, têm se mostrado eficazes na melhoria das habilidades emocionais de crianças e adolescentes, promovendo um ambiente escolar mais saudável e colaborativo (Durlak et al., 2011). Um modelo comum de intervenção é o programa de competências socioemocionais, que busca ensinar aos participantes como reconhecer e gerenciar suas próprias emoções, além de desenvolver empatia e habilidades de relacionamento interpessoal. Estudos indicam que tais programas não apenas aumentam a inteligência emocional, mas também estão associados à redução de comportamentos agressivos e ao aumento do bem-estar geral dos indivíduos (Payton et al., 2000). As intervenções são frequentemente fundamentadas em teorias psicológicas que enfatizam a importância das emoções na tomada de decisão e nas interações sociais, com o objetivo de capacitar os indivíduos a lidar melhor com desafios emocionais e a se comunicar de forma mais eficaz.

Além de programas direcionados a crianças e adolescentes, intervenções focadas em adultos também têm sido implementadas, especialmente em ambientes corporativos. Empresas que promovem o treinamento em inteligência emocional para seus colaboradores observam não apenas melhorias nas relações interpessoais, mas também um aumento na produtividade e na

satisfação no trabalho (Cherniss, 2001). Essas intervenções geralmente incluem formação sobre a teoria da inteligência emocional, juntamente com práticas de mindfulness, técnicas de resolução de conflitos e dinâmicas de grupo que incentivam a autoconfiança e a resiliência emocional. A formação contínua em inteligência emocional para líderes e equipes pode transformar a cultura organizacional, criando um ambiente mais empático e colaborativo. Adicionalmente, práticas de mindfulness têm sido integradas às intervenções de inteligência emocional, mostrando resultados promissores na redução do estresse e na melhora da regulação emocional. A pesquisa de Brown e Ryan (2003) indica que a atenção plena pode aumentar a consciência emocional e a empatia, facilitando a construção de relacionamentos interpessoais mais saudáveis. Essa abordagem pode ser especialmente útil em contextos escolares e corporativos, onde a pressão e o estresse podem comprometer a habilidade dos indivíduos de se conectar emocionalmente com os outros. As práticas de mindfulness ajudam os participantes a se tornarem mais conscientes de suas emoções, promovendo uma melhor compreensão das reações emocionais e, consequentemente, melhorando suas respostas a situações desafiadoras. No contexto das intervenções, o feedback também desempenha um papel crucial no desenvolvimento da inteligência emocional. A avaliação regular e construtiva das habilidades emocionais dos indivíduos pode orientar o aprendizado e promover um crescimento contínuo. De acordo com Goleman (1998), o feedback de colegas e mentores pode ajudar os indivíduos a identificarem áreas para melhoria e a desenvolver estratégias para gerenciar suas emoções de maneira mais eficaz. Programas que incorporam esse tipo de feedback colaborativo não apenas promovem o autoconhecimento, mas também fortalecem as relações sociais, uma vez que os participantes aprendem a se comunicar e a se apoiar mutuamente em suas jornadas de desenvolvimento emocional.

Outro aspecto importante das intervenções é a necessidade de personalização. Os diferentes contextos culturais e individuais exigem que as intervenções sejam adaptadas para atender às necessidades específicas dos participantes. A pesquisa de Brackett et al. (2016) ressalta que intervenções que consideram as características pessoais e culturais dos indivíduos têm maior probabilidade de serem eficazes. Isso significa que os educadores e facilitadores devem estar

preparados para ajustar seus métodos e estratégias com base no feedback dos participantes, garantindo que a experiência de aprendizagem seja relevante e impactante para todos.

Além disso, as intervenções para melhorar a inteligência emocional devem ser sustentadas por um compromisso institucional que promova a integração dessas práticas no cotidiano das escolas e empresas. Para que a inteligência emocional seja efetivamente desenvolvida, é fundamental que haja apoio e envolvimento de toda a comunidade, desde a administração até os educadores e os alunos. Como observado por Durlak et al. (2011), a implementação bem-sucedida de programas de inteligência emocional depende de um compromisso contínuo e da criação de um ambiente que valorize a educação emocional. Essa abordagem abrangente não apenas melhora as habilidades emocionais individuais, mas também contribui para a formação de comunidades mais coesas e solidárias.

Por fim, as intervenções para melhorar a inteligência emocional são essenciais em um mundo que demanda cada vez mais habilidades emocionais e sociais. À medida que os indivíduos aprendem a gerenciar suas emoções e a se relacionar melhor com os outros, não apenas se tornam mais resilientes, mas também se tornam agentes de mudança em seus ambientes. A promoção de inteligência emocional deve, portanto, ser uma prioridade nas agendas educacional e organizacional, pois os benefícios gerados por tais intervenções têm o potencial de impactar positivamente a vida das pessoas em diversas esferas.

Impacto no ambiente escolar

O ambiente escolar desempenha um papel fundamental na formação e desenvolvimento dos alunos, uma vez que não se limita apenas à transmissão de conhecimentos acadêmicos, mas também abrange aspectos sociais, emocionais e psicológicos. A interação entre alunos, educadores, funcionários e o espaço físico da escola pode influenciar significativamente o desempenho acadêmico e o bem-estar dos estudantes. Segundo Cohen e Geier (2010), um ambiente escolar positivo está associado a uma cultura que promove o respeito, a segurança e a inclusão, fatores que, por sua vez, são determinantes para o

aprendizado eficaz. Assim, a qualidade do ambiente escolar pode impactar não apenas as notas e o rendimento dos alunos, mas também sua motivação e engajamento nas atividades escolares, contribuindo para a formação de cidadãos mais preparados para enfrentar os desafios do futuro.
A presença de um ambiente acolhedor e seguro é vital para o desenvolvimento emocional dos alunos. Em um estudo realizado por Thapa et al. (2013), foi evidenciado que escolas que promovem uma cultura de respeito e empatia tendem a apresentar menores índices de bullying e violência, o que gera um clima escolar mais favorável ao aprendizado. Nesse contexto, a relação entre alunos e professores é crucial; educadores que demonstram interesse e apoio emocional podem incentivar o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, promovendo a resiliência e a autoconfiança nos alunos. Assim, a construção de um ambiente de aprendizagem que favoreça o desenvolvimento de competências emocionais e sociais é fundamental para o sucesso acadêmico. Além disso, a infraestrutura física da escola, como salas de aula, laboratórios e espaços de convivência, também influencia o ambiente escolar e, consequentemente, a aprendizagem dos alunos. De acordo com Barroso (2010), escolas bem planejadas, que oferecem espaços adequados para atividades colaborativas e práticas, contribuem para um ensino mais dinâmico e participativo. A presença de recursos pedagógicos diversificados e tecnológicos também pode enriquecer o processo de ensino-aprendizagem, tornando-o mais atraente e eficaz. O ambiente físico, aliado a um clima escolar positivo, pode resultar em maior motivação por parte dos alunos, impactando diretamente sua participação e envolvimento nas atividades.

A diversidade presente nas escolas também é um aspecto relevante a ser considerado. A convivência com diferentes culturas, crenças e realidades sociais enriquece o ambiente escolar e contribui para a formação de uma consciência crítica e cidadã nos alunos. Segundo a pesquisa de Tatum (2017), a inclusão de conteúdos que abordam a diversidade e a equidade no currículo escolar ajuda a promover um ambiente de respeito e valorização das diferenças, essencial para a formação de um caráter solidário e justo. Essa interação entre alunos de diferentes origens sociais e culturais propicia a construção de uma comunidade escolar mais unida e harmoniosa, o que, por sua vez, favorece o aprendizado e a convivência pacífica.

O impacto do ambiente escolar também se estende ao desempenho acadêmico e à saúde mental dos alunos. Ambientes que promovem o bem-estar emocional, onde os alunos se sentem valorizados e respeitados, tendem a gerar melhores resultados acadêmicos. De acordo com uma pesquisa de Stipek (2002), a autoeficácia e a motivação dos alunos estão intimamente ligadas ao clima escolar, sendo que alunos que percebem a escola como um ambiente positivo são mais propensos a se envolver em atividades escolares e a apresentar melhor desempenho. A saúde mental dos alunos é igualmente afetada por esse clima; ambientes estressantes e hostis podem levar ao aumento da ansiedade e do abandono escolar, enquanto ambientes acolhedores podem atuar como fator de proteção contra esses problemas. Ademais, a participação da comunidade no ambiente escolar é um fator determinante para a construção de uma escola mais saudável e produtiva. Quando pais, responsáveis e membros da comunidade se envolvem nas atividades escolares, contribuem para a formação de um ambiente mais dinâmico e participativo. A pesquisa de Epstein (2011) destaca que a colaboração entre a escola e a comunidade é essencial para a criação de um ambiente educacional que valoriza a aprendizagem e promove o desenvolvimento integral dos alunos. Essa parceria pode se manifestar de diversas formas, como a participação em eventos, reuniões e projetos que visem à melhoria da qualidade do ensino e do ambiente escolar. Por fim, é importante destacar que o ambiente escolar deve ser constantemente avaliado e aprimorado. As intervenções para melhorar a qualidade do ambiente escolar podem incluir a capacitação de educadores, a promoção de práticas pedagógicas inovadoras e a criação de políticas que garantam a segurança e o bem-estar de todos os envolvidos. A literatura aponta que a avaliação contínua do clima escolar e a implementação de estratégias para sua melhoria são fundamentais para a formação de um espaço educacional que favoreça a aprendizagem e o desenvolvimento pessoal dos alunos (Hattie, 2009). Dessa forma, é possível afirmar que o ambiente escolar, ao ser cuidadosamente cultivado e gerido, pode se tornar um espaço propício para o aprendizado, para a construção de relacionamentos saudáveis e para o desenvolvimento de cidadãos críticos e conscientes de seu papel na sociedade.

Considerações finais

As considerações finais sobre a psicopedagogia no desenvolvimento da inteligência emocional e seu impacto no ambiente escolar ressaltam a relevância dessa competência emocional para a formação integral dos alunos. Através da análise das interações entre emoções, aprendizagem e contexto escolar, é evidente que a promoção da inteligência emocional deve ser uma prioridade nas práticas educativas contemporâneas. O ambiente escolar não deve ser visto apenas como um espaço de aquisição de conhecimento técnico, mas também como um local fundamental para o desenvolvimento de habilidades emocionais que são essenciais para a vida pessoal e profissional dos estudantes. A implementação de intervenções que visam o fortalecimento da inteligência emocional entre os alunos, como programas de educação socioemocional, tem demonstrado resultados positivos, refletindo na melhoria do desempenho acadêmico, na redução de conflitos e na criação de um clima escolar mais colaborativo. As pesquisas indicam que alunos que conseguem reconhecer, compreender e regular suas emoções estão mais bem preparados para enfrentar desafios, se engajar nas atividades escolares e construir relacionamentos interpessoais saudáveis. Nesse sentido, a psicopedagogia atua como uma mediadora que possibilita aos educadores e alunos a identificação e a valorização das emoções como parte do processo educativo. Além disso, a formação de educadores que compreendam e pratiquem a inteligência emocional em sua pedagogia é crucial para a criação de ambientes de aprendizagem que favoreçam não apenas o desenvolvimento cognitivo, mas também o emocional. Educadores que demonstram empatia, apoio e respeito são capazes de criar laços significativos com seus alunos, promovendo um espaço seguro onde todos se sintam à vontade para expressar suas emoções e aprender com elas. Essa abordagem humanizada da educação é fundamental para o sucesso acadêmico, pois permite que os alunos se sintam valorizados e reconhecidos em suas individualidades.

A diversidade presente nas escolas e a convivência de diferentes culturas e realidades sociais também contribuem para a construção de uma comunidade escolar mais rica e inclusiva. A valorização das diferenças e a promoção de um ambiente de respeito e empatia não apenas enriquecem a experiência educativa,

mas também formam cidadãos mais críticos e conscientes de seu papel na sociedade. O ambiente escolar deve, portanto, ser um espaço onde a inclusão e a equidade são promovidas ativamente, refletindo os princípios de uma educação que valoriza a formação integral dos indivíduos.
Outro aspecto importante a ser destacado é a necessidade de um compromisso institucional com a promoção da inteligência emocional. A colaboração entre a escola e a comunidade, bem como o envolvimento dos pais e responsáveis, são fatores determinantes para o fortalecimento das práticas educacionais que visam ao desenvolvimento emocional dos alunos. A construção de parcerias sólidas entre diferentes agentes educacionais pode criar um ambiente propício ao aprendizado e ao desenvolvimento de habilidades socioemocionais.
Em suma, a psicopedagogia no desenvolvimento da inteligência emocional é um campo de atuação imprescindível para a formação de indivíduos preparados para os desafios da vida contemporânea. A intersecção entre emoção e aprendizagem revela que a educação deve ir além da simples transmissão de conteúdos, promovendo um aprendizado que seja significativo, inclusivo e que valorize as emoções como parte integrante do processo educativo. O fortalecimento da inteligência emocional nas escolas não apenas prepara os alunos para o sucesso acadêmico, mas também para a vida, tornando-os mais resilientes, empáticos e capacitados a se relacionar de maneira saudável com os outros. Assim, o investimento em práticas que desenvolvem a inteligência emocional é um passo fundamental para a construção de um futuro mais promissor e equilibrado para todos os estudantes.

Referências

BARROSO, M. F. Espaço escolar e aprendizagem: um estudo sobre a influência do ambiente físico na educação. São Paulo: Editora Unesp, 2010.
BRACKETT, M. A.; KRENTZ, D.; KJELGAARD, M.; RIZZO, K.; D'ALESSANDRO, C.; ELKIND, D.; GOLDSMITH, B. The role of emotional intelligence in learning and teaching. The Journal of Educational Psychology, v. 102, n. 3, p. 529-546, 2016.
CHERNISS, C. Emotional intelligence: What it is and why it matters. Emotional Intelligence in the Workplace, p. 1-7, 2001.

COHEN, L.; GEIER, V. K. Creating safe and supportive schools: A guide for school leaders. New York: National Association of School Psychologists, 2010.
DURLAK, J. A.; WEISBERG, R. P.; DYMNICKI, A. B.; TEBBENKAMP, L.; SANDERS, S. M. The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. Child Development, v. 82, n. 1, p. 405-432, 2011.
EPSTEIN, J. L. School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools. Westview Press, 2011.
GOLEMAN, D. Inteligência emocional: A teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.
GOLEMAN, D. Working with emotional intelligence. New York: Bantam Books, 1998.
HATTIE, J. Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. New York: Routledge, 2009.
IMMORDINO-YANG, M. H.; DAMASIO, A. R. We feel, therefore we learn: The relevance of affective and social neuroscience to education. Mind, Brain, and Education, v. 1, n. 1, p. 3-10, 2007.
MAYER, J. D.; SALOVEY, P.; CARUSO, D. R. Emotional intelligence: Theory, findings, and implications. Psychological Inquiry, v. 15, n. 3, p. 197-215, 2004.
PAYTON, J. W.; WEISBERG, R. P.; DURLAK, J. A.; DYMNICKI, A. B.; KURR, K. A.; SHELDON, J. The positive impact of social and emotional learning for kindergarten to eighth-grade students: Findings from three scientific reviews. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, 2000.
STIPEK, D. J. Teaching practices and students' achievement in mathematics: A cross-cultural comparison. Journal of Educational Psychology, v. 94, n. 4, p. 840-852, 2002.
TATUM, B. D. Why are all the Black kids sitting together in the cafeteria? And other conversations about race. New York: Basic Books, 2017.
THAPA, A.; COHEN, J.; GRIFFIN, M.; GALLUCCI, C. A review of school climate research. Review of Educational Research, v. 83, n. 3, p. 357-385, 2013.

O ALUNO AUTISTA E O PROFESSOR

Maria Sônia dos Santos

RESUMO

Quando fazermos essa afirmação no que refere à especialidade do trabalho inclusivo com crianças com TEA é para reforçar a necessidade de que os profissionais da educação estejam preparados para lidar com as diferenças em sala de aula, compreendendo as particularidades e os desafios que cada criança com TEA apresenta.

Palavras-chave: TEA; inclusão; sala de aula.

Parece redundante afirmar que o papel do professor é fundamental quando tratamos da inclusão escolar de crianças autistas, haja vista o papel relevante que esse profissional tem no processo de aprendizagem de qualquer público.

O professor deve preocupar-se em favorecer o desenvolvimento da criança com TEA, lembrando que, para que isto

ocorra, não será suficiente apenas seu conhecimento dos conteúdos. Pode ser útil seguir as seguintes sugestões:

1. Criar um ambiente com recursos e materiais adequados à disciplina, identificáveis como tal, que evoquem ao momento de atividade interessante que se seguirá;
2. Organizar a sala de maneira que torne o ambiente confortável ao aluno, evitando o excesso de estímulos que possam sobrecarregar a criança;
3. A estratégia de trabalho deve ser pensada para auxiliar na compreensão e comunicação com a criança, utilizando-se de recursos visuais para a orientação da atividade;
4. A comunicação deve ser clara e objetiva, informação curta, inclusive na comunicação com os demais alunos, já que a criança autista estará sendo afetada por ela também;
5. Atividades que promovam a integração social são bem-vindas, principalmente, aquelas que incentivem a colaboração, criando um ambiente de respeito e empatia.

Todos os tópicos acima são dignos de atenção aos professores de todas as disciplinas, eles serão mais do que facilitadores, podem tornar o momento de aula em um espaço emocionalmente confortável, o que permitirá ao aluno explorar materiais e caminhar entre os projetos, os conteúdos, os colegas e suas próprias emoções a fim de evoluir educacional e socialmente.

Na prática, essas experiências tornar-se-ão pequenas amostras de vida social, com a participação de outros atores, a necessidade de resolver problemas e um rol de opções para se realizar a escolha pessoal.

O professor será o diretor da cena. Ele deve orquestrar a ação, a entrada de outros participantes e o ritmo da atividade, que será um processo que poderá ou não apresentar uma conclusão, mas que será avaliada pelo percurso.

Para a realização desse trabalho, é necessário que o professor procure informações claras sobre as características do seu aluno com TEA, suas variações e as diferentes formas como se apresenta, assim como conhecer as características pessoais do seu aluno.

Nesse sentido, é importante estar atento às dificuldades de comunicação e interação social, aos comportamentos repetitivos, às respostas emocionais frequentes e a atenção aos reforços às habilidades, aos talentos e aos pontos fortes de cada indivíduo no âmbito de suas capacidades.

Enriquecer o repertório com a diversidade de experimentação abre as portas para um mundo desconhecido, possibilitando o desenvolvimento cognitivo, ampliando as possibilidades de comunicação e permitindo a exploração das próprias emoções, que pode evoluir para a possibilidade de controle das emoções conforme as conhece.

Essa experimentação dar-se-á durante o trabalho em sala de aula com a atividades pensadas para acontecer simultaneamente com o aluno autista e com os demais alunos, portanto, com o mesmo tema, distanciadas de acordo com grau de dificuldade. A aula deve ser preparada de modo a contemplar os dois níveis de compreensão e de resposta.

O professor sabe que os mesmos conteúdos são, muitas vezes, apresentados com diferentes graus de dificuldade nas diferentes séries. É isso o que irá acontecer, dessa vez dentro de uma mesma série com diferentes níveis

de dificuldade. Os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento não mudam durante os anos dos ciclos.

Podemos ainda discutir que nem só o aluno TEA é beneficiado pelo olho treinado do professor. As habilidades e capacidades individuais devem sempre ser respeitadas, assim, em aulas de Teatro, por exemplo, existirão atores, narradores, figurantes, iluminadores, artesãos de cenário, entre outros, tudo acontecendo em uma única sala de aula.

Do mesmo modo, acontece quando crianças de idades diferentes brincam juntas. A organização social simples delas organiza as funções, distribuindo-as conforme o grau de dificuldade aos participantes capazes de executá-las e, ainda, por vezes, protegendo os menos aptos, menores ou mais fracos com regras específicas, por exemplo, na queimada, onde se pode queimar apenas da cintura para baixo para não ferir rosto.

É muito importante que sejam preservadas as experiências que incentivem a socialização e o contato com a emotividade pessoal e dos outros, pois essas são duas dificuldades dos indivíduos com TEA e que podem ser contempladas inúmeras vezes no ambiente de uma sala de aulas.

ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS

As estratégias pedagógicas devem estar totalmente voltadas para aquela criança com TEA. Elas não são facilitadoras para o professor, são meios de trabalho como o aluno com TEA para que ele tenha o maior benefício possível.

Para que isso aconteça, faz-se necessário conhecer o interesse da criança com autismo, assim como conhecer os interesses dos alunos, em geral, é uma importante habilidade para um professor.

Crianças com autismo costumam apresentar interesses específicos e intensos. Sendo assim, conhecê-los pode auxiliar no processo de aprendizagem.

Da mesma forma e intensidade, algumas crianças autistas apresentam possíveis aversões, como por exemplo, a barulhos, a toques ou a texturas específicas. Conhecendo essas características, o professor deve lembrar-se de que elas são crianças e devem ser tratadas como tal. Para ensiná-las, será necessário fazer algumas adaptações, mas elas são crianças que devem ser incluídas na turma.

Para uma criança, cada conquista é importante. Nunca deixe de valorizar cada conquista de um aluno, inclusivo

com TEA. Suas vitórias e seus aprendizados devem ser elogiados e compartilhados com os pais.

Os pais de crianças dom TEA nem sempre sabem o que esperar de seus filhos ou, ainda, têm expectativas muito pequenas com relação às suas possibilidades, o que afeta emocionalmente toda a família. As pequenas conquistas trazem esperança acompanhada de energia renovada para continuar o árduo trabalho de criá-los.

Todas as crianças são favorecidas pela criação de rotinas. Isso é ainda mais evidente em crianças com TEA. Devem ser estabelecidas rotinas de entrada e saída na sala e para a transição entre as atividades, que devem passar por comunicação verbal e gestual de comandos para que a classe toda compreenda, inclusive o autista.

Toda mudança produz ansiedade para a criança autista. Use da previsibilidade para diminuir esse fator causador de stress. Quando houver uma transição, antecipe a próxima atividade, use estímulos visuais para que a próxima atividade não represente uma surpresa ou uma mudança brusca ou, ainda, crie expectativa exagerada quanto a ela. Seja sempre muito claro nas transições, dizendo e mostrando claramente o que as crianças devem fazer.

Apoios visuais nunca são demais. Eles ajudam a criança autista a compreender as informações. Use desenhos, fotografias, recortes, objetos, letras. O professor pode escolher um recurso visual para ser o marcador do fim de uma atividade.

Para facilitar essa prática, o professor pode montar uma caixa com objetos de auxilio didático como fotos, objetos com texturas diferentes, imagens com emoções (riso, choro ou raiva), cartão para uso de banheiro, copo para pedir água e outros que podem ser adicionados no decorrer do ano.

É interessante que o ambiente esteja modificado para ser propício à aprendizagem específica da disciplina. Ter à disposição recursos visuais e de suporte é fundamental. Também deve ter o ambiente transformado para se obter a fácil locomoção e participação de todos os alunos, principalmente as com autismo.

Por fim e muito mais delicada, é a necessidade de um acompanhante terapêutico, principalmente, nos casos mais severos. Tradicionalmente, esta função deve ser de um profissional especializado que atuará como facilitador e mediador de comunicação. A realidade, principalmente nas escolas públicas no Brasil, é da inviabilidade de acesso a esse

profissional, o que crie outras alternativas como estagiários de pedagogia em sala.

Como opção à dificuldade em se ter profissionais para essa tarefa, muitas escolas públicas permitem e, por vezes, até exigem o acompanhamento de um ajudante, normalmente um parente da criança que a acompanhará durante a jornada escolar, inclusive no lanche. Não é a fórmula ideal, mas é a possível, pois muitos alunos autistas necessitam desse apoio.

Fica claro que muitas das dificuldades das escolas e dos professores no trabalho com os alunos com TEA resvala na precariedade como foi realizada a transição de escolas especiais para educação especial inclusiva comum.

Não houve o preparo acadêmico dos professores para trabalhar com as crianças autistas, assim como também não se preparou as escolas para as receber.

Em pleno ano de 2024, ainda existem escolas se adaptando fisicamente ao acolhimento de crianças com necessidades educacionais especiais, a maioria não possui elevador ou rampas, carteiras seguras, banheiros adequados, entre outros fatores prejudiciais à plena efetivação de um ensino inclusivo.

Lembramos que, quando da convenção de Salamanca, em 1994, a Espanha trabalhava com escolas inclusivas e instituições educacionais de apoio, como escolas de libras para surdos, escolas de Braile para cegos e demais instituições de acompanhamento específico à cada especialidade.

No Brasil deu-se um fenômeno de substituição, trocando várias instituições de apoio conveniadas por escolas inclusivas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os anos estão passando e estamos aprendendo juntos como fazer esse caminho, contando com o auxílio de profissionais como médicos, psicólogos educacionais e outros tantos.

Contando também com iniciativas de legisladores que vão aprovando projetos que aproximam, passo a passo, a realidade da excelência.

E, por fim, contando com professores que que se permite sair de sua zona de conforto e recomeçar, aprender a ensinar novamente para que as crianças com TEA aprendam a aprender.

BIBLIOGRAFIA

1. APURANDO O OLHAR PARA A VIGILÂNCIA DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL. Brasília: Ministério da Saúde, 2019. [Playlist de vídeos do Youtube]. Disponível em: . Acesso em 23 mar. 2021.
2. https://curriculo.sme.prefeitura.sp.gov.br
3. ASSUMPÇÃO JR, Francisco B, KUCZYNSKI, Evelyn. Diagnóstico diferencial psiquiátrico no autismo infantil. Em: SCHWARTZMAN, José Salomão; ARAÚJO, Ceres Alves de. Transtornos do espectro do autismo. São Paulo: Memnon, 2011. AUTISMO E REALIDADE, 2021 [homepage]. Disponível em: <https://autismoerealidade.org.br/>. Acesso em 23 fev. 2021
4. BOSA, Cleonice, CALLIAS, Maria. Autismo: breve revisão de diferentes abordagens. Em: Psicol. Reflex. Crit. vol.13 n.1, p. 167-177, Porto Alegre, 2000.
5. BOSA, Cleonice, CALLIAS, Maria. Autismo: breve revisão de diferentes abordagens. Em: Psicol. Reflex. Crit. vol.13 n.1, p. 167-177, Porto Alegre, 2000.

A LITERATURA AFRICANA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Andréa Simone Ferreira Leite

RESUMO

Os primeiros relatos sobre a história da África são provenientes de historiadores greco-romanos e islâmicos medievais sendo que, na segunda metade do século XX, despertou o interesse dos demais países, não somente pelas riquezas minerais e agrícolas e trabalho braçal (escravos), mas toda cultura africana, a arte africana sintetiza os costumes e tradições das diversas etnias e tribos africanas, chegou ao Brasil através dos escravos trazidos pelos portugueses, e, em 1921, inicia-se a cadeia de historiadores africanos em diversos idiomas, porém a África é um continente que permanece desconhecido, através da Lei nº. 10.639/ 2003 que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana busca desconstituir mitos, conhecer os costumes e tradições, na educação infantil sendo a primeira etapa da educação básica, através da literatura contribui para o desenvolvimento das capacidades infantis, das relações interpessoais, além de proporciona atitudes de aceitação e respeito, por conseguinte através do trabalho pedagógico articular as diferentes linguagens previstas na educação infantil e conduzir à criança um universo rico e fascinante, repleto de surpresas e emoções, todavia a literatura como produção humana está ligada à vida social e a transformação do homem, favorece a construção de um novo olhar que valorize os aspectos culturais e históricos, de modo a colaborar na construção de uma sociedade mais justa e igualitária nas relações culturais e na formação de um cidadão.

Palavras-chave: Lei, Ensino, Literatura, Africana, Infantil.

ABSTRACT

The first reports on the history of Africa are from medieval Greco-Roman and Islamic historians and, in the second half of the twentieth century sparked the interest of other countries, not only by the mineral and agricultural wealth and physical labor (slaves), but all African culture, African art synthesizes the customs and traditions of the various ethnic groups and African tribes, arrived in Brazil by slaves brought by the Portuguese, and, in 1921, begins the chain of African historians in different languages, but Africa is a continent that remains unknown, by Law no. 10.639 / 2003 mandating the teaching of history and African-Brazilian culture and African search deconstruct myths, know the customs and traditions in early childhood education is the first stage of basic education through literature contributes to the development of children's capabilities, the interpersonal relationships, and it provides attitudes of acceptance and respect, therefore through the pedagogical work to articulate the different languages provided in early childhood education and lead to the child a rich and fascinating world, full of surprises and emotions, however the literature as human production is on social life and the transformation of man, favors the construction of a new look that enhances the cultural and historical aspects, in order to collaborate in building a more just and egalitarian society in cultural relations and the formation of a citizen.

Keywords: Law, Education, Literature, African, Children.

INTRODUÇÃO

Os primeiros relatos sobre a história da África são provenientes de historiadores greco-romanos e islâmicos medievais, na Antiguidade, as formas de tratar a África faziam menção à cor da pele (cor negra), o cabelo crespo e as feições físicas de suas populações, alguns pesquisadores mencionam que a história da África começou com as relações europeias.

No entanto, após a G. *Seligman* e A.R. Radcliffe-Brown, antropólogos sociais britânicos opuseram-se a qualquer espécie de história o que gerou grande variedade de registros, na segunda metade do século XX, despertou o interesse dos demais países não somente pelas riquezas minerais e agrícolas e trabalho braçal (escravos), mas toda cultura africana.

Através das fontes narrativas, escritas em árabes ou nas mais diversas línguas: africanas e europeias formam um vasto e rico conjunto de materiais, também a preservação da sabedoria dos ancestrais reconhecida pela tradição oral – vista como a grande escola da vida – que está associada à religião, o conhecimento, a iniciação á arte.

Cabe ressaltar que a arte africana sintetiza os costumes e tradições das diversas etnias e tribos africanas, expressa a sensibilidade, os sentimentos, a crença dos povos e a simbologia de diversos significados e cada região da africana possui características heterogêneas, a arte pré-histórica são representadas pela vida das espécies, inclusive, o biótipo do próprio homem.

A arte africana chegou ao Brasil através dos escravos trazidos pelos portugueses durante os períodos colonial e imperial e observou-se uma maior influência na cultura brasileira, principalmente, na música e na dança, também se destaca na literatura, no princípio do século XVI, surge à literatura escrita em árabe e, ao longo dos anos, os africanos começaram a escrever em suas próprias línguas.

Durante o século XIX muitos africanos ou afro-americanos publicaram reflexões sobre a vida africana, e, em 1921, inicia-se a cadeia de historiadores africanos em diversos idiomas e, com isso, surgem às primeiras obras que aparece no norte da África do historiador islâmico *Ibn Khaldun*, na atualidade sobressaem nomes os de Mia Couto, José Eduardo Agualusa entre outros.

Também tem a participação das mulheres africanas como *Amma Darko*, *Buchi Emecheta,* etc, é importante ressaltar que a África é um continente formado por culturas diversas e apesar das tantas semelhanças permanece desconhecido, no entanto, a inclusão de obras literárias africanas nas salas de aula é uma forma de reaproximação cultura desse continente de modo rico e interessante.

Sendo assim, a literatura africana foi introduzida currículo escolar nas escolas brasileiras através da Lei nº. 10.639 de janeiro de 2003 torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana em todas as escolas, públicas e particulares, do ensino fundamental e médio e contribuir o reconhecimento e igualdade de direitos, busca desconstituir mitos, a trocas de conhecimentos

E, com isso, contribuir no processo de construção de conhecimento, para efetivar e auxiliar na aquisição do conhecimento, todavia, a criança ao iniciar no espaço escolar, traz consigo experiências ricas aprendidas com seus familiares e por meio de interações construídas em seu cotidiano, aprendem novas situações que fará parte de sua vida.

A educação infantil é a primeira etapa da educação básica nesse espaço apropria de significados que contribuem para o desenvolvimento do seu modo de ser, sentir e agir, neste sentido, as práticas pedagógicas devem ser voltadas à valorização da oralidade, da corporeidade, da arte, como a dança, a música e a literatura rica em diversidade étnica e cultural.

Tratando-se da literatura infantil são várias as possibilidades que podem ser tratadas com as crianças a partir das linguagens as quais envolvem o lúdico, o faz de conta, as narrativas infantis, os brinquedos, o trabalho com identidade e autonomia de modo a contribui para o desenvolvimento das capacidades infantis, das relações interpessoais, proporciona atitudes de aceitação e respeito.

Neste sentido, a educação infantil tem papel fundamental para possibilitar o desenvolvimento humano e social uma vez que todas as crianças têm o direito de conhecer a história de seus antepassados, os locais de onde vieram e como eles contribuíram e contribuem para a formação da sociedade e através de práticas pedagógicas diferenciadas resultam em um currículo qualificado.

Uma prática pedagógica relevante na educação infantil é contação de história, pois as crianças sempre gostam de ouvir histórias, desenvolve sua imaginação e prende sua atenção, sendo assim, o trabalho pedagógico na educação infantil deve considerar não apenas as dimensões cabeça, corpo, como também, movimento, pensamento, é preciso que haja uma nova proposta curricular na qual educar e cuidar elementos indissociáveis.

Articular o trabalho pedagógico nas diferentes linguagens previstas na educação infantil as quais favorecem no trabalho do professor e servem como mecanismo de expressão e comunicação, ao desenvolver atividades relacionadas ao conhecimento do ambiente pode se fazer brincadeiras com diferentes objetos; no cuidado de si, atitudes como: tomar banho e o cuidado

com outro.

Na linguagem corporal as posturas e os gestos representam o ato motor, a linguagem verbal se expressa em dois domínios que se relacionam: o oral e a escrito, aquela inicia desde os primeiros meses, quando o bebê emite sons, a verbal quando faz os primeiros rabiscos; na natureza e da cultura a partir de sua interação com objetos e o convívio social.

Por conseguinte, a natureza é farta de elementos que enriquecem o brincar infantil, o conhecimento matemático aumenta a capacidade mental, a linguagem artística, por sua vez, ocorre no desenho, na música, teatro, como também, a leitura infantil que conduz à criança um universo rico e fascinante, repleto de surpresas e emoções.

Entretanto, na elaboração da atividade pedagógica deve se observar o cotidiano da Educação Infantil para que a realização da atividade seja de acordo com as especificidades, potencialidades – individuais e coletivas – das crianças, posto que, a educação tem um papel importante para o desenvolvimento integral da criança, das relações sociais e da construção do conhecimento.

A literatura está ligada à vida social, a humanização e a transformação do homem, é um caminho para o conhecimento do mundo, dos povos, permite a construção de novo olhar que valorizar os aspectos culturais e históricos, contribuindo na construção de uma sociedade mais justa e igualitária nas relações culturais e na formação de um cidadão consciente.

1-**HISTÓRIA DA ÁFRICA**

Os primeiros relatos sobre a história da África são provenientes de historiadores greco-romanos e islâmicos medievais, porém eles tinham uma visão limitada da África e há dúvidas quanto à autenticidade dos relatos, todavia as contribuições provindas dos árabes, séculos IX e XV, tinham maior relevância, pois devido ao comércio regular eles eram mais informados.

Segundo relatos na Antiguidade, a África era chamada de Etiópia, e os africanos, de etíopes; para os muçulmanos, Sudão e seus homens, no entanto, os viajantes, dos séculos XV e XVII, chamava a de Guiné, porém todas essas

formas de tratar a África faziam menção à cor da pele (cor negra), o cabelo crespo e as feições físicas de suas populações.

Essas características causaram maior impacto aos que passavam pela África, pois seria uma terra habitada por homens de pele negra e seres inferiores, além disso, se comparados a outros povos, como os gregos e egípcios, os etíopes seriam inferiores, bárbaros – sem civilização – entre os historiadores *Ibn Khaldun* se atribui maior parte dos relatos sobre a história da África.

Alguns pesquisadores mencionam que a história da África teria começado somente no momento em que os europeus passaram a manter relações com as populações do continente. Não só pela ação de registrar e relatar, feita por viajantes, administradores, missionários e comerciantes do século XV ao XIX, mas principalmente pelas mudanças introduzidas pelos europeus na África.

Visto que após o aparecimento, no século XIX, principalmente, da Alemanha com uma nova concepção a qual afirmava que a África não possuía nenhuma história antes da chegada dos europeus, porque o seu passado era constituído a partir de restos materiais, da linguagem e dos costumes primitivos e esses fatores não eram de domínio dos historiadores, mas de arqueólogos, linguísticos e antropólogos.

Entretanto, nenhum deles se sentia motivados a descobrir o que ocorrera no passado, posto que a consciência histórica dos africanos da sua própria história não há registros, o tempo para eles é algo mítico e social, o mito, em geral, domina o pensamento dos africanos na sua concepção do desenrolar da vida dos povos, eles têm consciência de serem agentes da sua história.

> “sob a forma de “costumes” vindos de tempos imemoriais, o mito governava a História, encarregando- se, também, de justificá-la. O tempo é o ritmo respiratório da coletividade que engloba e íntegra a eternidade em todos os sentidos. As gerações passadas não estão perdidas para o tempo presente”. (SILVÉRIO, 2013, p. 30)

E, com isso, os antropólogos, linguistas e arqueólogos, muitas vezes, faziam reconstruções das sociedades de forma especulativa e hipotéticas, de forma que os europeus, início XX, acreditavam na sua superioridade sobre os negros africanos e estavam convencidos que davam continuidade que outros invasores de pele clara – chamados de camitas – ao processo de civilização.

No entanto, após a G. *Seligman* (*Races of* África, 1930), com influência de B.

Malinowski e A.R. Radcliffe-Brown, antropólogos sociais britânicos opuseram-se a qualquer espécie de história fundamentada em conjecturas o que gerou uma grande quantidade de trabalhos de importância histórica destacam-se: "*Volkerkunde von Afrika"* de *Hermann Baumann* e "*Geschichte Afrikas*" de *Diedrich Westermann*.

No entanto, o interesse dos europeus pela África havia proporcionado aos africanos grande variedade de registros escritos o que lhes permitia exprimir seu interesse por sua própria história de modo que aprenderam o idioma dos colonizadores e começaram a registrar por escrito parte da história de seus povos, para evitar que os relatos fossem tragados pelos europeus.

Os primeiros clássicos escritos por africanos são: "*A History of the Gold Coast and Asante*" de *Carl Christian Reindorf* (1895) e "*History of the Yorubas*" de *Samuel Johnson*, muitos africanos continuam a registrar as tradições históricas, de acordo com *John Fage*, há três grupos de escritores se destacaram nessa tarefa:

1º. Ligado às religiões estrangeiras implantadas na África, ou seja, eram pastores, padres ou membros africanos dessas religiões;

2º. De autores como: J. B. *Danquah*, J. E. *Casely-Hayford* e J. M. *Sarbah* – chamado de protonacionalista – cujo objetivo de divulgar de maneira tímida autonomia da região;

3º. Procurou enaltecer os pontos positivos do passado africano e diminuir os efeitos dos pressupostos que defendiam a ideia de superioridade da cultura europeia.

O filósofo africano *Valentin Mudimbe* chamou a atenção, por exemplo, sobre as argumentações utilizadas pelos europeus para explicar as origens da técnica estatuária usada pelos iorubás, da arte do Benin e da arquitetura do Zimbabwe e, assim, surgiam os primeiros trabalhos sobre a história da África, pelo menos da história das ações coloniais escrita pelos colonizadores.

A mudança dessa perspectiva iniciou um pouco antes da luta pela independência, nos anos 1950 e 1960, pode-se afirmar que, na segunda metade do século XX, aconteceu uma espécie de revolução nos estudos sobre a África o que despertou o interesse dos demais países não somente para as

riquezas minerais e agrícolas e trabalho braçal (escravos), mas toda cultura africana.

Todas essas fontes narrativas, escritas em árabes ou nas mais diversas línguas: africanas e europeias formam um vasto e rico conjunto de materiais históricos que apesar de não cobrirem todos os aspectos do processo histórico, de caráter regional e com algumas limitações, possuem uma vantagem decisiva: são vozes dos africanos que nos revelam outra face da história.

Em cada Estado da África existem arquivos governamentais que também mantêm material herdado da administração colonial que são de extrema importância para história local, constituem-se outras fontes de pesquisas os mapas antigos e materiais cartográficos – que pode encontrar os nomes das localidades os quais fornecem informações históricas valiosas.

Também nas fontes escritas são os dados linguísticos, os mais antigos vocabulários datam do século XV, e, até século XIX, raramente encontra-se informações sobre a África sem esse complemento, pois uma sociedade oral reconhece a fala como um meio de preservação da sabedoria dos ancestrais, venerada em elocuções-chave, ou seja, a tradição oral.

> “a tradição oral é definida como um testemunho transmitido de uma geração a outra, sua característica são: o verbalismo e a transmissão”. (SILVÉRIO, 2013, p. 52)

A tradição oral (SILVÉRIO, 2010) é o único caminho para penetrar a história e o espírito dos povos africanos, pois a herança de conhecimentos de toda espécie, transmitidos de boca a ouvido, de mestre a discípulos e, essa herança, ao longo dos anos, ainda não se perdeu e reside na memória da última geração de quem se pode dizer que são a memória viva da África.

Ademais, a tradição oral é vista como a grande escola da vida, e dentro dela está associada à religião, o conhecimento, ciência natural, o divertimento e a recreação a iniciação á arte, cabe ressaltar que por toda África, as artes proporcionam um espetáculo surpreendente, acompanhado de uma diversidade em todas as camadas sociais.

A arte africana sintetiza os costumes e tradições das diversas etnias e tribos africanas, expressa a sensibilidade, os sentimentos, a crença dos povos e a simbologia de diversos significados, a África sendo um continente de grande

extensão territorial, possui uma dimensão cultural extraordinária em todos os campos das manifestações artísticas.

E cada região da africana possui características heterogêneas, pois são formadas por diversas tribos que se desenvolvem, preservam e misturam suas experiências, conhecimentos e valores que envolvem uma presença particular no mundo, concebido como um Todo onde todas as partes se religam e se interagem formando um todo.

2-LITERATURA AFRICANA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Quando a criança inicia no espaço de educação infantil, traz consigo experiências ricas aprendidas com seus familiares e na comunidade em que vive, entretanto, é nesse espaço ela passa a conviver com outras crianças e adultos até desconhecidos e por meio de interações construídas em seu cotidiano, aprendem novas situações que fará parte de sua vida.

Uma vez que esse aprendizado deve ser realizado através de uma educação de qualidade que contemple várias dimensões da vida: a educativa, a social e a cultural, cabe ainda nesse espação de educação cuidar do seu bem-estar, pois educar e cuidar são dimensões inseparáveis e fundamentais para o desenvolvimento e realização do ser humano.

A educação infantil – creche para crianças entre 0 a 4 anos de idade e educação pré-escolar de 5 a 6 anos – é a primeira etapa da educação básica[5] conforme a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) que considerada a criança como sujeito histórico, social e cultural sendo ativa em seu processo de humanização a partir da interação construída nos espaços coletivos com diferentes sujeitos.

E, com isso, ela se apropria de significados que contribuem para o desenvolvimento do seu modo de ser, sentir e agir, todavia, a criança ao se desenvolver em ambientes sociais, ela produz cultura a partir das oportunidades e das experiências vivenciadas, sendo assim, a criança deve ser o centro do planejamento curricular.

Isso significa que ela deve ser considerada como ser social que possui uma história, que produz e constrói cultura, neste sentido, as práticas pedagógicas devem ser voltadas à valorização da oralidade, da corporeidade, da arte, como

a dança, a música, marcas da cultura de raiz africana, ao lado da literatura rica em diversidade étnica e cultural tanto na escrita como na leitura.

Cabe ressaltar que na literatura africana há diversos livros de diferentes gêneros e temas, inclusive, infantis as quais contribui para desmistificar preconceitos, conhecer diversas tradições culturais – independente da etnia, condição social – além de buscar formas de construir atitudes de respeito e solidariedade.

Tratando-se da literatura infantil, atualmente, existe uma série de publicações – lendas, contos, histórias – voltadas ao público infantil que podem favorecer a realização de projetos, as quais ressaltam hábitos, costumes, aspectos culturais, são várias as possibilidades que podem ser tratadas com as crianças da educação infantil e contribuir para aplicação do ensino da história e cultura africana.

No espaço de educação infantil o fazer pedagógico é composto a partir das linguagens as quais envolvem o lúdico, o faz de conta, as narrativas infantis, os brinquedos, o trabalho com identidade e autonomia, o conhecimento de si, do outro e do ambiente, o professor e a criança nesse espaço de convivência refletem o conjunto da sociedade, participam do movimento histórico e social.

Esse movimento é feito a partir do próprio cotidiano, da própria existência favorece na transmissão do conhecimento de modo a utilizar a literatura como instrumento de transmissão contribui para o desenvolvimento das capacidades infantis, das relações interpessoais, proporciona atitudes de aceitação, respeito e confiança no outro.

Neste sentido, a educação infantil tem papel fundamental para possibilitar o desenvolvimento humano e social de todas as crianças – independente de raça, cor, religião –, entretanto, deve respeitar as especificidades de cada uma delas, considerando suas histórias, culturas e formas de ser, cabe à educação infantil contribuir educando as crianças para atitudes de empatia e respeito.

Posto que o conhecimento das distintas culturas que compõem a sociedade brasileira e a valorização dos diferentes grupos étnico-raciais, indígenas e europeus são caminhos que devem ser percorridos por todos aqueles

compromissados, de fato, com uma educação de qualidade, igualitária, preocupa na formação não somente dos educandos, mas de cidadãos.

Uma vez que todas as crianças têm o direito de conhecer a história de seus antepassados, os locais de onde vieram e como eles contribuíram e contribuem para a construção do seu País: as culturas regionais, as diferentes formas de se viver, são importantes para que as crianças se reconheçam como parte de um País diverso de culturas.

Através de práticas pedagógicas que resultem em um currículo qualificado as quais possibilitem às crianças a construção de formas diferenciadas de pensar, sentir e agir em relação a si e ao outro, cabe lembrar que as interações entre as crianças com o professor são frutíferas para compreender como elas se apropriam dos significados sociais.

Como elas constroem seus sentidos em relação aos diferentes aspectos da vida e, em especial, em relação às suas identidades, uma das atividades mais realizadas com crianças em espaços de educação é a roda de conversa uma ação importante, pois normalmente os adultos têm dificuldade de conversar com crianças, escutar sobre o que sabem e como já se apropriam de conceitos do mundo ao redor.

Entretanto, ao conversar com crianças é importante o professo observar a reação e o comportamento delas e, por meio deles, poderá entender os conceitos já adquiridos por elas, essa atividade oportuniza outras práticas pedagógicas como a leitura de textos, lendas, contos, poesias, histórias, todavia contar história é presença obrigatória no cotidiano da educação infantil (creches e pré-escolas).

Uma vez que ela parece ter o poder de incentivar a imaginação e a leitura, amplia o reportório cultural das crianças, criar referências importantes para o seu desenvolvimento, pois elas comentam com seus familiares sobre sua rotina (brincadeiras, alimentação, conflitos etc.), e, consequentemente, os livros que foram lidos – os personagens, o ambiente, o enredo, entre outros.

Ademais as crianças sempre gostam de ouvir histórias, porque é um ato, em si, carregado de significados, um momento mágico para crianças e professores, por isso, o repertório deve ser rico, com diferentes histórias, sobre culturas de

vários povos, todavia é importante que, espaço para contação de história esteja bem-organizado, limpo e seguro.

2.1- ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO

O intuito de organizar o espaço independente da atividade além de garantir a segurança da criança, permite proporcioná-la um ambiente acolhedor, desafiador e inclusivo, pleno de interações, explorações que são partilhadas com outras crianças e com o professor, como também, alimentar a curiosidade, a ludicidade e a expressividade infantil.

Uma boa organização do espaço favorece a formação de competências para a criança aprender a cuidar de si, todavia, na educação infantil a especificidade da criança se expõe de maneira mais evidente a relação indissociável do educar e cuidar, por isso, a definição e o aperfeiçoamento dos modos como a instituição organizam as atividades faz parte integrante da proposta curricular.

A criança deve ter possibilidade de fazer deslocamentos e movimentos amplos nos espaços internos e externos às salas de referência das turmas e à instituição, envolver-se em explorações e brincadeiras com objetos e materiais diversificados que contemplem as particularidades das diferentes idades, que possibilitem a construir saberes, fazer amigos.

Deve possibilitar que participem de diversas formas de agrupamento (grupos da mesma idade e grupos de diferentes idades), que aprendam a cuidar de si e a conhecer suas próprias preferencias e características, entretanto, é preciso que os espaços sejam estruturados para facilitar a interação e construção da cultura de pares, também o contato com a diversidade de livros de outras culturas.

Na organização do ambiente os livros devem permanecer em locais onde as crianças tenham facilidade para acessá-los, podem ser colocados em uma caixa, bolsão, um baú – conforme, a criatividade do professor – e deixar que elas procurem, pesquisem, pois através dos livros as crianças têm acesso a informações significativas de diferentes povos.

Sendo assim, o professor deve permitir o acesso ao livro, pedir para elas escolherem o livro que querem ler, mostrar as imagens contidas nos livros, pois para facilitar a memorização da história, ao terminar uma história aproveitar o

momento para conversar com elas, observar como se apropriaram dos conteúdos, se possível, permitir que leve o livro para casa.

De modo que na elaboração da proposta curricular da educação infantil deve garantir que a criança tenha experiências variadas com as diversas linguagens – previstas nas Orientações Curriculares – reconhecendo que o mundo no qual ela experiências promotoras de aprendizagens que visem o desenvolvimento dos aspectos motores, afetivos, cognitivos e linguísticos.

Portanto, o trabalho pedagógico na educação infantil precisa considerar não apenas as dimensões cabeça, corpo e cognição e afeto educativo, porque a criança é corpo, cabeça, movimento, pensamento e tece suas relações a todo o momento em tempos e espaços variados, por isso, o ambiente deve ser, intencionalmente, preparado possibilitando as interações do grupo.

Como também, as intervenções do professor – sem que esse configure como o centro das ações – é preciso que haja uma nova proposta curricular na qual educar e cuidar sejam entendidos como elementos em simbiose, que a atitudes e ações discriminatórias sejam superados, todavia, é importante que as várias linguagens se façam presentes constituindo os fazeres na educação infantil.

2.2– ARTICULANDO AS DIVERSAS LINGUAGENS

Para articular as várias linguagens na organização do trabalho pedagógico deve considerar as experiências as quais estão previstas nas Orientações Curriculares e expectativas de aprendizagem para a educação infantil que ofereça a criança situações de explorações ricas e diversificadas em um ambiente coletivo que favoreça no processo de aprendizagem.

As linguagens articulam-se à medida que os objetivos estejam claros e que a sistematização evidencie para os participantes avancem e realizem conquistas (pessoais e coletivas) isso ocorre através de projetos com abrangência educativa e formadora, articular linguagens também está prevista no parecer Conselho Nacional de Educação nº. 003/2004, que prevê:

> “a formulação de projetos empenhados na valorização da história e cultura dos afro-brasileiros e dos africanos, assim como comprometidos com a de educação de relações étnico-raciais positivas, a que tais conteúdos devem conduzir”. (Parecer n.º: CNE/CP 003/2004)

A vinculação com projetos e programação didática do professor, respeitando tempos e espaços é fundamental para garantir o desenvolvimento do tema, prevendo organização das ações, registro e sistematização, o projeto funciona como articular de variadas linguagens e envolve sujeitos diversos, bem como pode exercitar a pesquisa e a partilha coletiva.

As linguagens são de acordo com currículo escolar de cada Unidade Escolar e organizada para favorecer no trabalho do professor que tem são pautadas em quatro dimensões de apoio ao professor para facilitar o trabalho: as interações, o manejo do tempo, a estruturação do espaço e a seleção e uso de materiais, para tanto as linguagens devem constar no projeto pedagógico.

CONCLUSÃO

A implementação da Lei 10.639/ 2003 que torna obrigatório o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira abre espaço para uma vivência escolar que resgata, respeite e eleva, não somente, a cultura africana, como também, as demais que há no meio da população brasileira, por conseguinte permite ao professor trabalhar com uma variedade de produções culturais como a literatura.

Ao oferecer textos literários possibilita ampliar os horizontes, desenvolver o pensamento crítico e a sensibilidade, quando o aluno faz uma ligação entre o que já conhece e o novo, desperta sua atenção e passa a questionar aquilo que lê e observa o texto com outros olhares, sendo que a literatura afro-brasileira e africana permite criar um caminho para a construção de novo olhar.

Entretanto, um olhar que respeita, reconheça e valoriza as contribuições culturais, literárias e sociais africanas e afro-brasileiras as quais contribuíram para formação da sociedade brasileira uma vez que o trabalho com literatura africana e afro-brasileira favorece a troca de tradições, costumes e conhecimento através do espaço crítico e reflexivo como a sala de aula.

A literatura africana e afro-brasileira utilizada como proposta didática busca valorizar e discutir os aspectos culturais e históricos do continente africano e do Brasil e da diversidade que permeiam o cotidiano, mas, principalmente, mecanismos de transformação social para a construção de uma sociedade mais

justa e igualitária nas relações culturais.

Portanto, a literatura é um dos caminhos que contribui na formação do sujeito crítico, consciente do seu papel de cidadão, ademais a relação entre as culturas africana e afro-brasileira não podem ser vistas apenas como história do passado, pois envolve riquezas diversas e novos horizontes que deve ser discutida em todas as instâncias sociais, não somente, na sala de aula.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

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

_____, Lei nº. 8.069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, DF.

_____, Lei nº. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Infantil. Brasília, DF.

BENTO, Maria Aparecida Silva. **Educação Infantil, igualdade racial e diversidade**: aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo: Ceert, 2011. p. 65-79.

DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS GERAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA/
Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. . **Revisão das Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil.** Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. p. 80-100; 496-511.

ORIENTAÇÕES CURRICULARES – **Expectativas de Aprendizagem:** para a educação étnico-racial na educação infantil, ensino fundamental e médio. Secretaria Municipal de Educação. São Paulo: SME/ DOT, 2008.

ORIENTAÇÕES CURRICULARES – **Expectativas de aprendizagem e orientações didáticas para Educação Infantil**: experiências com expressividade das linguagens artísticas. Secretaria Municipal de Educação. São Paulo: SME/ DOT, 2007.

ORTIZ, Cisele; CARVALHO, Maria Teresa Venceslau de. **Interações: ser**

professor de bebês – cuidar, educar e brincar, uma única ação**.** São Paulo: Blucher, 2012.

REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA EDUCAÇÃO INFANTIL/ Ministério
da Educação e do Desporto, **Conhecimento do mundo: Artes visuais.** Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/ SEF, 1998. v. 3.

SILVERIO, Valter Roberto. **Síntese da coleção História Geral da África**: Pré-história ao século XVI**.** Brasília: UNESCO, MEC, UFSCar, 2012. cap. 1-2.

SILVERIO, Valter Roberto. **Síntese da coleção História Geral da África**: Pré-história ao século XX**.** Brasília: UNESCO, MEC, UFSCar, 2012. cap. 7-8.

CAMILO, Camila. **Literatura africana na sala de aula**: Aproveite a obra de cinco escritores africanos – Mia Couto, Pepetela, Ondjaki, Nadine Gordimer e Naguib Mahfouz – para ensinar mais sobre a cultura e a história da África aos alunos. INTERNET. Disponível em http://acervo.novaescola.org.br/consciencia- negra/literatura-africana.shtml. Acesso em 02/08/2016.

BAHIA, Simone. **Importância da literatura afro-brasileira e africana na educação infantil.** INTERNET. Disponível em: http://simonebahiapedagoga.blogspot.com.br/2014/11/importancia-da-literatura-afro.html. Acesso em 22/08/2016.

DICIONÁRIO MICHAELIS: **Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa:** Michaelis On-line. Disponível em: http://michaelis.uol.com.br. Acesso em 24/08/2016.

MENDES, Ludmylla Lima. **Para conhecer a literatura africana**: O estudo das obras do continente africano é um meio de corrigir o desvio eurocêntrico que anos de colonização cultural causaram em nosso olhar. INTERNET. Disponível em: http://www.cartaeducacao.com.br/artigo/paraconheceraliteraturaafricana/. Acesso em 12/09/2016.

QUEEN, Mariana. **18 dicas de literatura afro-brasileira e africana**: Conheça mais sobre essa cultura tão presente no nosso imaginário. INTERNET. Disponível em: http://educarparacrescer.abril.com.br/leitura/12-dicas-literatura-afro-brasileira- africana-729395.shtml. Acesso em 18/09/2016.

GRUPO ESCOLAR. **Literatura Africana:** Literatura oral e escrita do continente africano. INTERNET. Disponível em: http://www.grupoescolar.com/pesquisa/literatura-africana.html. Acesso em 29/09/2016

A CRIANÇA E A ARTE: APRENDENDO COM AS CORES E FORMAS DE TARSILA DO AMARAL

Bruno Santos da Silva

Resumo

O presente artigo explora como as obras da artista modernista brasileira Tarsila do Amaral podem ser utilizadas como uma ferramenta poderosa para introduzir crianças ao universo das Artes Visuais. Com foco nas cores vibrantes e formas únicas que caracterizam o trabalho de Tarsila do Amaral, discutimos como essas características podem ser aplicadas em sala de aula para incentivar a expressividade, criatividade e entendimento estético nas primeiras fases da educação infantil e fundamental. Através de propostas de atividades e reflexões teóricas, argumentamos que o contato com as obras de Tarsila do Amaral pode facilitar o desenvolvimento cognitivo e cultural das crianças.

Palavras-chave: Tarsila do Amaral; arte-educação; cores e formas; desenvolvimento infantil; modernismo brasileiro.

Abstract

This article explores how the works of Brazilian modernist artist Tarsila do Amaral can be used as a powerful tool to introduce children to the world of Visual Arts. Focusing on the vibrant colors and unique forms that characterize Tarsila do

Amaral's work, we discuss how these characteristics can be applied in the classroom to encourage expressiveness, creativity and aesthetic understanding in the early stages of infant and primary education. Through proposed activities and theoretical reflections, we argue that contact with Tarsila do Amaral's works can facilitate children's cognitive and cultural development.

Keywords: Tarsila do Amaral; art education; colors and shapes; child development; Brazilian modernism.

Introdução

A arte desempenha um papel fundamental no desenvolvimento infantil, não apenas como uma forma de expressão, mas também como um meio de ampliar a compreensão cultural e estética das crianças. Tarsila do Amaral, com suas obras vibrantes e características do modernismo brasileiro, oferece uma base rica para introduzir conceitos de cores, formas e a importância da identidade cultural no aprendizado das crianças. Este artigo aborda como as criações de Tarsila podem ser integradas ao currículo educacional infantil, auxiliando na formação de uma percepção mais ampla e criativa do mundo.

Desenvolvimento

No contexto da educação, com foco na infância, o contato com a arte se revela essencial para a formação integral das crianças, atuando como um recurso que favorece tanto o desenvolvimento cognitivo quanto o emocional e motor delas. O ambiente educacional, ao introduzir as crianças ao universo artístico, possibilita o surgimento de habilidades de criatividade, análise e comunicação. Nesse processo, as atividades artísticas oferecem uma abordagem prática e envolvente para que as crianças explorem o mundo ao seu redor, expressando sentimentos e ideias de uma maneira não verbal.

O uso de cores, formas e texturas nas atividades de artes visuais permite que elas não apenas externalizem emoções, mas também desenvolvam habilidades como a percepção visual, a observação detalhada e a coordenação motora, todas essenciais nessa fase inicial de desenvolvimento.

A obra de Tarsila do Amaral se destaca como um instrumento pedagógico eficaz nesse contexto. Tarsila do Amaral é uma das principais representantes do modernismo brasileiro, utiliza em sua Arte cores vivas e formas simplificadas, características que facilitam o envolvimento das crianças e as ajudam a compreender a expressividade artística. As obras de Tarsila, como o famoso “Abaporu” e “A Cuca,” apresentam elementos de fantasia e símbolos do nacionalismo, oferecendo uma porta de entrada visual e culturalmente significativa para que os pequenos compreendam mais sobre identidade e diversidade brasileira. Essa combinação de acessibilidade visual e riqueza temática faz com que sua obra seja particularmente eficaz na educação infantil, pois toca em temas universais enquanto explora a singularidade da cultura brasileira.

A integração da obra de Tarsila do Amaral em atividades pedagógicas oferece uma rica oportunidade para o desenvolvimento de abordagens interdisciplinares.

Ao combinar diferentes disciplinas em atividades inspiradas na obra de Tarsila, o educador transforma a sala de aula em um ambiente onde a Arte se conecta com diversos campos do conhecimento, como Ciências, Matemática, Educação Física e Psicologia, tornando o aprendizado mais profundo e integrado. Essa interdisciplinaridade não só amplia a compreensão da arte para além do contexto estético, mas também permite que as crianças desenvolvam uma visão mais holística do mundo ao seu redor, onde formas, cores e emoções se entrelaçam com conceitos científicos e matemáticos. Dessa forma, o ensino da arte inspirado em Tarsila do Amaral se torna uma experiência completa, que apoia tanto o desenvolvimento motor quanto o socioemocional e o cognitivo das crianças, promovendo uma educação inclusiva e culturalmente rica.

A pintura, por exemplo, não se limita à exploração do lado expressivo da arte, mas também introduz conceitos de Ciências, como a mistura de cores primárias para formar secundárias, além de aspectos emocionais ligados à Psicologia, que podem ser trabalhados ao discutir como certas cores evocam sentimentos ou estados de espírito. Nesse sentido, a prática de experimentar cores permite que a criança entenda a relação entre percepção visual e emoções, uma abordagem que contribui para a educação socioemocional.

Além disso, o uso de formas simplificadas inspiradas nas obras de Tarsila oferece uma ponte para o desenvolvimento de habilidades motoras finas, essenciais na Educação Física, pois os exercícios de desenho demandam controle e precisão nos movimentos, algo que reforça a coordenação motora. Esses exercícios, no entanto, podem ser conectados a outros aspectos da

educação, como a Matemática, ao estimular o reconhecimento de formas geométricas presentes nas composições de Tarsila. Em atividades que integram Arte e Matemática, as crianças podem identificar e desenhar círculos, triângulos e retângulos, compreendendo não apenas suas características, mas também a sua relação com o espaço.

A criação de atividades que relacionem a arte de Tarsila com aspectos culturais do Brasil permite que as crianças se conectem mais profundamente com suas raízes e cultura. Ao utilizar obras que representem o imaginário e o cotidiano do Brasil, o educador não só incentiva o desenvolvimento da percepção estética, mas também aproxima as crianças do contexto cultural e social em que vivem, permitindo que desenvolvam um senso de identidade desde cedo. Assim, a utilização da arte de Tarsila do Amaral na educação infantil promove um ambiente de aprendizado que é tanto inclusivo quanto enriquecedor, oferecendo às crianças uma base para crescerem culturalmente conscientes e esteticamente sensíveis.

Considerações Finais

Concluímos que o contato com as obras de Tarsila do Amaral pode desempenhar um papel essencial na educação, ao estimular o desenvolvimento cognitivo e afetivo das crianças através de cores, formas e cultura. Ao integrar a obra da artista no ensino, não só aproximamos as crianças do universo artístico, como também contribuímos para uma formação culturalmente significativa e esteticamente rica.

Referências Bibliográficas

BRITO, Mário da Silva. História do Modernismo Brasileiro. São Paulo: Global Editora, 2006.

CAVALCANTI, Ana Paula. Tarsila e o Brasil: Arte e Identidade. Rio de Janeiro: Edições de Janeiro, 2012.

FERREIRA, Luzia de Souza. O Papel da Arte na Educação Infantil. Revista Educação & Arte, v. 22, n. 3, 2020.

LIMA, João Batista de. Tarsila do Amaral e a Criança: Uma Experiência em Educação. São Paulo: Educart, 2018.

A IMPORTÂNCIA DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA NA ALFABETIZAÇÃO

Cristina da Silva Freitas

Resumo

Este estudo investiga a inter-relação entre fonologia, leitura e métodos de desenvolvimento fonológico, destacando a importância da consciência fonológica no processo de alfabetização. A consciência fonológica é uma habilidade essencial que permite a identificação e manipulação dos sons da fala, sendo um preditor significativo do sucesso na leitura. Abordagens pedagógicas que enfatizam a instrução fônica têm se mostrado eficazes na promoção das competências leitoras, especialmente em crianças com dificuldades. Além disso, o ambiente linguístico e a exposição a interações verbais desempenham um papel crucial na aquisição de habilidades fonológicas. A identificação precoce de deficiências na consciência fonológica é fundamental para implementar intervenções eficazes, permitindo que educadores apoiem o desenvolvimento de leitores proficientes.

Palavras-chave: fonologia, consciência fonológica, leitura, alfabetização, intervenção educativa.

Introdução

A introdução à temática da relação entre fonologia, leitura e métodos de desenvolvimento fonológico é fundamental para compreendermos a complexidade do processo de alfabetização e as habilidades essenciais que compõem a capacidade de leitura. Nos últimos anos, a pesquisa na área da educação tem se concentrado em como as crianças desenvolvem suas

habilidades de leitura e escrita, revelando a importância da consciência fonológica como um dos principais indicadores de sucesso nesse processo. A consciência fonológica refere-se à habilidade de identificar e manipular os sons das palavras, sendo um componente crítico para a decodificação, que é a capacidade de transformar as letras em sons e, consequentemente, em palavras significativas.

O entendimento de que a leitura não se resume apenas ao reconhecimento de palavras, mas envolve um conjunto complexo de habilidades que vão desde a percepção auditiva até a compreensão de textos, tem levado educadores a repensarem suas abordagens pedagógicas. A consciência fonológica se destaca como uma habilidade preditiva da leitura fluente, pois permite que os alunos façam a conexão entre o som e a forma escrita das palavras. Essa relação intrínseca entre fonologia e leitura sugere que intervenções precoces focadas no desenvolvimento da consciência fonológica podem ter um impacto significativo na trajetória de aprendizado das crianças, especialmente aquelas que apresentam dificuldades.

Além disso, o papel do ambiente linguístico no desenvolvimento da consciência fonológica é um aspecto crucial que merece destaque. As interações verbais que as crianças experienciam em casa e na escola influenciam diretamente sua capacidade de desenvolver habilidades fonológicas. Ambientes ricos em linguagem, onde a comunicação e a troca de ideias são incentivadas, proporcionam às crianças oportunidades valiosas para explorar os sons da língua, contribuindo para o fortalecimento de sua consciência fonológica. Essa dinâmica é particularmente relevante em contextos educacionais, onde práticas pedagógicas que priorizam a linguagem oral podem servir como catalisadores para o desenvolvimento das competências necessárias para a leitura.

Ademais, a identificação e a intervenção em dificuldades de leitura são temas que permeiam a discussão sobre a relação entre fonologia e leitura. O reconhecimento precoce de deficiências na consciência fonológica pode permitir que educadores implementem estratégias específicas para apoiar alunos que apresentam desafios nesse aspecto. Métodos de ensino que incluem atividades lúdicas e práticas interativas têm se mostrado eficazes no fortalecimento da consciência fonológica, promovendo um ambiente de aprendizado engajador e significativo. Dessa forma, a integração de abordagens que valorizem tanto a

fonologia quanto a leitura pode oferecer uma base sólida para a alfabetização, preparando os alunos para se tornarem leitores proficientes.

Por fim, a presente discussão busca evidenciar a importância da conscientização sobre a fonologia e suas implicações na leitura, oferecendo um panorama abrangente sobre as práticas pedagógicas que podem ser adotadas para promover o desenvolvimento fonológico. Ao reconhecer a conexão entre esses elementos, educadores e pesquisadores podem trabalhar juntos para aprimorar as metodologias de ensino, garantindo que cada criança tenha a oportunidade de desenvolver suas habilidades de leitura de forma plena e significativa. Essa abordagem integrada é essencial não apenas para o sucesso acadêmico dos alunos, mas também para a formação de leitores críticos e autônomos que possam navegar em um mundo cada vez mais dependente da comunicação escrita.

Conceitos fundamentais da consciência fonológica

A consciência fonológica é um conceito essencial no campo da aquisição da leitura e da escrita, referindo-se à capacidade de reconhecer e manipular os sons que compõem as palavras. Essa habilidade é um dos pilares fundamentais para o desenvolvimento da literacia, uma vez que permite que os indivíduos compreendam a estrutura sonora da linguagem, o que, por sua vez, facilita o processo de decodificação das palavras escritas. De acordo com Yopp e Yopp (2000), a consciência fonológica envolve diversas sub-habilidades, como a consciência silábica, a identificação de rimas, a segmentação de palavras e a manipulação de fonemas. Essas habilidades são críticas para a aprendizagem inicial da leitura, pois permitem que as crianças realizem a correspondência entre os sons (fonemas) e as letras (grafemas) que os representam.

A pesquisa sobre a consciência fonológica tem demonstrado que essa habilidade é preditiva do sucesso na leitura. De fato, estudos indicam que crianças que possuem um bom nível de consciência fonológica tendem a ter um desempenho superior em tarefas de leitura e escrita (Torgesen, 2002). Isso ocorre porque a consciência fonológica ajuda os alunos a desenvolverem estratégias eficazes para a decodificação de palavras, uma competência essencial na leitura fluente. A literatura aponta que, em muitos casos, a

dificuldade em aprender a ler pode estar associada à falta de habilidades fonológicas adequadas (Hahn, 2008). Portanto, a promoção da consciência fonológica nas primeiras etapas da educação é crucial para a prevenção de dificuldades de aprendizagem.

Além disso, a consciência fonológica não se restringe apenas ao reconhecimento de fonemas, mas também abrange a habilidade de compreender como os sons se combinam para formar palavras. Essa compreensão é vital para o desenvolvimento do vocabulário e da ortografia. Segundo Adams (1990), a consciência fonológica é uma competência que pode ser ensinada e desenvolvida através de práticas pedagógicas específicas, como atividades de rimas, jogos de sons e exercícios de segmentação fonêmica. Essas práticas não só contribuem para a melhoria da consciência fonológica, mas também incentivam o engajamento e a motivação dos alunos em atividades relacionadas à leitura e escrita.

É importante ressaltar que a consciência fonológica é apenas uma parte do espectro de habilidades necessárias para a leitura e escrita eficazes. Compreender o papel da consciência fonológica no desenvolvimento da literacia requer uma abordagem holística que leve em consideração outras dimensões, como a consciência semântica e sintática. A interação entre essas diferentes habilidades é fundamental para que os alunos possam não apenas decifrar palavras, mas também compreender o significado e o uso adequado da linguagem em contextos variados (Snow, 2002). Portanto, educadores devem integrar o ensino da consciência fonológica com outras práticas de alfabetização para promover um aprendizado mais completo e eficaz.

Adicionalmente, a pesquisa indica que fatores socioeconômicos e culturais podem influenciar o desenvolvimento da consciência fonológica nas crianças. Crianças que vêm de ambientes com menos estímulos linguísticos podem apresentar dificuldades maiores em adquirir essa habilidade (Hart & Risley, 1995). Dessa forma, é crucial que os educadores e as instituições de ensino implementem intervenções que considerem essas variáveis, proporcionando ambientes ricos em linguagem que estimulem a prática da consciência fonológica de maneira inclusiva e equitativa.

Por fim, a promoção da consciência fonológica deve ser uma prioridade nas políticas educacionais, pois é uma habilidade fundamental para o sucesso

acadêmico. Intervenções precoces, que identifiquem e atendam as necessidades individuais de aprendizagem, podem fazer uma diferença significativa na vida das crianças, permitindo que elas se tornem leitores competentes e motivados. Ao integrar o ensino da consciência fonológica com uma abordagem abrangente da alfabetização, os educadores podem ajudar a garantir que todas as crianças tenham a oportunidade de desenvolver as habilidades necessárias para se tornarem leitores e escritores proficientes (National Reading Panel, 2000).

Métodos para desenvolvimento fonológico

O desenvolvimento fonológico é uma habilidade essencial na aprendizagem da leitura e da escrita, que se refere à capacidade de reconhecer e manipular os sons que compõem as palavras. Para promover essa habilidade, diversos métodos têm sido empregados em ambientes educacionais, cada um com suas particularidades e enfoques. Um dos métodos mais tradicionais é o ensino explícito da consciência fonológica, que envolve atividades sistemáticas focadas na identificação e manipulação de fonemas e sílabas. Segundo Torgesen et al. (2006), este tipo de instrução permite que as crianças desenvolvam uma compreensão mais profunda da relação entre sons e letras, favorecendo a decodificação e a fluência na leitura. As atividades podem incluir exercícios de rimas, segmentação de palavras e jogos que incentivem a prática da consciência fonológica.

Outro método eficaz é o uso de materiais didáticos interativos e multimídia, que tornam o aprendizado mais envolvente e dinâmico. Ferramentas como aplicativos educacionais, vídeos e jogos online podem ajudar a manter o interesse dos alunos enquanto trabalham na consciência fonológica. De acordo com Shapiro e Efron (2007), o uso de tecnologias interativas pode potencializar o desenvolvimento fonológico ao permitir que as crianças pratiquem a manipulação de sons de maneira lúdica e motivadora. Essa abordagem não apenas estimula a prática, mas também oferece feedback instantâneo, que é fundamental para a consolidação das habilidades fonológicas.

Além das atividades interativas, o método de leitura compartilhada se destaca como uma estratégia poderosa para o desenvolvimento fonológico.

Nesse método, o educador lê em voz alta, enfatizando os sons das palavras e encorajando as crianças a participarem ativamente do processo. A leitura compartilhada permite que os alunos se familiarizem com a estrutura sonora da língua, além de aumentar seu vocabulário e compreensão leitora (Fountas & Pinnell, 2006). Durante a leitura, os professores podem fazer pausas para discutir rimas, aliterações e outros aspectos sonoros das palavras, criando um ambiente propício para a exploração fonológica.

A prática de jogos de palavras também é uma abordagem que tem se mostrado eficaz no desenvolvimento da consciência fonológica. Jogos que envolvem rimas, adivinhações e brincadeiras com sons podem ser utilizados para reforçar a habilidade de identificar e manipular fonemas de forma divertida. Pesquisas indicam que esses jogos não apenas aumentam o engajamento das crianças, mas também contribuem significativamente para a aquisição de habilidades fonológicas (Gillon, 2004). O caráter lúdico dos jogos ajuda a reduzir a ansiedade associada à aprendizagem, permitindo que as crianças se sintam mais à vontade para explorar e praticar suas habilidades.

Além disso, a abordagem fônica, que enfatiza a relação entre letras e sons, é amplamente utilizada para desenvolver a consciência fonológica. Este método envolve a instrução sistemática sobre as correspondências entre grafemas e fonemas, promovendo a habilidade de decodificação. Segundo Adams (1990), a abordagem fônica é eficaz para ajudar as crianças a compreenderem como os sons se conectam às letras, facilitando assim o processo de leitura. A instrução fônica pode ser combinada com a prática da consciência fonológica para maximizar os benefícios para a aprendizagem da leitura.

Por fim, a modelagem e o reforço positivo são estratégias complementares que podem ser utilizadas em conjunto com os métodos mencionados. Os educadores desempenham um papel crucial ao modelar comportamentos de leitura e escrita, demonstrando a manipulação de sons e palavras em situações autênticas. O reforço positivo, através de elogios e recompensas, pode incentivar as crianças a se engajarem em atividades fonológicas e a praticarem suas habilidades com mais frequência (Schuele & Boudreau, 2008). Dessa forma, a combinação de diferentes métodos e abordagens pode criar um ambiente de aprendizado rico e diversificado, que

favorece o desenvolvimento fonológico e, consequentemente, a alfabetização eficaz.

Relação entre fonologia e leitura

A relação entre fonologia e leitura é um campo de estudo fundamental no entendimento do processo de alfabetização. A fonologia refere-se ao sistema de sons de uma língua e à maneira como esses sons são organizados e utilizados. Para que a leitura ocorra de forma eficaz, é imprescindível que os leitores desenvolvam uma boa consciência fonológica, que é a habilidade de reconhecer e manipular os sons da fala. De acordo com Adams (1990), a consciência fonológica é um preditor significativo do sucesso na leitura, uma vez que a habilidade de segmentar palavras em seus fonemas constituintes permite que os leitores realizem a decodificação das palavras escritas. Essa decodificação é um dos processos mais críticos no ato de ler, pois envolve a conversão de letras em sons, permitindo que o leitor compreenda o texto.

A conexão entre fonologia e leitura se torna ainda mais evidente quando se observa como os alunos utilizam a consciência fonológica para reconhecer palavras e construir significado. Segundo Torgesen (2002), a capacidade de manipular sons, como a adição, remoção ou substituição de fonemas, não apenas facilita a decodificação, mas também apoia o desenvolvimento do vocabulário. A leitura exige que o indivíduo não apenas reconheça palavras isoladas, mas também as compreenda dentro de um contexto. A habilidade fonológica, portanto, desempenha um papel central na capacidade do leitor de integrar sons, letras e significados, estabelecendo uma ponte entre a decodificação e a compreensão textual.

Além disso, a abordagem fônica, que enfatiza a relação sistemática entre grafemas e fonemas, tem sido amplamente adotada em métodos de ensino de leitura. Essa abordagem sustenta que o ensino explícito das correspondências entre letras e sons é crucial para a aprendizagem da leitura. Segundo a National Reading Panel (2000), programas que incluem instrução fônica sistemática demonstraram melhorar significativamente as habilidades de leitura em crianças. A instrução fônica não apenas ajuda os alunos a decodificarem palavras, mas também lhes dá ferramentas para enfrentar palavras novas, uma vez que eles

se tornam capazes de aplicar suas habilidades fonológicas para decifrar sons não familiarizados.

Outro aspecto importante da relação entre fonologia e leitura é a influência do ambiente linguístico na aquisição de habilidades fonológicas. Hart e Risley (1995) destacam que as crianças que crescem em ambientes com rica estimulação verbal tendem a desenvolver uma melhor consciência fonológica e, consequentemente, habilidades de leitura mais robustas. Isso implica que fatores socioeconômicos e culturais desempenham um papel crucial na formação das competências fonológicas, afetando o desempenho na leitura. A escassez de interação verbal durante a infância pode resultar em lacunas nas habilidades fonológicas, que são fundamentais para o sucesso na alfabetização.

Adicionalmente, a pesquisa sobre dificuldades de leitura frequentemente aponta a deficiência na consciência fonológica como um dos principais fatores subjacentes às dificuldades de aprendizagem. De acordo com Gillon (2004), crianças que apresentam dislexia ou outras dificuldades de leitura geralmente mostram um nível reduzido de habilidades fonológicas. A identificação precoce de deficiências fonológicas e a implementação de intervenções específicas podem ser fundamentais para ajudar esses alunos a superarem suas dificuldades e alcançar o sucesso na leitura. Programas de intervenção que visam desenvolver a consciência fonológica, como atividades de rimas, jogos de sons e exercícios de segmentação, têm mostrado eficácia em melhorar o desempenho de leitura em crianças com dificuldades (Schuele & Boudreau, 2008).

Por fim, a relação entre fonologia e leitura não é apenas uma questão de habilidades individuais, mas também de práticas educacionais e abordagens pedagógicas. O papel do educador é crucial na facilitação do desenvolvimento fonológico, pois a modelagem de práticas de leitura e a criação de um ambiente de aprendizado rico em linguagem podem impactar significativamente a aquisição de habilidades de leitura. A leitura em voz alta, a discussão sobre os sons das palavras e a incorporação de atividades fonológicas nas aulas são estratégias que podem reforçar a conexão entre fonologia e leitura, promovendo um aprendizado mais eficaz e duradouro. A pesquisa sugere que, ao priorizar a consciência fonológica no ensino da leitura, os educadores podem ajudar os

alunos a desenvolverem não apenas habilidades de leitura, mas também uma apreciação mais profunda pela linguagem e pela literatura (Snow, 2002).

Considerações finais

A fonologia, como um dos pilares da linguagem, desempenha um papel crucial na compreensão e no desenvolvimento das competências leitoras. A consciência fonológica, a capacidade de reconhecer e manipular os sons da fala, emerge como uma habilidade fundamental para o sucesso na leitura, sendo um preditor significativo das competências leitoras. Ao segmentar palavras em seus fonemas, os leitores conseguem decodificar palavras escritas, facilitando a compreensão textual.

A relação entre fonologia e leitura evidencia a necessidade de uma abordagem educacional que priorize o desenvolvimento da consciência fonológica desde os primeiros anos escolares. Programas de ensino que incorporam a instrução fônica têm se mostrado eficazes em promover a capacidade de decodificação, permitindo que os alunos não apenas reconheçam palavras, mas também compreendam seu significado dentro de um contexto. Essa abordagem é particularmente relevante em ambientes educacionais, onde o fortalecimento da conexão entre sons e letras pode transformar a experiência de aprendizagem dos alunos, especialmente daqueles que enfrentam dificuldades.

É importante destacar que o ambiente linguístico em que as crianças estão inseridas tem um impacto significativo em sua aquisição de habilidades fonológicas. A exposição a interações verbais ricas e a um vocabulário diversificado contribui para o desenvolvimento da consciência fonológica, influenciando diretamente o desempenho na leitura. Portanto, educadores e responsáveis devem estar cientes da importância de criar ambientes de aprendizado que estimulem a linguagem e a comunicação desde a primeira infância, reconhecendo que as oportunidades de interação verbal são fundamentais para a construção de habilidades leitoras sólidas.

A identificação precoce de dificuldades de leitura, muitas vezes associadas a deficiências na consciência fonológica, é outra questão crítica. A intervenção oportuna pode fazer uma diferença significativa no desenvolvimento

das competências de leitura, oferecendo suporte específico para crianças que necessitam de assistência adicional. Métodos de intervenção que focam no fortalecimento da consciência fonológica, como atividades de rimas e jogos de sons, têm se mostrado eficazes na promoção da fluência e compreensão na leitura, sendo uma estratégia valiosa para educadores.

Por fim, a integração entre fonologia, leitura e práticas pedagógicas representa um elemento vital no processo de alfabetização. O investimento em práticas que priorizam o desenvolvimento da consciência fonológica, juntamente com a promoção de um ambiente de aprendizado rico em linguagem, é fundamental para garantir que todos os alunos tenham acesso a um aprendizado significativo e duradouro. Ao cultivar essas habilidades desde os primeiros anos, os educadores estão contribuindo para formar leitores competentes, críticos e preparados para os desafios de um mundo em constante transformação. Essa perspectiva abrangente não apenas enriquece a experiência educativa, mas também promove um futuro em que a leitura e a escrita se tornam ferramentas poderosas de expressão e comunicação.

Referências

ADAMS, M. J. Beginning to read: Thinking and learning about print. Cambridge: MIT Press, 1990.

Fountas, I. C.; Pinnell, G. S. Guiding readers and writers (grades 3-6): Teaching comprehension, genre, and content literacy. Portsmouth: Heinemann, 2006.

GILLON, G. T. Phonological awareness: From research to practice. New York: Guilford Press, 2004.

HART, B.; RISLEY, T. R. Meaningful differences in the everyday experience of young American children. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing, 1995.

NATIONAL READING PANEL. Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction. Washington, DC: National Institute of Child Health and Human Development, 2000.

SCHUELE, C. M.; BOUDREAU, D. Phonological awareness intervention: The evidence base. Language, Speech, and Hearing Services in Schools, v. 39, n. 3, p. 250-262, 2008.

SHAPIRO, A.; EFRON, R. Multimedia learning and phonological awareness: Engaging students through technology. Journal of Educational Technology Systems, v. 35, n. 3, p. 295-308, 2007.

SNOW, C. E. Reading for understanding: Toward a research and development program in reading comprehension. Santa Monica, CA: RAND Corporation, 2002.

TORGESEN, J. K.; RASINSKI, T.; RUTKOWSKI, L. Early identification and intervention for children with reading disabilities. In: RASINSKI, T. (Ed.). The role of phonological awareness in reading development. 2. ed. New York: Academic Press, 2006. p. 97-112.

ENSINO DE ARTE NA APRENDIZAGEM DOS ALUNOS CONTEMPORÂNEOS

Raquel Antonia Domingos Martins

Resumo

Esse artigo desvelará, mesmo que o assunto não se esgote nele, o percurso pedagógico do professor no ensino aprendizagem de Arte em décadas passadas até a geração atual em que pese as mudanças no contexto social e histórico pelos quais passaram tanto os professores quanto os aluno em relação ao objeto de estudo da disciplina Arte: a passagem da nomenclatura Educação Artística, menos abrangente, até a Arte muito mais abrangente nos dias atuais da geração Z em que pese novas interpretações do que é, de como se produz e de como se consome arte. Para isso, far-se-á uma breve leitura do conceito de Pierre Bourdieu sobre *Habitus*.

Palavras-chave: Arte; Escola; Aprendizagem.

1. Breve história da mudança de nome da disciplina Artes

Ao se recuperar suscintamente a história do ensino de Arte no Brasil podemos enxergar diferentes concepções pedagógicas quanto sua aplicação curricular, suas finalidades, formação pedagógica docente e, necessariamente, os filósofos estéticos e sociais que ditavam o gosto por determinado consumo de um bem cultural e aqui capital cultural e valor simbólico estarão apoiados no

que pensa o autor Pierre Bourdieu no que tange a arquitetura social do gosto por meio do *Habitus*.

Entende-se como *habitus* estrutura reguladoras no eixo do campo social, que funcionam como criadoras de práticas estruturantes que ditam como se comportar diante do consumo de um capital cultural quer seja uma arte, quer seja um gosto ou estilo, em uma espécie de mediação entre o agente social e a sociedade de forma a gerir saberes.

> O habitus é, portanto, um conjunto unificador e separador de pessoas, bens, escolhas, consumos, práticas, etc. O que se come, o que se bebe, o que se escuta e o que se veste constituem práticas distintas e distintivas; são princípios classificatórios, de gostos e estilos diferentes. O habitus estabelece, perante esses esquemas classificatórios, o que é requintado e o que é vulgar, sempre deforma relacional, já que, "por exemplo, o mesmo comportamento ou o mesmo bem pode parecer distinto para um, pretensioso ou ostentatório para outro e vulgar para um terceiro" (BOURDIEU, 1996, p. 22).

Atendo-se à questão de hábito o que gerou, por muito tempo, a permanência da nomenclatura Educação Artística nas escolas brasileiras e no imaginário dos professores de "Educação Artística" no país. Pode-se desvelar, primeiramente, o primeiro nome Educação, ou seja, está implícito neste conceito, que os docentes iriam educar o estudante ao *habitus* propagado pelas classes mais abastadas da sociedade no que pese o gosto às artes. E qual seria esse o gosto às artes?

Partindo do pressuposto que o *habitus* é o mediador do agente social e a sociedade, pode-se afirmar que a instituição escolar

age, portanto, como agente social, aplicando seus próprios gostos à sociedade, no caso os alunos.

Dessa forma entendida, a escola foi mero reprodutor do capital cultural estabelecido pelos agentes estruturantes da sociedade, que, no caso da disciplina Arte, foi reproduzira, embora não seja excludente da formação em sua integralidade, da Historiografia da arte nas escolas brasileiras pelo ação pedagógica do conhecimento dos eruditos como grandes pintores e as suas grandes escolas, que no caso se confunde muito com o Renascimento Clássico italiano, deixando de fora outros pilares da arte como escultura, cinema, teatro, dança e, contemporaneamente e produto da geração Z, a arte digital das crypto moedas.

> Deste modo, Bourdieu consegue descortinar o acesso e a decodificação da obra de arte erudita como naturalização do espírito. Mostra, pelo contrário, que o consumo e o consequente entendimento da obra de arte legítima se dão pelo domínio do código daquela obra, código esse que é, por sua vez, criado pelo próprio sistema de produção da obra de arte legítima, que consegue criar as regras de produção do sentido "legítimo" da obra, bem como seus respectivos meios de decodificação. Prontamente, "toda a obra legítima tende a impor, de fato, as normas de sua própria percepção e, tacitamente, define o modo de percepção que aciona certa disposição e certa competência como o único legítimo" (BOURDIEU, 2008, p. 32 in Costa 2013)

Educação Artística como disciplina escolar possuiu, por muito tempo, essa função de mantenedora do capital cultural das classes mais "culturalmente" abastadas da sociedade brasileira.

Para se resolver esse problema, ao se observar que a sociedade não é estanque, portanto, movediça, e que o Habitus já não mediava as novas relações sociais que ingressavam nas escolas, principalmente, mas não somente, publicas, precisou-se mudar a carreira de Arte, não somente cambiando seu nome para atender as necessidades de um novo público, mas também a formação do professor e o objeto de ensino da Arte.

> Deste modo, Bourdieu consegue descortinar o acesso e a decodificação da obra de arte erudita como naturalização do espírito. Mostra, pelo contrário, que o consumo e o consequente entendimento da obra de arte legítima se dão pelo domínio do código daquela obra, código esse que é, por sua vez, criado pelo próprio sistema de produção da obra de arte legítima, que consegue criar as regras de produção do sentido "legítimo" da obra, bem como seus respectivos meios de decodificação. Prontamente, "toda a obra legítima tende a impor, de fato, as normas de sua própria percepção e, tacitamente, define o modo de percepção que aciona certa disposição e certa competência como o único legítimo" (BOURDIEU, 2008, p. 32 in Costa 2013)

Com essa visão de um ensino de Arte como educação artística, sobretudo no que tange o apoio do espectro clássico de seu objeto, pode-se definir sete pilares basilares: a Arquitetura, a Escultura, a Pintura, a Música, a Literatura, a Dança e o Cinema, como apontado no Manifesto das Sete Artes de Ricciotto Canudo (1923), deixando de fora aspectos da Arte como Histórias em Quadrinho [HQ], o Teatro, o Ilusionismo, e a Arte Digital presentes nas crypto moedas, por exemplo.

Cabe-nos estabelecer, brevemente agora, quais são as características de cada para uma sequência didática em sala de aula e acrescentando outras formas de fazer arte na contemporaneidade:

1. A primeiras das artes consiste na Arquitetura, embora não se torne objeto de estudo artístico em sala de aula pelo fato de não haver projetos arquitetônicos feitos pelos alunos, ela pode sim ser considerada para um recorte pedagógico, pois, a sendo a Arquitetura manifestação humana, é, portanto, arte já que está relacionada ao ambiente desde sua concepção até a integração com o meio externo. Um exemplo do uso da arquitetura em sala de aula como recurso pedagógico é a elaboração de maquetes, por exemplo, de pontos turísticos da cidade com papel marche ou palitos de sorvete. A sua concepção e execução dentro do espaço escolar pode ser considerada um produto artístico por parte dos estudantes;
2. Segunda das artes é a escultura que consiste na transformação de objetos da natureza, como gesso, mármore, ferro, aço, cobre, fibra de carbono, pedra, argila, madeira, resinas sintéticas em objetos estéticos por meio de técnicas como cinzelação, fundição, moldagem, colagem, entre outras. Esse conceito de arte pode ser utilizado na escola na forma de colagem, papel marche, fios de cobre, modelagem e, principalmente e o mais usado, na elaboração de esculturas com argila;
3. A terceira das artes consiste na Pintura. Logo que tocamos nesse assunto, vem à mente erudição

representada pelos grandes clássicos renascentistas da humanidade, porém, pode-se elaborar uma lista quase infinita de pintores. Segundo a Brasil Escola (2024) "Pintura é uma técnica que utiliza pigmentos em forma líquida para colorir uma superfície, atribuindo tons e texturas, esta superfície pode ser tela, papel ou parede. A pintura é diferente do desenho por usar pigmentos líquidos. A cor é o elemento essencial da pintura. A estrutura fundamental de uma obra é composta pela relação entre as massas coloridas". Diversas técnicas podem ser utilizadas na pintura como: Pintura a óleo, aquarela, acrílica, guache, serigrafia, aerografia, pintura pastel e pintura digital;

4. A quarta arte consiste na música, que é a organização de sons e intervalos de silêncios produzidos pela voz, instrumento musicais ou por partes do corpo como as mãos e pode ser encontrada de forma organizada ou composições improvisadas, de forma profissional ou não. A música possui diversos intentos como o profissional, o lúdico, o militar, o educacional – que é o que nos interessa – e o terapêutico.
5. A quinta das artes consiste na Literatura. Aqui tentar-se-á aproximá-la o mais possível de um conceito que incorra em um modelo de Arte pragmática às aulas de Arte. Nesse sentido, pode-se dizer que Literatura é a transformação da realidade por meio das palavras ou da oralidade, criando uma realidade paralela e estética dando emoções e ou ideias ao real por meio de uma linguagem subjetiva e conotativa;

6. A sexta das Artes consiste na Dança, A dança é sinônimo de movimento, é a linguagem do corpo, respondendo a estímulos do som ou não, sendo coreografada com movimento previamente estabelecido por um planejamento anterior ou dança livre por meio de improvisos. Ela geralmente contém sentimento de alegria, gratidão, temor, amor ente outras expressões humanas. A dança é usada desde muito tempo em cerimônias religiosas ou familiar e em expressões artísticas em diferentes ambientes como concertos, teatros, videoclipes e cerimônias;
7. A sétima das artes, embora mais recente, consiste no cinema, carinhosamente apelidada de A sétima Arte. Segundo a Wikipédia o cinema pode ser descrito como " conjunto de princípios, processos e técnicas utilizadas para captar e projetar em uma tela imagens estáticas sequenciais (fotogramas) obtidas por câmeras, dando ao espectador de estarem em movimento", criando realidades paralelas subjetivas ao nosso real ou documentários da vida real;

Nesse momento do artigo, acrescentamos outras formas de Arte que não são caracterizadas por Ricciotto Canudo (1923), contudo são formas de fazer artístico mais presentes e populares na escola:

1. Histórias em Quadrinhos consiste em uma forma de representação de uma realidade paralela que se utiliza

de texto e desenhos e são compostos por uma série de quadros que compõe uma história maior, geralmente, são representações de super-heróis, popularizados pela DC Comics e a Marvel, mas também podem ser terror, romance, ficção científica, crime, policial, infantil, representações filosóficas, literárias ou históricas. Na escola o docente pode organizar um jornal com determinadas secções e uma delas pode ser uma História em Quadrinhos ou também, por meio de folhas de sulfite, lápis de cor; construir um HQ e expô-lo no mural da escola como cordel, por exemplo;

2. O Teatro consiste em uma forma de arte oriunda de espetáculos religiosos, todavia já perdeu esse propósito porquanto representa forma de deleite, lazer e cultura de um povo na atualidade. O teatro é a representação de histórias com atores ou mesmo um monólogo para contar uma determinada história, podendo ser um romance, uma comédia ou um drama com intuito de manifestar determinadas sensações no público
3. O Ilusionismo consiste na arte performática de criações de ilusões por meio de truques para entreter e deleitar o público. O segredo do ilusionismo é entreter o público para retirar o foco da ilusão que se quer criar, enganando os olhos do público para o truque que será realizado em questão. Já está arte é muito difícil de se trabalhar em sala de aula haja vista que precisa de um determinado “savoir faire” do professor;
4. A arte virtual consiste na criação de objetos artísticos por meio eletrônicos como software em ambientes mais

simples como celulares ou mais avançados como computadores de última geração. Essa forma de arte está se popularizando rapidamente graças ao mercado das cryptos moedas que se valorizam veloz e ferozmente com o seu mercado. A mercadologia deste tipo de arte supera milhões de reais em forma de arte digital com a que o Neymar comprou, chamado NFT. Segundo o portal G1 “Se algum entusiasta das NFTs quisesse comprar a coleção digital 'Bored Yatch Club', que hoje pertence a Neymar Jr., teria de desembolsar um pouco mais de R$ 400 mil. Em 2022, quando a sigla estava em alta, o jogador comprou as obras por R$ 6 milhões.

Este tipo de arte torna-se extremamente raro de se trabalhar em sala de aula por causa da sua complexidade de produção a não ser que o professor domine algum software de realização para ensinar aos estudantes.

Considerações finais

A partir da definição contemporânea do objeto Arte, este artigo procurou apresentar a visão do professor mediador nas situações de fomentador da criatividade discente nas aulas de Artes.

Juntamente com esses dois aspectos discutidos, desvelou-se o conceito de sequência didática como plano de aula e foi exposto também uma proposta pedagógica sobre Grafite por meio de uma Sequência [SD].

Este estudo não se esgota aqui, porquanto este artigo é apenas um referente a outros estudiosos do assunto e a professores que queiram trabalhar com Sequências Didática em sala de aula.

Referência bibliográfica

Costa, Jean Henrique. Reflexões sobre a indústria cultural a partir de Pierre Bourdieu: a importância dos conceitos de Habitus e Capital Cultural. Revista Espaço Acadêmico, nº 140, Janeiro, de 2013

Zabala, Anoni. Prática educativa: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998

https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/acervo/curriculo-da-cidade-ensino-fundamental-arte/

https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/47517/1/2013_lcapliv_mjasouza2.pdf

ENSINO DE VALORES E ÉTICA ATRAVÉS DA LITERATURA INFANTIL

Cristiane Lúcia Coradini Pereira

Resumo

Este artigo analisa a importância da literatura infantil na formação ética e moral das crianças, destacando como as histórias funcionam como ferramentas pedagógicas essenciais. Por meio de narrativas cativantes, a literatura permite que os jovens leitores explorem dilemas éticos, promovam a empatia e desenvolvam uma consciência crítica sobre comportamentos e valores. A pesquisa também enfatiza o papel da literatura na promoção da diversidade e da inclusão, abordando questões sociais relevantes e incentivando a aceitação das diferenças. A análise de obras literárias que tratam de temas éticos revela seu potencial transformador na formação do caráter, propondo que educadores e pais integrem essas histórias no cotidiano das crianças para um aprendizado significativo.

Palavras-chave: literatura infantil, formação moral, ética, empatia, diversidade.

Introdução

A literatura tem desempenhado um papel crucial na formação da sociedade, atuando como um espelho que reflete as normas, valores e dilemas humanos ao longo da história. Em particular, a literatura infantil emerge como uma ferramenta pedagógica valiosa, capaz de influenciar o desenvolvimento ético e moral das crianças. Desde os primórdios da narrativa, histórias e fábulas têm sido utilizadas como meios de transmissão de conhecimentos e valores fundamentais, fornecendo não apenas entretenimento, mas também lições sobre

o comportamento adequado, a empatia e a justiça. Através de personagens cativantes e tramas envolventes, a literatura infantil permite que os jovens leitores explorem questões complexas de maneira acessível e significativa.

A importância da literatura infantil no desenvolvimento do caráter é amplamente reconhecida, pois as histórias abordam temas universais que ressoam com as experiências e emoções das crianças. Ao se depararem com dilemas éticos e sociais nas páginas de um livro, as crianças são convidadas a refletir sobre suas próprias ações, a desenvolver a empatia e a construir uma consciência crítica. Nesse contexto, obras literárias que discutem questões de amizade, responsabilidade, solidariedade e justiça não apenas contribuem para a formação de valores, mas também oferecem um espaço seguro para que as crianças possam debater e discutir temas que podem ser desafiadores ou complexos.

Além disso, a literatura infantil desempenha um papel fundamental na promoção da diversidade e da inclusão. Ao apresentar personagens de diferentes origens, culturas e realidades sociais, os livros infantis ajudam a cultivar a aceitação e o respeito pelas diferenças, incentivando as crianças a reconhecerem e valorizarem a pluralidade do mundo ao seu redor. Isso é especialmente relevante em um momento em que as sociedades enfrentam desafios relacionados à intolerância e à desigualdade. As narrativas que abordam essas questões têm o potencial de instigar diálogos significativos, promovendo uma compreensão mais profunda das realidades sociais e do impacto das escolhas individuais na comunidade.

A relação entre literatura e ética também se manifesta na maneira como as histórias são contadas. A narrativa, por sua natureza, é uma forma de comunicação que estimula a imaginação e a criatividade, permitindo que os leitores se coloquem no lugar dos personagens e experimentem suas emoções e decisões. Isso é fundamental para o desenvolvimento da empatia, uma habilidade que se torna cada vez mais importante em um mundo interconectado e diverso. Ao se identificarem com personagens que enfrentam desafios éticos, as crianças aprendem a compreender melhor as experiências dos outros, desenvolvendo um sentido de responsabilidade social que pode acompanhar-lhes ao longo da vida.

Neste contexto, a análise de livros infantis que abordam questões éticas se torna essencial para entender como a literatura pode ser utilizada como uma ferramenta de ensino e aprendizado. O estudo das narrativas literárias revela não apenas a riqueza de temas e personagens, mas também a maneira como essas obras podem influenciar a formação de valores e comportamentos nas crianças. Através da leitura, as crianças não apenas assimilam conhecimentos, mas também são incentivadas a questionar, refletir e, consequentemente, moldar seu próprio caráter e identidade.

Diante desse panorama, a pesquisa sobre o impacto da literatura infantil no desenvolvimento moral e ético das crianças se revela como um campo de estudo fundamental. Compreender a maneira como as histórias influenciam o comportamento e os valores dos jovens leitores é essencial para educadores, pais e responsáveis que buscam promover um aprendizado significativo e transformador. Assim, esta discussão não apenas enfatiza a relevância da literatura na formação do caráter, mas também destaca a necessidade de integrar a leitura de obras que abordam questões éticas no cotidiano escolar e familiar, assegurando que as futuras gerações possam se beneficiar das lições valiosas que a literatura tem a oferecer.

Uso de histórias para transmitir valores morais

O uso de histórias para transmitir valores morais é uma prática que remonta a tempos antigos, sendo uma ferramenta poderosa para a educação e a formação do caráter. Narrativas, fábulas e contos populares têm sido utilizados em diversas culturas para ensinar lições valiosas, moldando comportamentos e atitudes dos indivíduos. A literatura infantil, por exemplo, é rica em histórias que abordam questões éticas, proporcionando às crianças a oportunidade de refletir sobre o certo e o errado, a justiça, a amizade e a empatia. Segundo Vygotsky (1998), as histórias não apenas ajudam na construção do conhecimento, mas também desempenham um papel fundamental na formação da moralidade, uma vez que estimulam a imaginação e a capacidade de identificar-se com os personagens e suas experiências.

Além disso, as narrativas podem servir como um espelho da sociedade, refletindo seus valores e normas. Através de histórias, é possível criticar

comportamentos e promover a mudança social. O conceito de moralidade narrativa, abordado por Bruner (1991), sugere que as histórias moldam a compreensão que temos sobre o mundo e sobre nós mesmos. Ao ouvir ou ler sobre as decisões de um personagem, os indivíduos são levados a questionar suas próprias escolhas e a considerar as consequências de suas ações. Essa reflexão é crucial para o desenvolvimento de uma consciência moral, permitindo que as pessoas se tornem mais empáticas e responsáveis em suas interações sociais.

A fábula de Esopo, que apresenta lições de moral através de animais falantes, é um exemplo clássico de como histórias simples podem transmitir valores profundos. As fábulas frequentemente apresentam uma estrutura clara que leva a uma conclusão moral explícita, facilitando a compreensão de conceitos éticos. Como aponta Mello (2014), a simplicidade das fábulas permite que pessoas de todas as idades acessem essas lições, fazendo delas uma ferramenta pedagógica eficaz. Em contextos educacionais, professores têm utilizado fábulas e contos para estimular discussões em sala de aula sobre ética e moral, incentivando os alunos a compartilharem suas próprias interpretações e experiências.

A narrativa também é uma forma eficaz de comunicação em contextos familiares e comunitários. A transmissão oral de histórias entre gerações é uma prática que fortalece laços familiares e culturais, enquanto ensina valores essenciais. A pesquisa de Júnior (2015) destaca que a contação de histórias em família pode servir como um momento de aprendizado e reflexão, onde os pais transmitem suas crenças e valores aos filhos. Essa transmissão não se limita a um conteúdo explícito, mas também envolve a forma como as histórias são contadas, o tom de voz e as expressões faciais, elementos que enriquecem a experiência de escuta e aprendizado.

Além disso, as histórias têm um impacto significativo na formação de identidades. Elas ajudam os indivíduos a entenderem seu lugar na sociedade e a desenvolver um senso de pertencimento. A narrativa, conforme analisa Ricoeur (1994), é uma maneira de dar sentido à experiência humana, permitindo que as pessoas construam suas histórias de vida e, ao mesmo tempo, absorvam os valores da cultura em que estão inseridas. Assim, ao contar e ouvir histórias, os

indivíduos não apenas aprendem sobre os valores de uma comunidade, mas também se tornam parte dela, contribuindo para a sua perpetuação e evolução.

O papel das histórias na transmissão de valores morais é especialmente relevante em tempos de mudança social e cultural. Em um mundo cada vez mais complexo, onde as interações humanas são mediadas por tecnologias e novas dinâmicas sociais, as histórias continuam a ser uma âncora para a moralidade e a ética. Como sugere Kearney (2002), as narrativas têm o poder de unir as pessoas, criando um senso de comunidade e propósito. Através da empatia que as histórias promovem, os indivíduos são capazes de entender melhor as experiências e desafios dos outros, cultivando uma sociedade mais justa e solidária.

Portanto, o uso de histórias como ferramenta para transmitir valores morais é uma prática antiga e ainda extremamente relevante. As narrativas, sejam elas contadas em livros, oralmente ou em formatos digitais, continuam a moldar a moralidade e a ética das sociedades. Ao facilitar a reflexão, a empatia e a construção de identidades, as histórias desempenham um papel crucial na educação e na formação do caráter, reafirmando sua importância no contexto contemporâneo. A relevância dessas práticas, como demonstrado nas análises de Vygotsky, Bruner, Mello, Júnior, Ricoeur e Kearney, evidencia a necessidade de promover o uso de histórias em diversos contextos sociais e educacionais, assegurando que as futuras gerações continuem a se beneficiar das lições morais que elas proporcionam.

Análise de livros infantis que abordam questões éticas

A análise de livros infantis que abordam questões éticas revela a importância dessas obras na formação moral das crianças, funcionando como ferramentas pedagógicas essenciais para o desenvolvimento da consciência crítica e da empatia. As histórias infantis, muitas vezes repletas de personagens carismáticos e situações desafiadoras, oferecem cenários nos quais os jovens leitores podem explorar conceitos complexos como justiça, amizade, solidariedade e responsabilidade. Segundo Pires (2015), a literatura infantil desempenha um papel significativo na construção da moralidade, pois ao vivenciar as experiências dos personagens, as crianças são levadas a refletir

sobre suas próprias ações e valores. Essa reflexão é um aspecto central no desenvolvimento ético e social, promovendo a capacidade de discernimento entre o certo e o errado.

Os contos de fadas e fábulas, em particular, têm sido usados há séculos para transmitir lições morais. Obras clássicas, como as fábulas de Esopo, exemplificam como narrativas simples podem abordar questões éticas profundas. Em sua análise, Fernandes (2018) discute como as fábulas, através de suas tramas e personagens, não apenas entretem, mas também educam, trazendo à tona dilemas éticos que instigam a reflexão nas crianças. Essa estrutura narrativa, que geralmente culmina em uma moral explícita, permite que os leitores jovens compreendam as consequências de comportamentos variados, como a desonestidade ou a ingratidão, em um contexto que é ao mesmo tempo acessível e envolvente.

Outro exemplo significativo é encontrado na obra "O Pequeno Príncipe", de Antoine de Saint-Exupéry. Este clássico da literatura infantojuvenil aborda temas de amizade, amor e responsabilidade de uma maneira que ressoa profundamente com as experiências infantis. Segundo Lima (2020), "O Pequeno Príncipe" não apenas conta a história de um garoto que viaja por diferentes planetas, mas também convida os leitores a refletir sobre valores fundamentais, como a importância de cuidar das relações e o impacto de nossas escolhas. A narrativa, rica em simbolismo, serve como um ponto de partida para discussões sobre ética e moral entre crianças e educadores, permitindo que os jovens se conectem emocionalmente com os dilemas apresentados.

Além de fábulas e contos clássicos, a literatura contemporânea também tem se mostrado eficaz na exploração de questões éticas. Livros como "A Borboleta Azul", de Lúcia Hiratsuka, abordam temas como a aceitação das diferenças e a importância da empatia. Neste contexto, Silva (2019) destaca que a obra propõe uma reflexão sobre a diversidade e a necessidade de respeitar as singularidades dos outros. As ilustrações e a narrativa sensível ajudam a criar um ambiente de diálogo, no qual as crianças podem expressar suas emoções e opiniões sobre os desafios éticos enfrentados pelos personagens, promovendo assim um aprendizado ativo e significativo.

Outra obra que merece destaque é "O Menino Maluquinho", de Ziraldo, que aborda questões como a liberdade e a responsabilidade de maneira lúdica

e criativa. Conforme analisa Gomes (2021), a figura do Menino Maluquinho, com sua imaginação e travessuras, representa a essência da infância, ao mesmo tempo em que provoca reflexões sobre o comportamento adequado e as consequências das ações. O livro encoraja as crianças a considerarem como suas escolhas afetam os outros, fomentando um senso de responsabilidade social e ética desde tenra idade.

A literatura infantil, portanto, não deve ser vista apenas como um meio de entretenimento, mas como um espaço essencial para o desenvolvimento ético das crianças. Através de narrativas que abordam questões morais, os livros infantis oferecem um contexto seguro para que os jovens leitores explorem dilemas complexos e desenvolvam uma compreensão mais profunda sobre a vida em sociedade. Neste sentido, Santos (2017) ressalta que o ato de ler e discutir essas histórias pode promover um ambiente educativo enriquecedor, onde os valores éticos são debatidos e internalizados.

Assim, a análise de livros infantis que tratam de questões éticas revela a relevância dessas obras na formação de indivíduos conscientes e solidários. As narrativas, com suas tramas envolventes e personagens carismáticos, servem como espelhos da sociedade, refletindo e moldando os valores que os jovens leitores levarão para a vida. Ao incentivar a reflexão sobre a moralidade, a literatura infantil não só educa, mas também contribui para a construção de um futuro mais ético e justo.

Impacto da literatura no desenvolvimento de caráter

A literatura tem um papel fundamental no desenvolvimento do caráter, pois oferece uma gama de experiências e reflexões que contribuem para a formação da identidade e dos valores éticos dos indivíduos. Desde a infância, o contato com diferentes narrativas permite que as crianças explorem não apenas mundos imaginários, mas também as complexidades da condição humana. Segundo Nussbaum (1997), a literatura é um veículo poderoso para promover a empatia, já que os leitores têm a oportunidade de se identificar com personagens que enfrentam dilemas morais e desafios pessoais. Essa identificação cria um espaço seguro para que os jovens se confrontem com questões de justiça,

lealdade e responsabilidade, fundamentais para o desenvolvimento de um caráter sólido.

Além disso, a literatura propicia uma reflexão crítica sobre o comportamento humano e as consequências das ações. Obras clássicas, como "Os Miseráveis", de Victor Hugo, mostram os efeitos de escolhas éticas e morais em contextos sociais diversos. Hugo apresenta personagens que, apesar de suas falhas, buscam a redenção e o bem-estar dos outros, enfatizando a importância da solidariedade e da compaixão. Conforme analisa Foucault (2002), a literatura pode servir como um espelho que reflete a moralidade de uma sociedade, permitindo que os leitores questionem normas e valores estabelecidos. Essa reflexão crítica é essencial para o desenvolvimento do caráter, pois estimula os indivíduos a examinarem suas próprias crenças e ações em relação ao coletivo.

Além de promover a empatia e a reflexão crítica, a literatura também pode influenciar diretamente o comportamento e as atitudes dos leitores. Estudos indicam que a leitura de ficção está associada a um aumento da capacidade de compreensão emocional, um componente central do caráter. Segundo Mar et al. (2006), a exposição a narrativas ficcionais permite que os indivíduos pratiquem a compreensão das emoções e das motivações dos outros, fortalecendo a empatia e a capacidade de interagir de maneira ética nas relações sociais. Essa prática se torna particularmente importante em um mundo cada vez mais complexo e interconectado, onde a habilidade de entender e respeitar as diferenças é crucial para a convivência pacífica.

Outra dimensão relevante do impacto da literatura no desenvolvimento do caráter está relacionada ao prazer estético que a leitura proporciona. A experiência de mergulhar em uma narrativa bem elaborada não apenas cativa os leitores, mas também os convida a refletir sobre a beleza e a complexidade da vida. A obra "O Alquimista", de Paulo Coelho, exemplifica essa relação entre literatura e autodescoberta, pois sua narrativa aborda a busca pessoal por significado e propósito. De acordo com Araújo (2015), essa busca é uma parte essencial do desenvolvimento do caráter, uma vez que leva os indivíduos a ponderarem sobre suas próprias aspirações, valores e a maneira como se relacionam com o mundo ao seu redor.

A literatura infantojuvenil, em particular, desempenha um papel vital na formação de valores e no desenvolvimento do caráter em crianças e adolescentes. Livros como "O Pequeno Príncipe", de Antoine de Saint-Exupéry, oferecem lições valiosas sobre amor, amizade e responsabilidade de forma acessível e cativante. Conforme destaca Lima (2014), as histórias infantis frequentemente abordam dilemas éticos de maneira simplificada, permitindo que as crianças compreendam conceitos complexos de forma intuitiva. Essa abordagem lúdica não apenas enriquece o vocabulário e o conhecimento, mas também planta as sementes de uma moralidade que se desenvolverá ao longo da vida.

Ademais, a literatura também funciona como um espaço de resistência e de contestação de valores que não são mais adequados. Autores como Chimamanda Ngozi Adichie, em suas obras, abordam questões de identidade, gênero e raça, desafiando os leitores a refletirem sobre preconceitos e desigualdades sociais. De acordo com Santos (2020), a literatura pode ser um veículo para a mudança social, pois provoca discussões sobre temas controversos e encoraja os leitores a se posicionarem em relação a questões éticas que afetam a sociedade. Assim, o impacto da literatura no desenvolvimento do caráter transcende o âmbito individual e se estende à formação de cidadãos mais críticos e conscientes.

Em suma, o impacto da literatura no desenvolvimento do caráter é um fenômeno multifacetado que abrange a promoção da empatia, a reflexão crítica sobre normas sociais, o prazer estético e a educação moral. As narrativas literárias, ao conectar os leitores a diversas experiências humanas, não apenas ajudam a moldar valores e comportamentos éticos, mas também contribuem para a formação de indivíduos mais conscientes e socialmente responsáveis. Por meio da literatura, os indivíduos são convidados a explorar não apenas o mundo ao seu redor, mas também os aspectos mais profundos de suas próprias vidas, cultivando um caráter que pode influenciar positivamente suas ações e interações com os outros.

Considerações finais

As considerações finais deste trabalho destacam a importância fundamental da literatura no ensino de valores e na formação do caráter, especialmente no contexto da literatura infantil. O uso de histórias como ferramenta educativa não é apenas uma tradição cultural, mas uma estratégia eficaz para moldar a moralidade e a ética das novas gerações. Através de narrativas que abordam dilemas éticos e sociais, as crianças têm a oportunidade de vivenciar experiências que, de outra forma, poderiam parecer distantes ou inacessíveis. Esse contato com diferentes realidades contribui para o desenvolvimento da empatia, uma habilidade crucial para a convivência pacífica e harmoniosa em sociedade.

As obras literárias analisadas revelam que, desde as fábulas clássicas até as narrativas contemporâneas, a literatura infantil se propõe a ensinar lições que transcendem o entretenimento. As histórias não apenas transmitem valores, mas também estimulam a reflexão crítica, permitindo que as crianças questionem e discutam comportamentos, decisões e consequências. Essa prática educativa é reforçada por autores que reconhecem a literatura como um espelho da sociedade, onde as normas e valores são não apenas apresentados, mas também desafiados e discutidos.

Outro aspecto significativo que emerge das análises é a capacidade das histórias de conectar os leitores com suas próprias emoções e experiências. A identificação com personagens em situações de conflito ou dilemas éticos provoca uma reflexão interna, levando os jovens leitores a considerarem suas próprias ações e valores. Essa conexão emocional é um passo essencial na formação do caráter, pois promove uma compreensão mais profunda das implicações de comportamentos e decisões no cotidiano.

Além disso, a literatura tem o potencial de ser uma plataforma para discutir questões sociais relevantes, como a diversidade, a inclusão e a responsabilidade social. Autores contemporâneos estão cada vez mais abordando temas que refletem as complexidades da vida moderna, desafiando os jovens leitores a desenvolver um senso crítico e um compromisso ético em relação às desigualdades e injustiças sociais. Dessa forma, a literatura não apenas educa, mas também empodera as crianças a se tornarem cidadãos conscientes e ativos.

O papel dos educadores e dos pais na mediação do contato das crianças com a literatura é igualmente crucial. Ao incentivarem a leitura e a discussão de

livros que tratam de questões éticas, eles promovem um ambiente que valoriza a reflexão e a troca de ideias. A contação de histórias em família, por exemplo, fortalece laços e permite que valores e crenças sejam transmitidos de geração para geração, enriquecendo a formação moral das crianças.

Portanto, a literatura infantil deve ser valorizada como uma ferramenta pedagógica essencial na educação contemporânea. As histórias têm o poder de cultivar a empatia, promover a reflexão crítica e formar indivíduos com um sólido sentido ético. Investir na leitura e na análise de obras que abordem questões morais é, sem dúvida, um caminho para construir um futuro mais justo, ético e solidário. As narrativas literárias são, assim, fundamentais não apenas para a formação do caráter individual, mas também para a construção de uma sociedade mais consciente e responsiva às necessidades e desafios de todos os seus membros. Ao abraçar a literatura como um recurso educacional, estamos também abraçando a possibilidade de um mundo onde a ética, a empatia e a responsabilidade são valores centrais na convivência humana.

Referências

ARAÚJO, Fernando. Literatura e autodescoberta: a busca por sentido. São Paulo: Editora Contexto, 2015.

FERNANDES, Cláudia. A moral nas fábulas: uma análise da literatura infantil. São Paulo: Editora Contexto, 2018.

FOUCAULT, Michel. A ética do cuidado de si como prática de liberdade. In: A hermenêutica do sujeito. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

GOMES, Ana Paula. A liberdade e a responsabilidade em "O Menino Maluquinho". Revista Brasileira de Literatura Infantil, v. 14, n. 2, p. 45-58, 2021.

KEARNEY, Richard. On stories. London: Routledge, 2002.

LIMA, Ana. O papel da literatura infantojuvenil na formação de valores. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2014.

LIMA, Maria. O Pequeno Príncipe: lições de amor e amizade. Porto Alegre: Editora PUC, 2020.

MAR, R. A. et al. "Exploring the links between reading fiction and empathy." Science, v. 333, n. 6042, p. 966-968, 2006.

MELLO, Maria de Fátima. A fábula na educação infantil: um caminho para o ensino de valores. São Paulo: Cortez, 2014.

NUSSBAUM, Martha. Cultivating humanity: a classical defense of reform in liberal education. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1997.

PIRRES, Pedro. Literatura infantil e formação da moralidade. Campinas: Papirus, 2015.

RICOEUR, Paul. Temps et récit. Paris: Éditions du Seuil, 1994.

SANTOS, Helena. Literatura e resistência: a voz dos marginalizados. Rio de Janeiro: Editora PUC, 2020.

SILVA, Fernanda. A Borboleta Azul e a aceitação das diferenças. São Paulo: Editora Moderna, 2019.

VYGOTSKY, Lev. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

O ENSINO DE MATEMÁTICA EM MEIO AO LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Eliana Cardoso Vieira

Resumo: Este trabalho tem como princípio conduzir o educador a refletir e a compreender a importância do ensino de matemática em meio ao lúdico na Educação Infantil. Tendo como objetivos específicos definir a concepção de Educação Infantil; compreender o ensino da matemática na Educação Infantil, o seu processo de desenvolvimento e de aprendizagem das crianças e conhecer os jogos de regras que auxiliam no ensino de matemática. Este estudo tem como base a pesquisa bibliográfica de sites da internet, de artigos, documentos, leis e vários autores que tratam sobre a temática.

Palavras-chave: Ensino da Matemática. Educação Infantil. Lúdico.

DESENVOLVIMENTO

A Matemática indiferente da disciplina no âmbito educacional faz parte do nosso cotidiano desde o nosso nascimento, pois está conecta a inúmeras situações, desde que acordamos pela manhã 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 aos objetos, como bolas, cones de sinalização de trânsito, 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.

Como podemos ver mesmo antes da criança adentrar a unidade de educação infantil elas já estão inseridas com a matemática e possui todos esses contatos e essas noções e vão tendo experiências e aprendendo sem perceberem.

Deste modo, este trabalho tem como princípio conduzir o educador a refletir e a compreender a importância do ensino de matemática em meio ao lúdico na Educação Infantil. Tendo como objetivos específicos: definir a concepção de Educação Infantil; compreender o ensino da matemática na Educação Infantil, o seu processo de desenvolvimento e de aprendizagem das crianças e conhecer os jogos de regras que auxiliam no ensino de matemática. Este estudo tem como base a pesquisa bibliográfica de sites da internet, de artigos, documentos, leis e vários autores que tratam sobre a temática. A educação infantil, por ser o primeiro contato da criança com a vida escolar, é crucial a utilização de jogos e brincadeiras de maneira que promovam o desenvolvimento emocional, físico, social e cognitivo, e que a unidade educacional, seja envolvente e estimulante, propiciando práticas pedagógicas, que as motivem em seu processo ensino- aprendizagem.

A matemática é uma área do conhecimento que se interliga em todos os momentos do nosso dia a dia desde o nascimento, por meio, de números, grandezas, formas, do raciocínio lógico na resolução de problemas, porém 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.

Quando a criança é inserida no âmbito educacional no ensino fundamental nas séries iniciais, ela ao a se deparar com a disciplina de matemática cheia de conteúdos, muita das vezes, não conseguem realizar uma conexão do mesmo com o seu dia a dia, assim começam a sentir antipatia pela disciplina, por ter dificuldade de interpretar os problemas e contas.

Para que isso não ocorra é necessário que na primeira etapa da educação que é a educação infantil, o educador deve na prática pedagógica, utilizar-se de jogos e brincadeiras, ou seja, com atividades práticas próximas do contexto da criança do que ela vivencia, incentivando o desenvolvimento do raciocínio lógico,

da criatividade e a resolver problemas, à construção do conceito de número, além das noções ligadas às grandezas e medidas, bem como espaço e forma.

O JOGO DE REGRAS NO ENSINO DE MATEMÁTICA

O jogo, no entanto, é tido como um lazer, sendo empregado em várias situações com forma de relaxamento, primordial a atividades que exigem esforço físico, intelectual e escolar. Agora quando este é voltado ao público infantil, é utilizado nas unidades de Educação Infantil como uma ferramenta pedagógica, nas situações de ensino-aprendizagem propiciando desta forma o desenvolvimento infantil.

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.

O educador 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.

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”.

O jogo na educação Infantil, 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 diferente 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.

CONCLUSÃO/ CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como intuito de auxiliar o educador a analisar, refletir sobre a importância do lúdico no ensino de matemática e contribuir para acabar com resquício do ensino da matemática de forma tradicional que era distante do contexto social do aluno, e muitos educadores por ter tido uma educação formal baseada nesta prática, possuem ainda certa resistência e dificuldade em trabalhar noções de lógico matemáticas na educação Infantil, pois se prendem a cálculos e números.

Muitas vezes esses educadores se esquecem de que em todos os momentos do nosso cotidiano, a matemática esta presente desde o nosso nascimento nas diversas situações, do inicio ao fim do dia, na culinária, nas horas, no calendário, na numeração das casas, dos calçados, roupas, do telefone, na divisão e contação de objetos e alimentos. Assim a criança sem ter noção esta aprendendo a matemática no seu contexto social, antes mesmo de ir para as unidades de Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

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

BARRETO, Angela Maria Rabelo Ferreira. **Situação atual da educação infantil no Brasil.** In: MEC/CEF. Subsídios para reconhecimento e funcionamento da educação infantil. Brasília, 1998.

LIMA,L.B;SILVA, L.F.M.**Educação difusa: a primeira forma de ensinar-** Disponível em:<http://seer.unipampa.edu.br/index.php/siepe/article/view/766> acesso em 15/01/2022.

MEC. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil. Vol. 01.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf>. Acesso em: 15/ 01/2022.

MEC. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. **Vol. 03.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf>. Acesso em: 15/ 01/2022.

MOURA, Manoel Oriosvaldo de. **A séria busca no jogo:** do lúdico na matemática. In: Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. · APA. Moura, M. O. de. (2009).

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 17/03/2018

PEDAGOGIAAOPEDALETRA. Resumo: **A trajetória da educação infantil no Brasi**l. Disponível em:<https://pedagogiaaopedaletra.com/a-trajetoria-da-educacao-infantil-no-brasil/> acesso em:14/03/2018

PIMPAO. **A importância da matemática na infância**. Disponível em :<http://blog.pimpao.com.br/importancia-da-matematica-na-infancia/> acesso em:15/03/2018

PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classes**. Tradução de José Severo de Camargo Pereira (Do Instituto de Matemática e Estatística da USP). 22ª edição. São Paulo, SP: Cortez, 2007. 198 p.

REIS, Silvia Marina Guedes dos. **A matemática no cotidiano infantil: jogos e atividades com crianças de 3 a 6 anos para o desenvolvimento do raciocínio-lógico-matemático.** Campinas, SP: Papirus, 2006. (Série Atividades)

SÃO PAULO. **Lei Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Disponível me:<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf >acesso em 20/01/2022.

SME. **Orientações Curriculares**. **Expectativas de Aprendizagens e Orientações Didáticas**. Disponível em: <http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Documentos/BibliPed/EdInfantil/OrientacÕes Curriculares_ExpectativasAprendizagens_%20OrientaDidaticas.pdf>. Acesso em: 20/ 01/2022.

SMOLE, Kátia. **A matemática na educação infantil**. A teoria as inteligências múltiplas na prática escolar Porto Alegre: Artmed, 2003.

UNISALESIANO. **A matemática nos jogos e brincadeiras**... - Unisalesiano.Disponível em:<www.unisalesiano.edu.br/biblioteca/monografias/54492.pdfhttp://www.unisalesiano.edu.br/biblioteca/monografias/54492.pdf> acesso em 14/01/2022.

VIRGULINO, Carina. **O ensino da Matemática na Educação Infantil**-Disponível em:<https://www.webartigos.com/artigos/o-ensino-da-matematica-na-educacao-infantil/119953#ixzz59pRl532h>acesso em:15/01/2022.

ARTE E EDUCAÇÃO

Giseli Aparecida de Deus

Resumo

Após esse trabalho enfocando a busca de uma educação lúdica e estética, direciona-se o trabalho ao desenho, à capacidade que a criança tem de representar algo presente em seu cotidiano, destacando-se as etapas do desenho. Em seguida direciona-se o trabalho a conceituar a Arte para melhor entendimento do leitor, para que perceba a atuação da mesma dentro da educação e do desenvolvimento infantil.

Palavras chaves: arte; educação; criança; escola.

JUSTIFICATIVA

A arte é cultura. É fruto de sujeitos que expressam sua visão de mundo, visão esta que está atrelada a concepções, princípios, espaços, tempos, vivências. O contato com a arte de diversos períodos históricos e de outros lugares e regiões amplia a visão de mundo, enriquece o repertório estético, favorece a criação de vínculos com realidades diversas e assim propicia uma cultura de tolerância, de valorização da diversidade, de respeito mútuo, podendo contribuir para uma cultura de paz. O conhecimento da arte produzida em sua própria cultura permite ao sujeito conhecer-se a si mesmo, percebendo-se como ser histórico que mantém conexões com o passado, que é capaz de intervir modificando o futuro, que toma consciência de suas concepções e idéias, podendo escolher criticamente seus princípios, superar preconceitos e agir socialmente para transformar a sociedade da qual faz parte.

Além das já referidas justificativas ontológicas e culturais para a importância da arte na educação, cabe falar da dimensão simbólica da arte, de

seu poder expressivo de representar ideias através de linguagens particulares, como a literatura, a dança, a música, o teatro, a arquitetura, a fotografia, o desenho, a pintura, entre outras formas expressivas que a arte assume em nosso dia a dia.

Essas formas são linguagens criadas pela humanidade para expressar a realidade percebida, sentida ou imaginada, e como linguagens que são, têm suas próprias estruturas simbólicas que envolvem elementos tais como espaço, forma, luz e sombra em artes visuais, timbre, ritmo, altura e intensidade em música, entre outros elementos inerentes a outras linguagens da arte. Ora, o conhecimento dessas estruturas simbólicas não é evidente aos alunos, nem se constrói espontaneamente através da livre expressão, mas precisam ser ensinados. O ensino das linguagens da arte cabe também à escola, embora não apenas a ela.

Um outro argumento em defesa da arte na educação passa pela sua importância ao desenvolvimento cognitivo dos aprendizes, pois o conhecimento em arte amplia as possibilidades de compreensão do mundo e colabora para um melhor entendimento dos conteúdos relacionados a outras áreas do conhecimento, tais como matemática, línguas, história e geografia. Um exemplo mais evidente é a melhor compreensão da história, de seus determinantes e desdobramentos através do conhecimento da história da arte e das ideias sobre as quais os movimentos artísticos se desenvolveram. Não existe dicotomia entre arte e ciência, entre pensar e sentir, entre criar e sistematizar, e a fragmentação do conhecimento é uma falácia que tem estado presente na educação, devendo ser superada, pois o ser humano é íntegro e total.

Diante de tal importância que a arte assume na educação, pode-se fazer uma revisão crítica do que a escola tem alcançado em termos de ensino da arte.

DEFINIÇÃO: O QUE É ARTE?

A palavra arte é uma derivação da palavra latina “ars” ou “artis”, correspondente ao verbete grego “tékne”. O filósofo Aristóteles se referia a palavra arte como “póiesis”, cujo significado era semelhante a tékne. A arte no sentido amplo significa o meio de fazer ou produzir alguma coisa, sabendo que os termos tékne e póiesis se traduzem em criação, fabricação ou produção de algo.

Fazer uma definição específica para a arte não é simples, assim como determinar a sua função no dia a dia das pessoas, pela possibilidade de exercer funções pragmática, formal ou, ainda, possuir uma dialogicidade entre as duas funções. Muitas pessoas consideram a arte uma coisa supérflua, não compreendendo a subjetividade estética do objeto artístico, que é dar prazer. É claro que existem prioridades para a existência das pessoas, porém ao se emocionar com uma composição de Ravel ou de Van Gogh, por exemplo, terá tido a oportunidade de conhecer a capacidade humana de sentir, pensar, interpretar e recriar o seu mundo com sensibilidade e criatividade. A cultura de um povo é preservada através da sua arte, seja ela popular ou erudita, pois possibilita estudar e compreender aquelas civilizações que não mais existem e cria um sentido para as que ainda hoje fazem a sua história. Há no mundo atualmente diversos povos que são conhecidos pelo resgate de seus objetos artísticos, como: cerâmicas, esculturas, pinturas, entre outros. A arte nos permite viver melhor, ter diferentes olhares sobre um mesmo objeto ou situação, ela nos faz sonhar. A proposta de um verdadeiro artista, e não de um simples artífice, é tocar os sentidos de quem apreciará sua obra, é possibilitar a fruição da sua arte. O ser humano que lida com a arte, seja ela: cênica, visual ou sonora, certamente encontra-se passos adiante dos que não têm contato com o objeto estético. É preciso ser artista e se recriar a cada dia.

Para entender melhor a arte é preciso compreendê-la dentro do contexto de sua produção cultural. Então delinearemos três vertentes da produção artística. Uma dessas formas de arte é classificada como “arte acadêmica” ou “arte de erudita”, que se refere àquelas produções artísticas pertencentes a coleções particulares e que normalmente são conservadas em museus e galerias de arte. Esta forma de arte é a apreciada por um público conhecedor

das linguagens artísticas e que possui uma sensibilidade treinada para a fruição dos elementos estéticos contidos nas obras expostas. O artista acadêmico preocupa-se com o desenvolvimento da sua linguagem artística, com a transmissão da própria expressão pessoal, em captar o significado humano de existir e, ainda, em exigir uma postura do público diante do seu modo de ver o mundo. A “arte popular” ou “folclore” são aquelas produções artísticas menos, ou quase nada, intelectualizada, urbana e industrial. Suas características são o anonimato em relação à autoria, pois se pode até saber que cultura a criou, porém não há como identificar o nome do autor. Ela é uma arte anônima, produzida por colaborações de diferentes pessoas ao longo do tempo. A arte popular expressa o sentimento e as ideias da coletividade, dentro de padrões fixos no seu fazer artístico e é destinada para a fruição do próprio povo que a criou. Esta forma de arte não acompanha o modismo imposto pelos meios de comunicação. Estes meios de comunicação das massas são responsáveis, em grande parte, pelo fomento da terceira vertente da arte, que é a “arte de massa”, constituída por produtos industrializados e que se destina à sociedade de consumo. Sua intenção é servir ao gosto médio da maioria população de um país ou até mesmo do mundo. A Arte de massa é produzida por profissionais de uma classe social diferente do público a que ela se destina, que em geral é semianalfabeto e/ou passivo diante da sua realidade sociocultural. O modismo e o divertimento como forma de passar o tempo é o que sustenta a arte de massa. No caso desta vertente da arte, o povo é apenas o alvo da produção e não participa da sua concepção.

A ARTE E EDUCAÇÃO

O papel da arte na educação é prejudicado devido o modo como a sociedade vê a arte. Daí a necessidade de um entendimento do verdadeiro significado da arte por parte dos professores, que o transmitirá informalmente aos alunos, dará a eles uma razão de fazer arte e não fazer apenas porque têm que fazer.

Duarte Júnior (1991), em sua obra Por que Arte-Educação comenta sobre a atual sociedade, que em geral acredita apenas nos fatos cientificamente comprovados, rejeitando outras formas de conhecimento, valorizando apenas a racionalidade, o saber objetivo, tomando o mesmo como valor básico da moderna sociedade. Portanto, é natural que as escolas eduquem no sentido do conhecimento objetivo. Espera-se, que habilitem o homem a conhecer racionalmente o mundo e nele se desenvolver produtivamente, visando a atingir os interesses da classe dominante. O ambiente escolar não só mantém como estimula a separação da razão da emoção. Acredita-se que seja por esse motivo que a sociedade rejeita a arte como um fator importante dentro da educação.

Por que não se educar as novas gerações evitando-se os erros que viemos cometendo? Por que não entender a educação, ela mesma, como algo lúdico e estético? Por que não ao invés de fundá-la na transmissão de conhecimentos apenas racionais, não a fundar na CRIAÇÃO de sentidos considerando-se a situação existencial concreta do educando? Por que não uma arte-educação? (Duarte Júnior, 1991, p. 65).

Quando Duarte Júnior propõe uma educação por meio da arte, refere-se a desenvolver uma educação onde o educando passa a ter uma oportunidade de elaborar sua própria visão de mundo, com base em suas próprias experiências e sentimentos.

Dentro da sociedade racionalista o educando não tem espaço para criar, encontra-se diante das respostas ali já prontas, apenas reproduz aquilo que já existe.

Segundo Barbosa (2003), o papel da arte na educação é muitas vezes afetado pela maneira como o professor e o aluno veem o papel da arte. O professor tem que ter conhecimento dela para que assim possa passar aos alunos com toda segurança o verdadeiro significado da arte como parte integrante da educação. Um dos papéis da arte é preparar para os novos modos de percepção introduzidos pela tecnologia. Muitos professores estão no momento do fazer artístico, trabalhando releitura como cópia, diante desse fato vem-se a pergunta: como pode ser desenvolvida uma boa educação? A cópia

diz respeito ao aprimoramento técnico, sem transformação, sem interpretação e sem criação e já na releitura há transformação, interpretação com base em um referencial.

Percebe-se que a arte deve ser considerada uma maneira de despertar no indivíduo seu processo de sentir, que passe a dar maior atenção a seus próprios sentimentos. Através da arte pode-se, então, despertar a atenção de cada um para sua maneira particular de sentir, pensar, criar, portanto aprender arte e sobre a arte é direito de toda criança, pois o homem como ser pensante, necessita criar outras verdades, outros mundos.

A arte pode contribuir imensamente para o desenvolvimento da criança, pois é na interação com seu meio que se inicia a aprendizagem. A arte tem início quando os sentidos da criança estabelecem o primeiro contato com o ambiente, e ela reage a essas experiências sensoriais. Tocar, cheirar, ver, manipular, saborear, escutar, enfim, qualquer método de perceber o meio e reagir contra ele é, de fato, a base essencial para a produção de formas artísticas.

Por meio da arte a criança será capaz de desenvolver sua percepção e imaginação; desenvolver sua capacidade crítica, além de contribuir para que ocorra o estímulo, criando mundos possíveis, novas possibilidades de ser e sentir-se. A arte leva a conhecer aquilo que muitas vezes não se tem oportunidade de experienciar na vida, experiências essas que podem ser vividas no cinema, teatro e outros. São situações que envolvem sentimentos e que não são acessíveis no dia a dia. Conclui-se, que a arte facilita o acesso dos sentimentos a experiências distantes do cotidiano, levando às bases para que se possa compreendê-las.

Ao refletir sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), observa-se que a educação realizada por meio da arte sem dúvida é um processo educativo e cultural, que visa à constituição do ser humano completo, sem deixar de valorizar no ser humano os aspectos intelectuais, morais e estético, levando o mesmo a melhoria da convivência do grupo social a que pertence.

Geralmente são aplicadas atividades na sala de aula que ignoram o objetivo do processo ensino-aprendizagem, onde cada atividade preparada e consequentemente desenvolvida, não leva os alunos a adquirirem conhecimentos necessários a seu desenvolvimento pleno. O professor ao elaborar uma atividade para seus alunos deve sempre visar atingir um determinado objetivo, para que os alunos realmente passem a se interessar pela disciplina e percebam a necessidade dela para seu progresso como cidadãos. Uma atividade não deve ser elaborada simplesmente por acaso, mas sim que tenha o seu verdadeiro significado e valor para os alunos.

A arte-educação deve ser considerada muito além de uma simples inclusão da Educação Artística nos currículos escolares, pois o ensino deve ser visto como uma atividade lúdica, diferente daquilo que os alunos estão acostumados a se deparar na sala de aula, fundada na relação e no diálogo e não num despejar de respostas pré-fabricadas a questões insignificantes, sobre as quais o aluno não tem oportunidades de pensar e se manifestar.

Barbosa (1995) afirma em sua obra Teoria e Prática da Educação Artística que nem mesmo a obrigatoriedade da aprendizagem da arte pela LDB – Leis de Diretrizes e Bases da Educação - no ensino fundamental e no ensino médio, leva ao reconhecimento da necessidade de garantir a existência da arte no currículo. Somente a ação inteligente da parte do professor é que pode tornar a arte um ingrediente essencial para favorecer o crescimento individual da criança.

Enfim, julga-se necessário que haja uma redefinição dos objetivos, conteúdos e métodos da disciplina arte na educação escolar para que deixe de ser vista apenas como atividade e passe a uma nova categoria: disciplina Arte.

Acredita-se que seja preciso repensar e analisar, em um trabalho escolar sério, útil e duradouro, como construir um ensino de arte no qual o educando possa encontrar espaço para seu desenvolvimento pessoal e social por meio da vivência. Essa nova maneira de buscar o ensino-aprendizagem de arte necessita de uma forma que possibilite aos alunos a assimilação de um saber específico, que ajude na descoberta de novas trajetórias, bem como na compreensão do mundo em que vivem e suas contradições.

Verifica-se que a arte pode dar aos alunos o conhecimento e a vivência sobre aspectos técnicos, inventivos, representativos e expressivos em música, artes visuais, desenho, teatro, dança, artes-audiovisuais. Nota-se que é possível atingir um conhecimento mais amplo e aprofundando da arte, levando a ações como: ver, ouvir, mover-se, sentir, pensar, descobrir, exprimir, fazer e outros.

A educação por meio da arte, chegou no Brasil, a partir das ideias do inglês Hebert Read em 1948 levando à recuperação da valorização da arte infantil e à concepção da arte baseada na expressão e nas liberdades criadoras. Mesmo sendo difundida no Brasil uma educação por meio da arte ela era simplesmente uma atividade educativa e passando a ser uma disciplina a partir da seguinte lei: “A lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de número 9394/96 de dezembro de 1996, estabelece a obrigatoriedade da arte na Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio)”. (FERRAZ e FUSSARI, 2001, p.21).

Para Lowenfeld (1997) em sua obra A criança e sua Arte, a arte desempenha um papel potencialmente vital na educação das crianças. Desenhar, pintar ou construir constituem um complexo em que a criança reúne diversos elementos de sua experiência para formar um novo e significativo todo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para que o professor possa realizar um bom trabalho na sala de aula, acredita-se que seja fundamental que tenha convicção da importância da arte no desenvolvimento das crianças, tendo firmeza ao ministrar as aulas. O professor de arte deve rever sua prática em sala de aula, fazer uma autorreflexão de como vem trabalhando artes com seus alunos e buscar assumir suas responsabilidades como professor para que realmente consiga transformar suas aulas atrativas e desperte nos alunos a vontade de aprender.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARANHA, Mª Lucia de arruda, MARTINS, Mª Helena Pires. Temas de filosofia. São Paulo: Moderna, 1998.

BOSI, Alfredo. Reflexões sobre a Arte. São Paulo: Ática, 1999.

COLI, Jorge. O que é Arte. São Paulo: Brasiliense, 1998.

NUNES, Benedito. Introdução à filosofia da Arte. São Paulo: Ática, 1999.

Referencial Curricular Nacional para a educação infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998, Volume 1.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação fundamental. Referencial Curricular Nacional para a educação infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998, volume 3.

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos. São Paulo: Perspectiva; Porto Alegre: Fundação IOCHPE, 1991.

Arte-Educação no Brasil. São Paulo: Perspectiva, 1978.

Arte-Educação: conflitos e acertos. São Paulo: Max Limonad, 1984.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação Infantil: Fundamentos e Métodos,** 1 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

FERRAZ, Maria Heloísa C.T. Cortez; FUSARI, Maria F. de Rezende. **Metodologia do Ensino de Art**e, 2 ed. São Paulo: Cortez, 1999.

FERRAZ, Maria Heloísa C.T. Cortez; FUSARI, Maria F. de Rezende. **Arte na Educação Escolar**, 2 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

O PAPEL DO PROFESSOR E DA ESCOLA NA INTEGRAÇÃO E INCLUSÃO DO ALUNO COM NECESSIDADES ESPECIAIS

Thamires Bispo Araújo[5]

RESUMO

Este artigo tem como objetivo referir-se ao papel do corpo docente no processo de aprendizagem do aluno especial, e a importância da integração e inclusão deste aluno no âmbito escolar e social. Meios, recursos, e trabalhos de podem e devem ser realizados para a garantia de segurança destes alunos, e a preparação do professor para buscar estratégias adequadas neste processo. Buscando sempre adequar-se à realidade do educando e da sala, para que não haja prejuízo no processo de ensino-aprendizagem de nenhum dos educandos, e que este processo ocorra de forma prazerosa para os principais protagonistas e participantes desta ação, os alunos. Ao longo deste trabalho, analisaremos métodos, recursos e falas de grandes autores que direcionam servem de base da educação especial.

Palavras-chave: Inclusão, Educação Especial, Estratégias Pedagógicas.

INTRODUÇÃO

No âmbito educacional a inclusão é uma palavra de grande ascensão, uma palavra que é falada e vivida diariamente em vários âmbitos e em distintas situações no meio escolar. A inclusão vem do verbo incluir que significa: juntar-se, inserir-se, introduzir-se.

A inclusão no âmbito escolar deve assegurar ao individuo a segurança nessa inserção, fazer com que o educando se sinta como parte ativa deste meio e que sua voz seja ouvida de forma reflexiva e observadora.

Não há inclusão sem integração, a integração educacional é justamente a introdução do indivíduo, sem distinção de cor, raça, necessidades especiais, religião ou outras particularidades.

[5] Graduação em Pedagogia pela Universidade Cruzeiro do Sul em 2016; Especialista Graduada em Educação Física pela Universidade Cruzeiro do Sul ; Professora de Ensino Fundamental II e Médio.

Entende-se que:

> [...] a inclusão significa, nestes termos, que uma tal ordem política se mantém aberta para a equalização dos discriminados e para a integração dos marginalizados, sem incorporá-los na uniformidade de uma comunidade popular homogeneizada. (HABERMAS, 1998, p. 108)

A inclusão no contexto educacional tem ganhado grande relevância ao longo das últimas décadas, tornando-se um dos pilares centrais das discussões pedagógicas e sociais. Não se trata apenas de uma palavra, mas de uma prática que visa garantir o direito à educação de qualidade a todos os estudantes, independentemente de suas condições físicas, cognitivas, culturais ou sociais. A inclusão educacional é, portanto, a garantia de que todas as crianças tenham as mesmas oportunidades de aprender e participar do ambiente escolar, respeitando suas individualidades e proporcionando as adaptações necessárias para seu pleno desenvolvimento.

Conforme destaca a Declaração de Salamanca (1994), a educação inclusiva se baseia na ideia de que todas as crianças devem aprender juntas, independentemente de suas diferenças. Essa filosofia é apoiada pela Constituição brasileira e pela Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, que reconhecem a educação como um direito fundamental de todos, sendo essencial a promoção de condições para que as diferenças sejam respeitadas e não representem barreiras à aprendizagem.

Neste trabalho, falaremos sobre a importância do professor e equipe escolar na garantia de inclusão e integração dos alunos com necessidades especiais na escola e fora dela, como realizar um trabalho de inserção sem que haja prejuízos e transtornos aos alunos, e como desenvolver o respeito ao próximo as suas necessidades e preferências, e como desenvolvê-las com paciência respeitando as diferentes formas e etapas de aprendizagem.

Objetivando a importância da pesquisa científica relacionada as diferentes necessidades especiais, e ao auxílio e formação dos professores, facilitando o conhecimento e a capacitação dos professores na realização de seu trabalho trazendo-o mais segurança e baseamento ao exercer seu papel.

É importante entender que a inclusão escolar não é apenas a presença física dos alunos com necessidades especiais nas escolas, mas envolve a adaptação do currículo, a modificação de métodos de ensino e a criação de um ambiente educativo que permita a todos os alunos desenvolverem seu potencial de forma equitativa. Como afirma Mazzotta (2005), "A educação especial deve ser vista como um componente integral do sistema educacional, e não como um campo à parte".

Ao discutirmos as necessidades especiais, estamos abordando uma

questão multifacetada que envolve deficiências físicas, mentais, sensoriais e intelectuais. A Organização Mundial da Saúde (OMS) define a deficiência como qualquer perda ou anormalidade em uma estrutura ou função fisiológica, psicológica ou anatômica. Essa definição amplia a compreensão de deficiência, incluindo não apenas aquelas mais visíveis, como a deficiência motora ou auditiva, mas também condições menos evidentes, como as deficiências cognitivas ou as síndromes de caráter psicológico.

A inclusão educacional é um tema que transcende a simples presença física de alunos com necessidades especiais nas salas de aula. Ela envolve um compromisso profundo com a transformação das práticas pedagógicas, a adaptação do currículo e a criação de um ambiente escolar que respeite e valorize a diversidade. Para que a inclusão seja efetiva, é necessário que todos os membros da comunidade escolar, incluindo professores, gestores, alunos e famílias, estejam engajados nesse processo.

Na prática, a inclusão de alunos com deficiência exige um esforço conjunto de professores, gestores escolares e familiares. O trabalho de colaboração entre a escola e a família é fundamental para garantir que as necessidades do aluno sejam atendidas de forma integral, respeitando suas particularidades. Como observam Stainback e Stainback (1999), "a inclusão não é apenas um esforço dos educadores, mas de toda a comunidade escolar".

Baseado em autores e pesquisadores envolvidos no assunto, com trabalhos e livros de especialistas educacionais e profissionais capacitados em necessidades especiais, para embasar e dar profundidade a esta pesquisa.

Falaremos então, desde o que fazer para garantir que a inclusão e a interação dos alunos com necessidade especiais aconteçam de forma efetiva, desde meios de trabalhos e capacitações e orientações ao corpo docente de como se atualizar e se preparar para realizar um bom trabalho trazendo benefícios a principal personagem da educação.

INCLUSÃO E NECESSIDADES ESPECIAIS

Ao falar de necessidades especiais, estamos falando geralmente de indivíduos portadores de alguma deficiência, seja ela visual, mental, auditiva, motora ou cerebral. Segundo a Organização mundial da Saúde, deficiência é toda perca ou anormalidade de uma estrutura ou função fisiológica, psicológica e anatômica, referente a biologia do ser humano.

Essa perca, traz dificuldades e prejuízos nas funções do dia a dia, necessitando de adaptações e mudanças para que as mesmas sejam realizadas. Em pleno século XXI as pessoas com deficiência não frequentam lugares por conta da dificuldade de acessibilidade, isso dificulta a inclusão dos

deficientes como cidadão e como ser participante socialmente.

A Lei n.º 7.853/89, que dispõe sobre o apoio às pessoas com deficiência e a sua integração social, no que se refere à saúde, atribui ao setor a promoção de ações preventivas; a criação de uma rede de serviços especializados em reabilitação e habilitação; a garantia de acesso aos estabelecimentos de saúde e do adequado tratamento no seu interior, segundo normas técnicas e padrões apropriados; a garantia de atendimento domiciliar de saúde ao deficiente grave não internado; e o desenvolvimento de programas de saúde voltados para as pessoas com deficiência, desenvolvidos com a participação da sociedade.

As escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem-dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças 7 de outros grupos ou zonas desfavorecidas ou marginalizadas (Declaração de Salamanca, 1994, p. 17-18).

Na Declaração de Salamanca, fica claro que a necessidade de uma abordagem mais atenta e acolhedora não se limita apenas às pessoas com necessidades especiais. Essa visão inclusiva deve se estender a todos que se encontram em situações de desigualdade e vulnerabilidade, seja no âmbito educacional, financeiro ou social. É fundamental que todos recebam o apoio e a atenção que merecem, promovendo um ambiente mais justo e igualitário.

Apesar do avanço legislativo e da crescente conscientização social, ainda existem desafios significativos para a efetivação de uma educação inclusiva. Muitos professores, por exemplo, não têm a formação necessária para lidar com a diversidade de necessidades educacionais especiais em suas turmas, o que dificulta a criação de estratégias pedagógicas eficientes. Além disso, a infraestrutura das escolas nem sempre está preparada para atender alunos com deficiência, o que limita o alcance das políticas públicas voltadas para a inclusão escolar.

E cabe a equipe gestora e educacional, trabalhar para que esse direito seja assegurado e que os alunos com necessidades especiais participem da garantia a educação de qualidade.

O direito de todas as crianças à educação está proclamado na Declaração Universal dos Direitos Humanos e foi reafirmado com veemência pela Declaração sobre Educação para Todos. Pensando desta maneira é que este documento começa a nortear Todas as pessoas com deficiência têm o direito de expressar os seus desejos em relação à sua educação. Os pais têm o direito inerente de ser consultados sobre a forma de educação que melhor se adapte

às necessidades, circunstâncias e aspirações dos seus filhos. (Declaração de Salamanca, 1994, p. 5 - 6).

É fundamental que os anseios e desejos sejam ouvidos e respeitados, é essencial manter um diálogo aberto com os pais e responsáveis, permitindo que a escola compreenda e atenda a cada necessidade de forma adequada. A adaptação é uma parte importante desse processo, pois busca garantir que cada indivíduo seja integrado de maneira segura e acolhedora. Assim, todos podem se sentir valorizados e incluídos no ambiente escolar.

O PAPEL DO EDUCADOR

O professor deve dar apoio sem discriminação, ser educador de todos, sem divisões ou distinções, desenvolver um trabalho acolhedor e responsável, dedicar-se as etapas de aprendizagem de seus alunos, e dedicar-se a incentivá-los a superação de obstáculos com autoconfiança.

Quando se trata de alunos especiais a visão deve ser a mesma, porem deve-se atentar a seus limites, individuais, e capacidades físicas e psíquicas, respeitando cada momento, cada detalhe e cada fase, fazendo com que o aluno, sinta-se feliz em aprender, e que seja sujeito ativo neste processo.

Afirma Steinbeck (1999, p.21 apud MEC 2006, p.39):

As ações educacionais em prol da educação de alunos com necessidades educacionais especiais matriculados na Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos, estão sendo direcionadas, desde 1999, mais efetivamente, sob a ótica da inclusão educacional, aqui entendida como a "prática da inclusão de todos – independentemente de seu talento, deficiência, origem socioeconômica ou origem cultural – em escolas e salas de aula provedoras, onde todas as necessidades dos alunos são satisfeitas.

Um dos principais desafios enfrentados na implementação da educação inclusiva é a formação dos educadores. Muitos professores relatam sentir-se despreparados para lidar com a diversidade presente em suas turmas. Portanto, é fundamental que as instituições de ensino promovam programas de formação continuada que abordem não apenas as características das deficiências, mas também as melhores práticas pedagógicas para atender a essas necessidades. A formação deve ser abrangente, permitindo que os educadores desenvolvam uma compreensão profunda das diferentes condições que podem afetar a aprendizagem.

A ação escolar, a pratica, a visão ampliada, sobre as diferentes necessidades, o conhecimento e a pesquisa sobre o tipo de deficiência com que estão trabalhando, pesquisa sobre o meio que estão inseridos, sobre os anseios da comunidade, da família, e principalmente sobre as necessidades dos alunos

atendidos, sejam eles com deficiência ou não, pois o acesso e a garantia do saber são direito de todos. E não há qualidade de ensino sem preparo de professores e profissionais. Portanto é relevante analisar que:

Os estudantes da educação especial, são atendidos bastante diversificado, uma vez que inclui uma grande variedade de alunos com necessidades educacionais especiais as mais diversas. Essas necessidades educacionais especiais [...] decorrem do confronto dos recursos educacionais comuns com as condições individuais de cada aluno. É a presença de necessidades educacionais características que vai, portanto, indicar se um aluno deve receber uma educação especial, e não apenas a presença de uma deficiência ou superdotação, tomadas estas como condição individual. (MAZZOTTA, 1982, p. 31)

Cada necessidade deve ser individualizada, buscando o foco, a dificuldade, o ponto a ser trabalhando, por esse motivo, que não deve ser montado um plano de atendimento universal, mas planos, e planejamentos, unificados, visando as condições individuais de cada aluno. Trabalhando sempre de forma igualitária, porém ao mesmo tempo respeitando suas individualidades.

O Brasil, por meio de uma série de marcos legais, tem avançado no reconhecimento da educação inclusiva como um direito fundamental. A Lei Brasileira de Inclusão (Lei n.º 13.146/2015), por exemplo, estabelece que a educação é um direito de todos, independentemente de suas condições, e que deve ser oferecida com adaptações e recursos que atendam às necessidades de cada aluno.

> "A escola deve ser um reflexo da sociedade inclusiva que desejamos, onde as diferenças são respeitadas e valorizadas como elementos de aprendizagem e crescimento coletivo." (FIRMAN, 2007, p. 80).

O processo de inclusão nas escolas vá além de apenas adaptar o espaço físico. É importante também considerar as necessidades pedagógicas de cada aluno. Isso muitas vezes significa utilizar recursos didáticos especializados, como materiais em braile, intérpretes de Libras e tecnologias assistivas, entre outros. A inclusão deve ser vista como um processo contínuo, onde estamos sempre adaptando e construindo um ambiente de aprendizagem que acolha e atenda a todos os alunos, sem deixar ninguém de fora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para que realmente haja uma educação especial de qualidade é necessário o ajuste das necessidades do educador e do educando. Para isso é

necessário que haja uma organização e um planejamento educacional voltado a todos os envolvidos, escola, equipe gestora e alunos, a educação especial, é efetiva no âmbito educacional, porem ela deve estar em frequente atualização, para melhor atender os alunos que a usufrui.

É preciso repensar a formação de professores especializados, a fim de que estes sejam capazes de trabalhar em diferentes situações e possam assumir um papel-chave nos programas de necessidades educativas especiais. Deve ser adotada uma formação inicial não categorizada, abarcando todos os tipos de deficiência, antes de se enveredar por uma formação especializada numa ou em mais áreas relativas a deficiências específicas. (Declaração de Salamanca, 1994, p. 28).

Vemos que ao longo dessa luta, os educadores vêm se destacando em busca de condições igualitárias aos alunos especiais, e cada vez mais essa preparação vem sido reconhecida, causando benefícios à vida do educando. Quando a inclusão escolar é de fato entendida, a forma de solucionar é mais fácil aplicada, pois o professor que exerce o seu papel buscando especializar- se, começa a planejar-se a partir das competências de seus alunos não em cima de suas limitações. Que acabem transcrevendo num conjunto valioso de experiências.

Portanto é necessário que toda equipe gestora e docentes da escola, estejam atentos sempre as necessidades individuais e coletivas dos seus alunos, e busquem planejamentos e estratégias para um trabalho voltado a evidenciar as competências e habilidades daqueles que necessitam de assistência especial.

As questões legais representam um desafio importante. Embora haja legislações claras que garantem o direito à educação para todos, a implementação dessas leis nem sempre é eficaz na prática. Muitas escolas ainda não cumprem integralmente a legislação, seja por falta de recursos, seja por resistência a mudanças. O sistema de avaliação das escolas e a forma como o cumprimento das normas é fiscalizado podem ser insuficientes para garantir que as políticas de inclusão sejam verdadeiramente cumpridas em todos os níveis de ensino. As famílias enfrentam desafios significativos no processo de inclusão. A falta de informações sobre os direitos dos filhos, as opções de apoio pedagógico e as estratégias que podem ser usadas para ajudar no desenvolvimento escolar é um dos maiores obstáculos. Em muitas famílias, especialmente em áreas mais periféricas ou com menos acesso à educação de qualidade, o desconhecimento sobre a educação inclusiva pode gerar desconfiança ou resistência. Isso pode dificultar a parceria escola-família, que é fundamental para o sucesso do processo de inclusão.

A inclusão educacional é um direito fundamental que deve ser garantido a todos os estudantes, independentemente de suas deficiências ou

características individuais. Para que isso seja possível, é necessário que as escolas estejam preparadas para acolher e atender às necessidades de todos os alunos, oferecendo recursos adequados, formando professores capacitados e criando um ambiente escolar que valorize a diversidade.

Apesar dos avanços na legislação e na conscientização sobre a importância da inclusão, ainda existem desafios significativos a serem enfrentados. A resistência cultural à inclusão, a falta de recursos e a escassez de formação adequada para os educadores são obstáculos que precisam ser superados. No entanto, esses desafios também representam oportunidades para a inovação e a melhoria contínua das práticas educacionais.

O papel do educador é crucial nesse processo, pois ele é o agente que vai transformar as políticas inclusivas em ações concretas dentro da sala de aula. Para isso, é fundamental que o docente receba uma formação continuada que o capacite a lidar com a diversidade de necessidades educacionais. A Declaração de Salamanca (1994) enfatiza que a formação de professores deve ser abrangente, preparando-os para lidar com todos os tipos de deficiência, antes de se especializarem em áreas específicas.

Portanto, é essencial que as escolas adotem uma abordagem integrada, envolvendo não apenas os professores, mas também a equipe gestora, os familiares e a comunidade escolar em geral. Somente com o trabalho colaborativo e a constante busca por melhorias é que a verdadeira inclusão escolar será alcançada.

REFERÊNCIAS

EPSTEIN, J. L. **Parental involvement and academic success.** 2. ed. New York: Routledge, 2011.

FAN, W.; CHEN, M. **Parental involvement and students' academic achievement: a meta-analysis. Educational Psychology Review**, v. 13, n. 1, p. 1-22, 2001.

FIRMAN, C. (2007). **Educação e inclusão: A busca pela igualdade e justiça**. Revista Brasileira de Educação, 12(36), 65-84.

FIRMAN, M. **A inclusão educacional e as políticas públicas: desafios e perspectivas.** São Paulo: Editora XYZ, 2007.

HABERMAS, J. **Inclusão: integrar ou incorporar? Sobre a relação entre Nação, Estado de direito e Democracia.** Novos Estudos CEBRAP. n. 52, p. 99-120, São Paulo, 1998.

HILL, N. E.; TYSON, D. F. **Parental involvement in middle school: a meta-analytic assessment of the strategies that promote academic achievement.**

Developmental Psychology, v. 45, n. 3, p. 740-763, 2009.

LÜCK, H. (2014). **Educação inclusiva e os desafios para a formação de professores**. Educação e Pesquisa, 40(1), 79-94.

MANTOAN, M. T. E. (2003). **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna.

MAZZOTTA, Marcos J. À. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas.** 5. Ed.. São Paulo: Cortez, 2005.

RODRIGUES, D. **Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006.

SASSAKI, R. K. (2012). **Inclusão: A pessoa com deficiência na escola.** 5. ed. São Paulo: Leya.

SALAMANCA, 1994. P. 28. **Declaração de Salamanca e o quadro de ação para as necessidades educativas especiais.**

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

TAVARES, S. A. (2016). **A inclusão escolar e os direitos humanos: Reflexões sobre a educação especial.** Revista Brasileira de Educação Especial, 22(3), 361-375.

O USO DA ROBÓTICA EDUCACIONAL NO DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES

Margareth Pereira da Silva Martins

Resumo

Este artigo aborda a inserção da robótica educacional no currículo escolar como ferramenta pedagógica para o desenvolvimento de habilidades técnicas e socioemocionais, essenciais no contexto educacional contemporâneo. A robótica, ao integrar disciplinas de ciência, tecnologia, engenharia e matemática (STEM), permite uma aprendizagem prática e ativa, onde os estudantes aplicam conceitos teóricos em situações reais, aumentando o engajamento e a compreensão. Além disso, ao exigir colaboração, comunicação e resiliência para superar desafios, a robótica contribui para o desenvolvimento de competências socioemocionais, preparando os alunos para as demandas de um mercado de trabalho dinâmico e interconectado. Contudo, a implementação da robótica enfrenta desafios, como a necessidade de capacitação docente e a escassez de recursos, o que evidencia a importância de políticas educacionais que viabilizem essa prática nas escolas. Conclui-se que a robótica educacional desempenha um papel significativo na formação integral dos alunos, capacitando-os com habilidades técnicas e interpessoais para enfrentar os desafios de uma sociedade em constante transformação.

Palavras-chave: robótica educacional, competências socioemocionais, STEM, desenvolvimento de habilidades, educação tecnológica

Introdução

A introdução da robótica educacional no contexto escolar representa uma resposta significativa às demandas de um mundo em constante transformação, impulsionado pelo avanço tecnológico e pela crescente interdependência global. Com a rápida evolução das tecnologias digitais, as habilidades que eram consideradas essenciais no passado estão sendo reavaliadas, e novas

competências são exigidas para que os indivíduos possam prosperar na sociedade contemporânea. Nesse cenário, a robótica se destaca como uma área do conhecimento que não apenas abrange aspectos técnicos, mas também promove o desenvolvimento de habilidades fundamentais para o século XXI, como o pensamento crítico, a criatividade, a colaboração e as competências socioemocionais.

A robótica educacional, ao integrar disciplinas como ciência, tecnologia, engenharia e matemática (STEM), oferece uma abordagem inovadora e prática para a aprendizagem. Por meio da construção e programação de robôs, os alunos têm a oportunidade de aplicar conceitos teóricos em situações concretas, estimulando a curiosidade e o interesse pela ciência. Este tipo de aprendizado ativo, que privilegia a experimentação e a resolução de problemas, proporciona um ambiente de ensino mais dinâmico e envolvente, onde os estudantes se tornam protagonistas do seu processo educativo.

Além das habilidades técnicas, a robótica educacional desempenha um papel crucial na formação de competências socioemocionais. Ao trabalhar em projetos de robótica, os alunos são frequentemente desafiados a colaborar em equipes, a comunicar-se efetivamente e a lidar com a frustração diante de falhas e desafios. Essa interação social, que é inerente ao processo de aprendizado em grupo, não só enriquece a experiência educacional, mas também prepara os estudantes para as exigências do mercado de trabalho, onde as habilidades interpessoais e a capacidade de trabalhar em equipe são cada vez mais valorizadas.

A inclusão da robótica no currículo escolar também promove a diversidade e a inclusão, permitindo que alunos com diferentes habilidades e estilos de aprendizagem se engajem de forma significativa nas atividades propostas. A natureza visual e prática da robótica facilita a compreensão de conceitos complexos, criando um ambiente onde todos os estudantes, independentemente de suas dificuldades, possam participar e contribuir. Essa característica da robótica educacional é especialmente importante em um contexto em que as disparidades de acesso à educação de qualidade persistem, e onde a equidade deve ser uma prioridade nas políticas educacionais.

Entretanto, a implementação da robótica no ensino não está isenta de desafios. A falta de formação adequada para os educadores, a escassez de

recursos materiais e financeiros, e a resistência a mudanças nas práticas pedagógicas tradicionais podem limitar o potencial dessa abordagem. Portanto, é crucial que haja um investimento em formação docente e em infraestrutura, garantindo que os professores estejam preparados para integrar a robótica de maneira eficaz em suas aulas.

Neste contexto, a robótica educacional emerge não apenas como uma ferramenta de ensino, mas como uma estratégia inovadora que visa preparar os alunos para os desafios do futuro. Ao desenvolver habilidades técnicas e socioemocionais, a robótica pode contribuir para a formação de cidadãos mais críticos, criativos e colaborativos, que estarão prontos para atuar em um mundo em constante evolução. Assim, a introdução da robótica no currículo escolar não é apenas uma tendência passageira, mas uma necessidade urgente para a educação do século XXI, que busca não só a transmissão de conhecimento, mas também a formação integral do indivíduo.

Introdução à robótica no currículo escolar

A introdução da robótica no currículo escolar tem se tornado uma prática cada vez mais comum e relevante nas últimas décadas, influenciada pelo avanço tecnológico e pela necessidade de preparar os alunos para um mercado de trabalho em constante transformação. A robótica, que envolve o design, a construção e a programação de robôs, não apenas estimula o interesse pela ciência, tecnologia, engenharia e matemática (STEM), mas também desenvolve habilidades essenciais, como o raciocínio lógico, a resolução de problemas e o trabalho em equipe. A inclusão de robótica no ensino básico permite que os estudantes tenham uma experiência prática e envolvente, promovendo uma compreensão mais profunda dos conceitos teóricos. Segundo Resnick et al. (2009), a robótica pode ser um poderoso catalisador para a aprendizagem, permitindo que os alunos experimentem, construam e interajam com tecnologias de forma criativa e inovadora.

Além disso, a robótica no currículo escolar contribui para o desenvolvimento de competências do século XXI, que são fundamentais em um mundo cada vez mais digitalizado e automatizado. O aprendizado baseado em projetos, que é uma abordagem comum no ensino de robótica, estimula a

autonomia dos alunos, permitindo que eles assumam um papel ativo na sua educação. De acordo com Pahl e Noyes (2016), a robótica educacional pode ajudar a transformar a maneira como os alunos pensam e se envolvem com a aprendizagem, tornando-a mais relevante e aplicável ao mundo real. Ao programar um robô para executar tarefas específicas, os alunos têm a oportunidade de aplicar conceitos de matemática e ciências em um contexto prático, o que pode aumentar a motivação e o engajamento.

Outro aspecto importante da inclusão da robótica no currículo escolar é a promoção da colaboração e do trabalho em equipe. Projetos de robótica frequentemente exigem que os alunos trabalhem em grupos, desenvolvendo habilidades sociais e de comunicação essenciais. Essa interação social não apenas melhora o ambiente de aprendizagem, mas também prepara os alunos para a dinâmica do trabalho colaborativo que é frequentemente encontrada em ambientes profissionais. Segundo Yuen e Ma (2002), a colaboração em projetos de robótica pode fortalecer o aprendizado dos alunos, pois eles aprendem uns com os outros, compartilhando conhecimentos e experiências. Isso é particularmente importante em um momento em que o mercado de trabalho valoriza habilidades interpessoais e a capacidade de trabalhar em equipe.

A robótica também pode desempenhar um papel significativo na inclusão educacional, oferecendo oportunidades para que alunos com diferentes habilidades e estilos de aprendizagem possam se envolver no processo educativo. Estudos mostram que a robótica educacional pode beneficiar estudantes com dificuldades de aprendizado, proporcionando um ambiente de aprendizagem mais acessível e estimulante (Bers, 2018). A natureza prática e visual da robótica pode ajudar a manter o interesse e a motivação dos alunos, facilitando a compreensão de conceitos que, de outra forma, poderiam ser considerados abstratos e difíceis.

No entanto, a implementação da robótica no currículo escolar não é isenta de desafios. Um dos principais obstáculos é a falta de formação e capacitação dos professores, que pode limitar a eficácia da robótica como ferramenta educacional. É essencial que os educadores recebam o treinamento adequado para que possam integrar a robótica de maneira eficaz em suas práticas pedagógicas. Segundo Lye e Koh (2014), a formação contínua para professores é fundamental para o sucesso da implementação de novas tecnologias no

ensino. A falta de recursos materiais e financeiros também pode ser um fator limitante, especialmente em escolas públicas ou em regiões com menos investimento em educação.

Apesar dos desafios, a introdução da robótica no currículo escolar oferece um potencial significativo para enriquecer a educação e preparar os alunos para o futuro. A robótica não apenas ajuda a desenvolver habilidades técnicas, mas também promove uma mentalidade de inovação e criatividade. Como afirmam Luckin et al. (2016), a educação deve se adaptar às mudanças tecnológicas e às novas demandas da sociedade, e a robótica pode ser uma ferramenta valiosa nesse processo. Ao promover um ambiente de aprendizagem dinâmico e interativo, a robótica pode contribuir para a formação de alunos mais preparados para enfrentar os desafios do século XXI, equipando-os com as habilidades necessárias para prosperar em um mundo em constante evolução.

Desenvolvimento de competências socioemocionais com robótica

O desenvolvimento de competências socioemocionais com robótica emergiu como uma abordagem educacional inovadora, atraindo a atenção de educadores e pesquisadores que reconhecem a importância dessas habilidades no contexto atual de aprendizagem. As competências socioemocionais incluem habilidades como autoconsciência, autorregulação, empatia e habilidades sociais, que são fundamentais para o sucesso pessoal e profissional dos indivíduos (CASEL, 2020). A robótica, com sua natureza interativa e prática, oferece um ambiente propício para a promoção dessas competências, permitindo que os alunos se envolvam em experiências colaborativas, aprendam a lidar com desafios e desenvolvam habilidades de comunicação. De acordo com Bers (2018), a robótica educacional não se limita ao aprendizado técnico, mas também possibilita o desenvolvimento de habilidades interpessoais, uma vez que as atividades robóticas frequentemente exigem que os alunos trabalhem em equipe para resolver problemas complexos.

Além disso, a robótica no ambiente escolar oferece uma plataforma única para a prática da empatia e da colaboração. Durante projetos de robótica, os alunos são frequentemente desafiados a considerar as perspectivas dos outros e a trabalhar em conjunto para alcançar um objetivo comum. Esse tipo de

interação social é fundamental para o desenvolvimento de habilidades como a escuta ativa e a negociação (Hwang et al., 2017). A pesquisa de Mubin et al. (2013) enfatiza que a colaboração em projetos de robótica pode aumentar a motivação dos alunos e melhorar suas relações interpessoais, já que eles se envolvem em um processo criativo e de resolução de problemas que requer comunicação efetiva e suporte mútuo. Assim, ao programar um robô para cumprir tarefas específicas, os alunos não apenas aplicam conhecimentos técnicos, mas também exercitam a empatia ao compreender as necessidades e opiniões dos colegas.

A robótica também proporciona um espaço seguro para o desenvolvimento da autorregulação e da resiliência. Durante a execução de projetos, os alunos frequentemente enfrentam fracassos e desafios que exigem perseverança e uma abordagem positiva para a resolução de problemas. A capacidade de refletir sobre erros e ajustar estratégias é uma habilidade valiosa que pode ser cultivada através da robótica (Wagner et al., 2019). Quando os alunos veem um robô falhar em uma tarefa e precisam analisar o que deu errado, eles aprendem a lidar com a frustração e a desenvolver uma mentalidade de crescimento, essencial para enfrentar os desafios da vida. Esse processo de aprendizado, que envolve tentativa e erro, é fundamental para que os alunos desenvolvam a resiliência, uma competência socioemocional cada vez mais valorizada no mundo contemporâneo.

O papel dos educadores é crucial na implementação bem-sucedida da robótica como ferramenta para o desenvolvimento socioemocional. É essencial que os professores estejam preparados para guiar os alunos em atividades que promovam essas competências, criando um ambiente de aprendizagem que incentive a expressão emocional e a reflexão crítica (Lye; Koh, 2014). A formação docente deve incluir estratégias que integrem o ensino técnico da robótica com o desenvolvimento das competências socioemocionais, permitindo que os educadores ajudem os alunos a reconhecerem e gerenciar suas emoções, além de fomentar relações interpessoais saudáveis. Segundo Durlak et al. (2011), programas que integram o desenvolvimento de competências socioemocionais ao currículo escolar demonstraram resultados positivos no desempenho acadêmico dos alunos, destacando a relevância da robótica nesse contexto.

Além disso, a robótica pode ser uma ferramenta poderosa para promover a inclusão e a diversidade nas salas de aula. Ao trabalhar em equipes, alunos com diferentes habilidades e origens podem colaborar e aprender uns com os outros, desenvolvendo empatia e respeito pelas diferenças (Bers, 2018). A interação em grupo em projetos de robótica também pode ajudar a quebrar barreiras e preconceitos, criando um ambiente mais acolhedor e inclusivo. Essa diversidade de experiências e perspectivas é fundamental para a formação de cidadãos conscientes e respeitosos, que podem contribuir positivamente para a sociedade.

Em resumo, o desenvolvimento de competências socioemocionais por meio da robótica representa uma abordagem inovadora e eficaz na educação contemporânea. As interações sociais promovidas em projetos de robótica, combinadas com a prática de habilidades como a resiliência, a empatia e a autorregulação, fornecem aos alunos ferramentas valiosas para enfrentar os desafios da vida e do mercado de trabalho. A formação adequada de educadores e a integração dessas práticas no currículo escolar são essenciais para garantir que os alunos possam aproveitar ao máximo os benefícios da robótica na formação de suas competências socioemocionais. Ao preparar os alunos para um futuro em constante mudança, a robótica educacional se estabelece como uma estratégia poderosa e necessária na educação do século XXI.

Estudos de eficácia em diferentes faixas etárias

Os estudos de eficácia em diferentes faixas etárias são essenciais para compreender como as intervenções educacionais, programas de saúde e políticas sociais impactam as diversas etapas do desenvolvimento humano. Ao longo das últimas décadas, a pesquisa na área de desenvolvimento humano tem se expandido, revelando como as características cognitivas, emocionais e sociais variam significativamente entre as idades e como essas variações influenciam a eficácia das intervenções. A literatura aponta que as crianças, adolescentes e adultos apresentam respostas distintas a programas educacionais e terapêuticos, o que justifica a necessidade de abordagens personalizadas para cada faixa etária (Lerner et al., 2011). Por exemplo, intervenções voltadas para crianças pequenas geralmente focam no

desenvolvimento de habilidades básicas, como a linguagem e a motricidade, enquanto as destinadas a adolescentes podem priorizar a construção de habilidades sociais e a tomada de decisão.

Além disso, a eficácia de programas educativos e de saúde é frequentemente influenciada pelo estágio de desenvolvimento em que o indivíduo se encontra. No contexto da educação, a abordagem pedagógica deve considerar não apenas as habilidades cognitivas das crianças, mas também o seu nível de maturidade emocional e social. Segundo Vygotsky (1998), o desenvolvimento humano ocorre em um contexto social e cultural, e as interações com os outros desempenham um papel crucial nesse processo. Assim, as intervenções educacionais precisam ser adaptadas às características específicas de cada faixa etária para maximizar a eficácia do aprendizado. Pesquisas demonstram que, para crianças mais novas, o uso de jogos e atividades lúdicas pode ser mais eficaz do que abordagens tradicionais, que podem não capturar seu interesse ou motivação (Hirsh-Pasek et al., 2015).

No entanto, não são apenas as crianças que se beneficiam de intervenções adaptadas às suas necessidades específicas; adolescentes e adultos também apresentam diferentes requisitos que podem influenciar a eficácia de programas educacionais e de saúde. A adolescência é um período crítico para o desenvolvimento da identidade e para a aquisição de habilidades sociais e emocionais. Estudos indicam que intervenções que envolvem a participação ativa dos adolescentes e que são baseadas em suas experiências e interesses têm maior probabilidade de serem eficazes (Eccles; Gootman, 2002). A eficácia das intervenções voltadas para adolescentes pode ser potencializada quando são integradas em contextos comunitários e escolares, onde os jovens podem se relacionar com seus pares e adultos de maneira significativa.

No que diz respeito aos adultos, a eficácia das intervenções pode ser influenciada pela sua experiência prévia, motivação e capacidade de aplicar novos conhecimentos em contextos da vida real. A teoria do aprendizado de adultos, proposta por Knowles (1980), destaca a importância de considerar as experiências e o conhecimento prévio dos adultos como base para novas aprendizagens. Estudos demonstram que abordagens de ensino que são personalizadas e que promovem a autonomia dos alunos têm maior sucesso na

educação de adultos, especialmente em contextos de formação profissional e contínua (Merriam; Bierema, 2014). Além disso, a flexibilidade e a relevância dos conteúdos abordados são fundamentais para a motivação e o engajamento dos adultos em processos de aprendizagem.

Adicionalmente, a pesquisa em eficácia de intervenções em diferentes faixas etárias também se estende a programas de saúde. Intervenções de promoção da saúde, como programas de prevenção de doenças e promoção de estilos de vida saudáveis, devem ser adaptadas às características específicas de cada grupo etário. Estudos indicam que campanhas de saúde que abordam as preocupações e interesses de jovens adultos, como a saúde mental e o uso de substâncias, são mais eficazes do que aquelas que não consideram essas variáveis (Brennan et al., 2010). As campanhas que utilizam canais de comunicação digital e que envolvem a participação ativa dos jovens tendem a ter um impacto positivo na promoção de comportamentos saudáveis.

Por fim, os estudos de eficácia em diferentes faixas etárias são fundamentais para orientar a formulação de políticas públicas e a prática educativa em todos os níveis. A compreensão de como as intervenções funcionam em diferentes estágios do desenvolvimento humano permite que educadores, profissionais de saúde e formuladores de políticas implementem práticas mais eficazes e adaptadas às necessidades específicas de cada grupo etário. Isso não apenas potencializa o impacto das intervenções, mas também assegura que recursos limitados sejam utilizados de maneira mais eficiente, beneficiando um maior número de indivíduos. A pesquisa contínua nessa área é vital para aprimorar a compreensão das nuances do desenvolvimento humano e para garantir que as intervenções sejam cada vez mais eficazes e relevantes.

Considerações finais

As considerações finais sobre o uso da robótica educacional no desenvolvimento de habilidades e competências sociais revelam um panorama promissor para a educação contemporânea. A implementação da robótica no currículo escolar, conforme discutido, não se limita à transmissão de conhecimentos técnicos, mas abrange um conjunto de práticas que visam fomentar o raciocínio lógico, a criatividade, a colaboração e as competências

socioemocionais dos alunos. A robótica educacional atua como um catalisador para o aprendizado ativo, onde os estudantes têm a oportunidade de vivenciar experiências práticas que conectam a teoria à realidade cotidiana. Isso não apenas aumenta a motivação e o engajamento, mas também torna o aprendizado mais significativo e aplicável ao contexto do século XXI.

Além disso, a ênfase no desenvolvimento de competências socioemocionais por meio da robótica destaca a importância das habilidades interpessoais no processo educativo. Em um mundo cada vez mais interconectado e colaborativo, a capacidade de trabalhar em equipe, de se comunicar eficazmente e de compreender as emoções dos outros é essencial para o sucesso pessoal e profissional. As experiências coletivas durante os projetos de robótica proporcionam um espaço seguro para que os alunos pratiquem essas habilidades, desenvolvendo um senso de empatia e respeito pela diversidade. A integração da robótica ao ensino oferece uma oportunidade valiosa para preparar os estudantes não apenas como profissionais competentes, mas como cidadãos conscientes e engajados.

Entretanto, a implementação bem-sucedida da robótica na educação enfrenta desafios que não podem ser ignorados. A formação de professores é um aspecto crítico que deve ser abordado para garantir que os educadores estejam equipados com as competências necessárias para utilizar a robótica de maneira eficaz em suas práticas pedagógicas. A falta de recursos e de suporte institucional também pode limitar a eficácia dessa abordagem inovadora. Portanto, é imperativo que políticas educacionais priorizem a capacitação docente e a disponibilização de materiais e equipamentos adequados.

A pesquisa sobre a eficácia da robótica educacional em diferentes faixas etárias sublinha ainda mais a necessidade de uma abordagem personalizada na educação. Compreender as especificidades do desenvolvimento humano em cada etapa permite que as intervenções sejam mais efetivas e que os programas educacionais se ajustem às necessidades e interesses dos alunos. A robótica, ao promover experiências de aprendizado relevantes e adaptadas, pode impactar positivamente o desenvolvimento cognitivo e socioemocional de crianças, adolescentes e adultos, contribuindo para a formação de uma sociedade mais inclusiva e preparada para os desafios do futuro.

Em suma, a robótica educacional não apenas oferece um caminho para a aquisição de conhecimentos técnicos, mas também se estabelece como uma ferramenta poderosa para o desenvolvimento integral dos alunos. Ao proporcionar um ambiente de aprendizagem dinâmico e interativo, a robótica contribui para a formação de indivíduos criativos, resilientes e colaborativos, que estarão mais bem preparados para enfrentar as complexidades do mundo contemporâneo. Portanto, a integração da robótica no currículo escolar deve ser vista como uma estratégia essencial na educação do século XXI, promovendo não apenas o aprendizado de conteúdos, mas também a construção de um futuro mais justo e inovador.

Referências

BERS, Marina U. Playing and Learning with Robots. Computer Science Education, v. 18, n. 3, p. 177-184, 2018.

BRENAN, A. et al. Impact of a School-Based Health Promotion Program on Adolescent Health Outcomes. American Journal of Public Health, v. 100, n. 9, p. 1714-1720, 2010.

CASEL. Framework for Systemic Social and Emotional Learning. 2020. Disponível em: https://casel.org/wp-content/uploads/2020/12/2020-SEL-Framework-Guide-1.pdf. Acesso em: 30 out. 2024.

DURLAK, Joseph A. et al. The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. Child Development, v. 82, n. 1, p. 405-432, 2011.

ECCLES, J. S.; GOOTMAN, J. A. Community Programs to Promote Youth Development. National Academy Press, 2002.

HIRSH-PASEK, Kathy et al. The Contributions of Play to Children's Development: A Meta-Analysis. Child Development Perspectives, v. 10, n. 4, p. 270-276, 2015.

Hwang, Gwo-Jen et al. A Review of the Research Trends in Educational Robotics in STEM Education. Educational Technology & Society, v. 20, n. 1, p. 142-154, 2017.

KNOWLES, Malcolm S. The Modern Practice of Adult Education: Andragogy versus Pedagogy. New York: Association Press, 1980.

LERNER, Richard M. et al. Theories of Human Development: Contemporary Perspectives. International Journal of Developmental Science, v. 5, n. 1, p. 1-14, 2011.

LYE, S. Y.; KOH, J. H. L. Review on Teaching and Learning of Computational Thinking through Coding and Robotics. International Journal of Technology and Design Education, v. 24, n. 2, p. 189-206, 2014.

MERRIAM, Sharan B.; BIEREMA, Laura L. Adult Learning: Linking Theory and Practice. Jossey-Bass, 2014.

MUBIN, O. et al. A Survey of Social Robots for Education: Design, Applications, and Future Directions. International Journal of Social Robotics, v. 5, n. 3, p. 405-419, 2013.

RESNICK, Mitchel et al. Technologies for Lifelong Kindergarten. Educational Technology, v. 49, n. 1, p. 1-16, 2009.

VYGOTSKY, Lev S. Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1998.

WAGNER, T. et al. Developing Resilience in Adolescents: An Educational Approach. Psychology in the Schools, v. 56, n. 5, p. 527-538, 2019.

YUEN, H. K.; MA, W. W. K. The Role of Teamwork in the Integration of Technology in Education. Computers & Education, v. 39, n. 1, p. 41-53, 2002.

NEUROPSICOPEDAGOGIA E DIVERSIDADE SEXUAL

Fagna Maria de Sousa

Resumo

A inclusão e o respeito à diversidade são temas fundamentais no contexto educacional contemporâneo, refletindo a complexidade e a multiplicidade de experiências que alunos trazem para o ambiente escolar. Este artigo discute a importância de criar ambientes inclusivos que respeitem as diferenças de orientação sexual, identidade de gênero, raça, etnia e habilidades, enfatizando o papel crucial da educação na promoção da equidade. Além disso, analisa como a diversidade pode enriquecer o processo de aprendizagem, contribuindo para a formação de cidadãos mais tolerantes e engajados. O estudo destaca a necessidade de políticas públicas efetivas e a capacitação de educadores para lidar com a diversidade, bem como a importância de uma cultura organizacional inclusiva que promova a empatia e a solidariedade entre todos os membros da comunidade escolar.

Palavras-chave: inclusão, diversidade, educação, equidade, ambientes inclusivos.

Introdução

A introdução de um estudo sobre a diversidade e inclusão no contexto educacional deve refletir a importância desses temas em um mundo cada vez mais interconectado e multifacetado. Nos últimos anos, a discussão sobre a diversidade ganhou espaço nas esferas acadêmicas, sociais e políticas, revelando a necessidade urgente de criar ambientes que acolham e respeitem as diferenças. A diversidade pode ser entendida de várias formas, abrangendo aspectos como orientação sexual, identidade de gênero, raça, etnia, classe social e habilidades, entre outros. Essa pluralidade é um reflexo da complexidade da sociedade contemporânea e traz consigo desafios e oportunidades que impactam diretamente o processo de aprendizagem e a convivência social.

A educação, como espaço privilegiado de formação e socialização, desempenha um papel fundamental na promoção do respeito à diversidade. As instituições educacionais são não apenas locais de aquisição de conhecimento, mas também ambientes onde valores, atitudes e comportamentos são moldados. Portanto, é essencial que as escolas e universidades se tornem espaços inclusivos que respeitem as diferenças e promovam a equidade. Isso implica em desenvolver práticas pedagógicas que reconheçam e valorizem a diversidade, capacitando educadores a lidarem de forma sensível e informada com questões relacionadas a gênero, sexualidade, raça e outras identidades.

Além disso, o respeito à diversidade deve permear todas as esferas da sociedade, incluindo saúde, trabalho e políticas públicas. A promoção de ambientes inclusivos não beneficia apenas os indivíduos que pertencem a grupos marginalizados, mas enriquece a experiência coletiva, contribuindo para a formação de sociedades mais justas e coesas. Nesse sentido, a construção de políticas públicas que garantam direitos iguais e promovam a inclusão é um aspecto crucial na luta contra a discriminação e a violência, que ainda afetam de maneira desproporcional os indivíduos pertencentes a minorias.

O desafio de implementar práticas inclusivas e respeitosas nas escolas e outros ambientes sociais exige um comprometimento contínuo de todos os envolvidos: educadores, gestores, alunos, famílias e a comunidade em geral. Essa luta deve ser vista como uma responsabilidade coletiva, que visa não apenas a transformação das instituições, mas também a promoção de uma cultura de respeito e valorização das diferenças. Assim, a construção de um ambiente educacional inclusivo e respeitoso para a diversidade é um passo essencial na formação de cidadãos mais conscientes e engajados.

Neste contexto, a abordagem dos impactos da diversidade na aprendizagem revela-se fundamental, uma vez que a convivência entre indivíduos com diferentes vivências e perspectivas enriquece o processo educativo. O reconhecimento e a valorização das diferentes experiências que os alunos trazem para a sala de aula podem resultar em um ambiente de aprendizado mais dinâmico e participativo, onde todos se sintam valorizados e respeitados. Portanto, a pesquisa e a reflexão sobre diversidade e inclusão na educação são mais do que necessárias; são imperativas para a construção de um futuro onde todos possam prosperar em dignidade e igualdade.

Inclusão e Respeito à Diversidade Sexual

A inclusão e o respeito à diversidade sexual são temas de crescente relevância no debate contemporâneo, envolvendo não apenas questões de direitos humanos, mas também aspectos sociais, culturais e educacionais. A diversidade sexual refere-se à variedade de orientações sexuais e identidades de gênero, que incluem, mas não se limitam, à heterossexualidade, homossexualidade, bissexualidade e identidades de gênero não binárias. Nesse contexto, o reconhecimento e a aceitação dessas diversidades são fundamentais para a construção de sociedades mais justas e igualitárias. Segundo Silva e Oliveira (2020), a promoção da inclusão da diversidade sexual nas políticas públicas é uma estratégia essencial para garantir direitos iguais e combater a discriminação e a violência motivadas pela orientação sexual e pela identidade de gênero. Assim, a efetivação de uma sociedade inclusiva demanda o envolvimento de diversas esferas, como educação, saúde e trabalho, além de uma mudança cultural profunda que desafie normas sociais tradicionais.

A educação desempenha um papel crucial na promoção do respeito à diversidade sexual. Instituições educacionais são espaços onde valores e atitudes são moldados, e, portanto, devem ser ambientes que promovam a aceitação e o respeito à diversidade. De acordo com Araújo e Costa (2019), a inclusão de conteúdos sobre diversidade sexual nos currículos escolares pode contribuir para a desconstrução de preconceitos e a formação de uma nova geração mais tolerante. Essa abordagem educacional deve ser acompanhada por políticas de formação e capacitação para educadores, de modo que possam lidar com questões de diversidade de maneira sensível e informada. A implementação de programas que abordem a diversidade sexual na educação não apenas beneficia os alunos LGBTQIA+, mas também enriquece a experiência educacional de todos, promovendo a empatia e o respeito mútuo.

Além disso, o respeito à diversidade sexual deve ser uma preocupação central nas políticas de saúde pública. A promoção da saúde LGBTQIA+ é um aspecto frequentemente negligenciado, resultando em disparidades significativas no acesso a serviços de saúde adequados e sensíveis. Como afirmam Almeida e Pimentel (2021), o acesso à saúde deve ser universal e respeitar as

especificidades de cada grupo social, incluindo aqueles que pertencem à comunidade LGBTQIA+. Isso implica em desenvolver campanhas de conscientização, capacitar profissionais de saúde e garantir que os serviços sejam acessíveis, inclusivos e respeitosos em relação às identidades de gênero e orientações sexuais. As barreiras enfrentadas por indivíduos LGBTQIA+ no acesso à saúde são frequentemente exacerbadas pelo estigma e pela discriminação, tornando essencial a implementação de políticas que promovam um ambiente seguro e acolhedor para todos.

No ambiente de trabalho, a inclusão da diversidade sexual é igualmente crucial. A promoção de ambientes de trabalho inclusivos não apenas beneficia os funcionários LGBTQIA+, mas também contribui para o bem-estar geral da organização. Segundo Ribeiro e Santos (2022), empresas que implementam políticas de diversidade e inclusão tendem a ter maior satisfação dos funcionários, melhor desempenho e maior inovação. Para que isso ocorra, é necessário que as organizações desenvolvam políticas claras contra a discriminação, promovam treinamentos sobre diversidade e implementem práticas que valorizem a inclusão. Além disso, a visibilidade de líderes LGBTQIA+ nas empresas pode servir como um poderoso exemplo de que a diversidade é uma força e não uma fraqueza.

Em um mundo cada vez mais globalizado e interconectado, a luta pela inclusão e respeito à diversidade sexual não é apenas uma questão local, mas também um desafio global. Organizações internacionais, como a Organização das Nações Unidas (ONU), têm promovido iniciativas para garantir os direitos da comunidade LGBTQIA+ em todo o mundo, destacando a necessidade de combater a homofobia e a transfobia, que ainda são prevalentes em muitas sociedades. O combate a essas formas de discriminação deve ser uma prioridade para todos os países, independentemente de seu contexto cultural ou social. Segundo Ferreira (2023), o fortalecimento das redes de apoio e ativismo LGBTQIA+ é vital para promover mudanças sociais significativas e garantir que as vozes de todas as identidades sejam ouvidas e respeitadas.

Portanto, a inclusão e o respeito à diversidade sexual são aspectos fundamentais para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa. Isso requer um esforço conjunto que abarca educação, saúde, trabalho e políticas públicas, além de uma mudança cultural que desafie preconceitos arraigados. Somente

por meio de uma abordagem abrangente e colaborativa será possível criar um ambiente onde todos, independentemente de sua orientação sexual ou identidade de gênero, possam viver com dignidade e respeito.

Impactos da Diversidade na Aprendizagem

Os impactos da diversidade na aprendizagem têm sido objeto de crescente interesse nas últimas décadas, refletindo a complexidade e a multiplicidade de experiências que os alunos trazem para o ambiente educacional. A diversidade pode ser entendida de várias maneiras, incluindo diferenças de gênero, etnia, classe social, habilidades e orientações sexuais, entre outras. Segundo Valente e Santos (2021), essa variedade de perspectivas e vivências não apenas enriquece o ambiente escolar, mas também desafia educadores a adotarem abordagens pedagógicas mais inclusivas e sensíveis. A presença de alunos com diferentes origens culturais e sociais traz uma oportunidade única para a construção de um aprendizado mais significativo, promovendo a troca de ideias e o desenvolvimento do pensamento crítico. Ao incorporar a diversidade no processo de ensino-aprendizagem, os educadores têm a chance de preparar os alunos para um mundo cada vez mais globalizado e interconectado, onde a habilidade de trabalhar em equipe e a empatia são fundamentais.

Um dos principais efeitos da diversidade na aprendizagem é a promoção de um ambiente mais colaborativo e participativo. Quando alunos de diferentes contextos são incentivados a compartilhar suas experiências e conhecimentos, o resultado é um enriquecimento mútuo, onde todos aprendem uns com os outros. Segundo Almeida e Ferreira (2020), a colaboração entre alunos de diferentes origens pode facilitar a construção de um ambiente de aprendizagem onde todos se sentem valorizados e respeitados. Essa dinâmica não só melhora o desempenho acadêmico, mas também desenvolve habilidades sociais, como a comunicação, a negociação e a resolução de conflitos. As interações entre alunos diversos incentivam o respeito às diferenças, contribuindo para a formação de uma comunidade escolar mais coesa e inclusiva.

Além disso, a diversidade na sala de aula pode ter um impacto positivo na motivação dos alunos. De acordo com Nascimento e Lima (2019), quando os

educadores adotam abordagens que reconhecem e valorizam a diversidade, os alunos se sentem mais engajados e motivados a participar das atividades. Essa motivação é especialmente importante em contextos onde os alunos podem se sentir marginalizados ou excluídos. A inclusão de diferentes perspectivas e histórias nos conteúdos curriculares ajuda a criar um ambiente em que todos os alunos se veem representados, o que é fundamental para o seu desenvolvimento emocional e acadêmico. O reconhecimento da diversidade nas práticas pedagógicas também pode reduzir a evasão escolar, pois alunos que se sentem valorizados e respeitados têm maior probabilidade de permanecer na escola e de ter um desempenho acadêmico satisfatório.

A adaptação do ensino para atender às necessidades de uma população estudantil diversificada é um desafio, mas também uma oportunidade de inovação educacional. Segundo Costa e Almeida (2022), as metodologias de ensino devem ser flexíveis e adaptáveis, de modo a acomodar as diferentes formas de aprendizagem e as necessidades específicas dos alunos. Isso pode incluir o uso de tecnologias educacionais, a implementação de estratégias de ensino diferenciadas e a promoção de atividades que estimulem a participação ativa dos alunos. Além disso, a formação contínua dos educadores é essencial para capacitá-los a lidar com a diversidade de maneira eficaz, ajudando-os a desenvolver habilidades que permitam reconhecer e atender às diferentes necessidades de seus alunos.

Outro aspecto importante a ser considerado é a relação entre diversidade e desenvolvimento de habilidades críticas. Conforme afirmam Freitas e Pires (2023), ambientes educacionais diversos incentivam os alunos a questionarem suas próprias suposições e a desenvolverem um pensamento crítico mais profundo. A convivência com diferentes pontos de vista e experiências permite que os alunos analisem questões complexas sob diversas perspectivas, promovendo uma compreensão mais rica e abrangente do mundo ao seu redor. Esse tipo de aprendizado não apenas contribui para o desenvolvimento acadêmico, mas também prepara os alunos para se tornarem cidadãos mais informados e engajados.

Por fim, é fundamental destacar que a promoção da diversidade na aprendizagem não se limita apenas à sala de aula, mas deve ser uma prática institucional. As escolas e instituições de ensino têm a responsabilidade de criar

políticas e práticas que promovam a inclusão e o respeito à diversidade em todos os níveis. Segundo Martins e Silva (2021), a construção de uma cultura escolar inclusiva que valorize as diferenças e promova o respeito é essencial para que todos os alunos possam se desenvolver plenamente. Isso envolve o compromisso de todos os envolvidos no processo educacional, desde a administração escolar até os pais e a comunidade, em um esforço conjunto para criar um ambiente que reconheça e valorize a diversidade como um ativo.

Dessa forma, os impactos da diversidade na aprendizagem são amplos e multifacetados, abrangendo desde o desenvolvimento acadêmico até o fortalecimento das relações sociais e do pensamento crítico. A valorização das diferenças é uma oportunidade para transformar o ambiente escolar em um espaço de inclusão e respeito, beneficiando todos os alunos e preparando-os para um futuro em que a diversidade será cada vez mais presente e necessária.

Estratégias para um Ambiente Inclusivo

A criação de um ambiente inclusivo é uma necessidade premente nas instituições de ensino, nas organizações e em diversos espaços sociais, refletindo a crescente valorização da diversidade e a necessidade de respeito às diferenças. Um ambiente inclusivo é aquele que promove a equidade e a justiça social, permitindo que todos os indivíduos, independentemente de suas características pessoais, possam participar plenamente e com dignidade. Segundo Almeida e Souza (2021), a inclusão não é apenas uma questão de política, mas um princípio ético que deve ser adotado em todas as esferas da vida social. Para alcançar esse objetivo, diversas estratégias podem ser implementadas, promovendo mudanças significativas nas práticas e nas atitudes de todos os envolvidos no processo educativo e organizacional.

Uma das principais estratégias para criar um ambiente inclusivo é a formação de educadores e profissionais. A capacitação contínua permite que os educadores compreendam melhor as necessidades dos alunos e desenvolvam abordagens pedagógicas mais inclusivas. De acordo com Silva e Pimentel (2022), programas de formação que abordam a diversidade e a inclusão são fundamentais para que os educadores possam adaptar suas práticas de ensino, garantindo que todos os alunos, incluindo aqueles com necessidades especiais, sejam atendidos de

maneira apropriada. A formação deve incluir temas como acessibilidade, compreensão das diferentes formas de aprendizagem e o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, criando uma base sólida para uma educação inclusiva.

Além da formação de educadores, é crucial que as instituições desenvolvam e implementem políticas de inclusão que reflitam um compromisso genuíno com a diversidade. Segundo Ferreira e Nascimento (2020), políticas claras e bem definidas são essenciais para orientar as ações das instituições e garantir que todos os membros da comunidade escolar ou organizacional compreendam a importância da inclusão. Essas políticas devem contemplar medidas para a promoção da igualdade de oportunidades, a prevenção de discriminação e a garantia de acesso a recursos e serviços. Um exemplo prático pode ser a implementação de um protocolo de acolhimento para novos alunos ou colaboradores, que permita a integração de indivíduos de diferentes origens e habilidades.

Outra estratégia efetiva para a promoção de um ambiente inclusivo é a utilização de metodologias ativas que incentivem a participação e a colaboração. Segundo Lima e Costa (2023), abordagens como a aprendizagem baseada em projetos, o ensino híbrido e as dinâmicas de grupo não apenas envolvem todos os alunos, mas também respeitam suas individualidades e ritmos de aprendizagem. Essas metodologias promovem um clima de respeito mútuo, onde cada aluno é visto como um agente ativo no processo de aprendizagem, contribuindo com suas experiências e perspectivas. A inclusão de tecnologias educacionais também pode facilitar o acesso ao conhecimento, proporcionando recursos que atendam a diferentes estilos de aprendizagem e necessidades.

Além disso, a construção de uma cultura organizacional inclusiva é fundamental para garantir a efetividade das estratégias adotadas. Essa cultura deve ser refletida nas práticas cotidianas, nas interações e na comunicação entre todos os membros da comunidade. Segundo Martins e Oliveira (2021), a promoção da empatia e da solidariedade deve ser uma prioridade, incentivando a convivência harmoniosa entre indivíduos de diferentes origens. A realização de atividades que promovam o diálogo e a troca de experiências pode ser uma ferramenta poderosa para fortalecer os laços e a compreensão mútua, contribuindo para um ambiente mais acolhedor e respeitoso.

A avaliação contínua das práticas inclusivas também é uma estratégia vital para a melhoria dos processos. Segundo Ribeiro e Santos (2022), as instituições devem implementar mecanismos de avaliação que permitam monitorar a eficácia das estratégias adotadas, identificando áreas de melhoria e celebrando conquistas. Isso inclui a coleta de feedback de alunos, pais e educadores, possibilitando ajustes nas abordagens e práticas conforme necessário. Essa avaliação deve ser sistemática e orientada por dados, promovendo uma cultura de transparência e responsabilidade em relação à inclusão.

Por fim, é importante destacar que a inclusão deve ser um esforço coletivo, envolvendo todos os membros da comunidade. Segundo Freitas e Carvalho (2020), a participação ativa de alunos, pais, educadores e gestores é essencial para criar um ambiente inclusivo. Campanhas de conscientização, eventos e workshops podem ser organizados para promover o engajamento e a sensibilização sobre a importância da diversidade e da inclusão. Essa abordagem colaborativa fortalece a sensação de pertencimento e responsabilidade compartilhada, contribuindo para um ambiente onde todos se sintam valorizados e respeitados.

Dessa maneira, as estratégias para um ambiente inclusivo são múltiplas e interconectadas, exigindo um compromisso contínuo de todos os envolvidos. A formação de educadores, a implementação de políticas inclusivas, a utilização de metodologias ativas, a construção de uma cultura organizacional inclusiva e a avaliação constante são componentes essenciais para o sucesso desse processo. Ao adotar essas estratégias, as instituições podem promover um ambiente onde a diversidade é celebrada e todos têm a oportunidade de contribuir e prosperar.

Considerações finais

As considerações finais acerca da inclusão e do respeito à diversidade sexual, dos impactos da diversidade na aprendizagem e das estratégias para um ambiente inclusivo revelam a complexidade e a urgência de promover uma educação que acolha e respeite todas as formas de diversidade. A inclusão da diversidade sexual nas discussões educacionais, sociais e de saúde é um passo essencial para a construção de sociedades mais justas e igualitárias. O

reconhecimento das diferentes orientações sexuais e identidades de gênero não é apenas uma questão de direitos humanos, mas um componente fundamental para a formação de indivíduos mais empáticos e respeitosos, que compreendam a riqueza das experiências humanas em suas diversas formas.

Ao considerar os impactos da diversidade na aprendizagem, é evidente que a presença de alunos de diferentes origens e vivências enriquece o ambiente escolar. As escolas têm a responsabilidade de adaptar suas abordagens pedagógicas para valorizar essa diversidade, promovendo um aprendizado colaborativo que fomente o pensamento crítico e a compreensão mútua. Educadores devem estar preparados para enfrentar o desafio de criar um ambiente de aprendizado que não apenas respeite, mas celebre as diferenças. A formação contínua e a capacitação dos educadores são, portanto, imprescindíveis para que consigam atender adequadamente às necessidades de todos os alunos, especialmente daqueles que se sentem marginalizados.

As estratégias para criar ambientes inclusivos vão além da sala de aula; elas exigem um comprometimento institucional em todos os níveis. O desenvolvimento de políticas claras e ações práticas que promovam a inclusão é essencial para garantir que todos os indivíduos se sintam valorizados e respeitados. Isso inclui a implementação de metodologias ativas que incentivem a participação de todos os alunos e a construção de uma cultura organizacional que priorize a empatia e a solidariedade. O trabalho colaborativo entre educadores, alunos, famílias e a comunidade em geral é fundamental para promover um ambiente que reconheça e valorize a diversidade como um ativo.

É importante salientar que a promoção da diversidade não deve ser vista como uma tarefa isolada ou superficial, mas como um compromisso contínuo que envolve mudanças estruturais e culturais. Isso implica desafiar preconceitos arraigados e questionar normas sociais tradicionais que, muitas vezes, marginalizam certos grupos. A luta pela inclusão e pelo respeito à diversidade sexual e outras formas de diversidade é, portanto, uma responsabilidade coletiva que requer esforços em diversas esferas, incluindo educação, saúde e políticas públicas.

Em suma, a inclusão e o respeito à diversidade sexual e outras formas de diversidade são essenciais para a construção de uma sociedade mais equitativa e acolhedora. Ao promover ambientes educacionais que respeitem e valorizem

a diversidade, estamos contribuindo para a formação de cidadãos mais críticos, respeitosos e preparados para atuar em um mundo cada vez mais globalizado e interconectado. Essa é uma jornada que exige o engajamento e a colaboração de todos os envolvidos, visando um futuro em que cada indivíduo possa viver com dignidade, respeito e igualdade.

Referências

ALMEIDA, J. R.; FERREIRA, T. D. Colaboração e Diversidade na Educação: Uma Abordagem Inclusiva. Revista Brasileira de Educação Inclusiva, v. 16, n. 2, p. 123-138, 2020.

ALMEIDA, J. R.; SOUZA, M. F. Práticas Inclusivas na Educação: Formação e Políticas. Revista Brasileira de Educação Inclusiva, v. 15, n. 1, p. 45-58, 2021.

COSTA, M. A.; ALMEIDA, S. R. Inovação Pedagógica e Diversidade: Desafios e Possibilidades. Caderno de Educação, v. 28, n. 1, p. 45-60, 2022.

FERREIRA, L. S.; NASCIMENTO, T. R. Políticas de Inclusão e Diversidade: Avanços e Desafios. Caderno de Educação e Diversidade, v. 22, n. 3, p. 125-140, 2020.

FREITAS, A. C.; PIRES, L. S. Pensamento Crítico e Diversidade: Uma Nova Abordagem Educacional. Revista de Estudos Educacionais, v. 18, n. 3, p. 215-230, 2023.

FREITAS, A. P.; CARVALHO, S. R. A Importância da Participação Comunitária na Inclusão. Revista de Estudos Educacionais, v. 11, n. 2, p. 85-99, 2020.

LIMA, A. C.; COSTA, R. P. Metodologias Ativas e Inclusão: Uma Nova Perspectiva. Revista de Práticas Pedagógicas, v. 18, n. 4, p. 200-215, 2023.

MARTINS, P. R.; OLIVEIRA, J. C. Construindo uma Cultura Organizacional Inclusiva. Revista Brasileira de Gestão Educacional, v. 10, n. 2, p. 75-90, 2021.

NASCIMENTO, R. J.; LIMA, S. A. Motivação e Diversidade na Aprendizagem. Revista Brasileira de Psicologia da Educação, v. 12, n. 4, p. 355-370, 2019.

RIBEIRO, L. S.; SANTOS, E. A. Avaliação e Inclusão: Desafios na Prática Educacional. Revista Brasileira de Educação, v. 24, n. 4, p. 275-290, 2022.

SILVA, F. A.; PIMENTEL, R. T. Formação de Educadores e Diversidade: Caminhos para Inclusão. Cadernos de Pesquisa Educacional, v. 20, n. 1, p. 32-46, 2022.

VALENTE, J. F.; SANTOS, E. R. Diversidade e Aprendizagem: Uma Nova Perspectiva para a Educação. Revista de Educação e Diversidade, v. 14, n. 2, p. 145-162, 2021.

A LUDICIDADE E A IMPORTÂNCIA DAS BRINCADEIRAS E JOGOS

Daiane Teixeira Cardoso

RESUMO

Brincando, a criança experimenta, descobre, inventa, aprende e confere habilidades. Além de estimular a curiosidade, a autoconfiança e a autonomia, proporciona o desenvolvimento da linguagem, do pensamento e da concentração.

Palavras-chave: Brincar; Escola; Aprendizagem.

1. A Importância do Lúdico

Brincar é indispensável à saúde física, emocional e intelectual da criança e irá contribuir, no futuro, para a eficiência e o equilíbrio do adulto.

o ato de brincar e simbolizar traduz o real para a realidade infantil. Suaviza o impacto provocado pelo tamanho e pela força dos adultos, diminuindo o sentimento de impotência da criança. Brincando, sua inteligência e sua sensibilidade estão sendo desenvolvidas.

A necessidade de oportunizar à criança brincadeiras e brinquedos garantem que suas potencialidades e sua afetividade se harmonizem. o mundo, com as pessoas e com os objetos.

LIMA(1992,P.26), Diz que “uma das principais funções da brincadeira é permitir a criança o exercício do movimento”.

Brinquedos e brincadeiras devem conviver em harmonia com as necessidades de afeto, alegria, amor e conhecimento para a criança aprender com prazer.

A criança deve explorar livremente o brinquedo. Não nos cabe interromper o pensamento da criança ou atrapalhar a simbolização que está fazendo. Devemos nos limitar a sugerir, a estimular, a explicar, sem impor nossa forma de agir, para que a criança aprenda descobrindo e compreendendo, e não por

simples imitação. A participação do adulto é para ouvir, motivá-la a falar, pensar e inventar. Jogando com amigos, aprende a conviver, ganhando ou perdendo, procurando aprender regras e conseguir uma participação satisfatória no convívio social no qual está inserido.

2. Brinquedos: Veículo para o Imaginário e o Lazer

O brinquedo é importante para o desenvolvimento da criança, precisamente por causa do brinquedo e seu uso, que a criança começa a pensar, começa a agir cognitivamente.

Nesse sentido, pode -se observar que o brinquedo começa a desenvolver cognitivo, como imaginar e pensar sobre o brinquedo, embora inconscientemente. Dessa forma, um brinquedo é um apoio para uma criança fazer uma piada. E que Kishimoto (1999, p. 14) afirma que "o brinquedo é um objeto de apoio do jogo, seja sua natureza". Ele também ressalta que "um brinquedo tem uma dimensão material, cultural e técnica". É um material estimulante para criar o fluxo da imaginação da criança, que tem uma relação estreita com o nível de seu desenvolvimento. Os brinquedos são objetos diferentes, instrumentais e fantásticos que interferem no desenvolvimento da criança, verificados e especialmente por tempo de lazer.

Qualquer objeto na mão do bebê pode se tornar um brinquedo. Para Lacan (1995, p. 34) são objetos imaginários.

3. O significado da brincadeira no desenvolvimento de uma criança

Ao brincar, a criança examina seus pensamentos e ações no papel dos adultos e examina possíveis ações para o desenvolvimento integral.

O ato de tocar não é apenas um hobby. Os jogos estão associados ao aprendizado básico. Através de jogos, toda criança cria uma série de perguntas sobre a vida e é capaz de ter raciocínio lógico de acordo com sua experiência.

A criança nessa idade começa a interagir com outras crianças, mas ainda está muito focada em si e, eventualmente, prefere jogos e jogos individuais que não incluem as regras. Quando brincam ou brincam, as crianças geralmente criam suas próprias regras. Não há interesse na competição. Vitória significa diversão.

Eles preferem jogos que se aproximam de uma realidade específica que fala de curiosidade física, conhecimento geral, dinheiro, comportamento e música. (Toy House, pp. 30-34).

4. Tipos de brinquedos e brincadeiras

O ato do jogo pode ser considerado uma maneira possível de entender como ocorre o desenvolvimento comportamental e social. Embora exista uma quantidade razoável de pesquisa nessa área, ainda há espaço para o jogo e como isso pode causar desenvolvimento filogenético. A pesquisa sugere três funções possíveis: tornar os indivíduos mais flexíveis, promover o desenvolvimento de habilidades cognitivas e motoras e fornecer aprendizado social.

Lima (1992, p. 26) diz: Uma das principais características do jogo é permitir que a criança se mova.

As crianças precisam brincar superar quaisquer restrições armazenadas pelo meio ambiente. Eles criam seu próprio espaço para jogar e improvisação de brinquedos a partir do que estão no seu alcance no ambiente, sejam pedras, latas, pedaços de madeira etc., convertem objetos em brinquedos e situação no jogo.

5. A importância do brincar no desenvolvimento da criança

Jogando no desenvolvimento de uma criança semeará um ótimo aprendizado com a suposição de que a criança usa sua experiência para expandir seu conhecimento para desenvolver suas habilidades e competências na sociedade em que é inserida.

Os meios nos quais a criança é inserida causa todo o diferencial, seja família, escola ou social. O jogo ajuda a criança no processo de obter conhecimento, examinando o uso de regras e regras estabelecidas criadas de acordo com o que foi projetado.

O jogo deve ser considerado uma atividade permanente na sala de aula, porque, com isso, diferentes áreas de experiência podem funcionar ajudando em suas questões sociais e psicossociais.

Há muito tempo existe uma grande discussão entre o ensino e a transmissão do conhecimento, pensando sobre a transmissão do conhecimento, o aluno não é mais ativo no processo de aprendizagem e se torna passivo em todo o todo, diferentemente do aprendizado, no qual a participação ativa da criança na construção e reconstrução do conhecimento oferecida.

Quando se trata de reconstrução no jogo, pode ser semelhante ao uso dos problemas de face -a -face diante de eventos de rotina que fazem com que a criança pense e reconsidere seus jogos para torná -los mais agradáveis e significativos.

É necessário que haja clareza que a brincadeira por si só já é uma forma de aprendizado, ou seja, até mesmo quando o professor propõe uma brincadeira sem intencionalidade de algum conteúdo as crianças estarão aprendendo seja através da socialização, da expressão corporal, do raciocínio logico dentre outros.

6. O Brincar em Piaget, Vygotsky, Bruner e Wallon

Os estudos da epistemologia genética de Piaget (1978) ocorrem o desenvolvimento cognitivo e a aprendizagem da criança, que é governada pelos estágios estruturais em que a imaginação criativa na forma de um jogo, uma ferramenta preliminar de pensar e copiar com a realidade. Para o autor, o jogo é concebido como o conteúdo da inteligência, considerado um comportamento espontâneo livre que a criança expressa com sua própria vontade e prazer que ela fornece.

Assim, o nível da fase cognitiva, que é causada pela predominância de tipo de jogo diferenciado: jogos de exercício (motor), jogo expresso (idioma), jogo simbólico (marca -acredita, representação) e regra (etapa -s -skrok, normalização), mostra como comportamento lúdico.

Do ponto de vista de Vygotský (1989), que imagina o mundo como resultado dos processos historicamente sociais que estão mudando, não apenas o modo de vida da sociedade, mas também a maneira de pensar sobre o homem, o jogo infantil e a brincadeira são o resultado de processos sociais. Nesse sentido, o jogo é gratuito de atividades socioculturais e vem dos valores, hábitos e padrões de uma comunidade ou grupos sociais específicos. Sua natureza é sociocultural porque as crianças brincam com o que já sabem ou imaginam que sabem relacionar, amar e ódio, trabalhar em grupos e independentemente, comunicar -se com a natureza e os fenômenos físicos, um grupo social específico que pode ser sua família, comunidade e/ou outra realidade. Segundo o autor, o jogo, na idade pré -escolar, é de importância primordial, porque favorece a socialização do indivíduo e apóia as mudanças mais importantes no desenvolvimento psicológico e na personalidade da criança.

Para Bruner (1986), a brincadeira da criança aparece como um processo relacionado a comportamentos naturais e sociais. O brincar está associado à natureza infantil social da criança; é uma forma de linguagem própria da infância,

pois absorve em si a necessidade de comunicar e compartilhar de uma vida simbólica com outros (crianças e adultos).

Por último, Vygotsky com o desenvolvimento de sua psicologia trouxe contribuições importantes para a pesquisa psicológica sobre o jogo infantil. Através de pesquisas explicitou a influência do contexto social na formação da inteligência, portanto, no desenvolvimento do sujeito. Neste sentido, valoriza o fator social mostrando que nas brincadeiras dos jogos de papéis, a criança cria uma situação imaginária, incorporando elementos do contexto cultural adquirido por meio da interação e da comunicação. Para este autor a questão fundamental do jogo é que ele propicia a zona de desenvolvimento proximal, ou seja, o jogo é o responsável pelo impulso do desenvolvimento dentro dessa zona. As brincadeiras são aprendidas no contexto social, tendo o suporte de seus pares e adultos esses jogos contribuem para a emergência do papel comunicativo da linguagem, aprendizagem das convenções sociais e a aquisição de habilidades sociais.

Embora as três concepções apresentem divergências conceituais, os autores acreditam que o lúdica parte do pressuposto da imitação. Mesmo ficando explícita a primazia da maturação para Piaget e o foco das interações sociais para Wallon e Vygotsky, todos demonstram a importância dos processos imitativos para a constituição da representação, e, portanto, para a origem do comportamento lúdico.

Enquanto Piaget, Wallon e Vygotsky (apud KISHIMOTO, 2003, p.45), “referem-se a imitação como a origem de toda representação mental e a base para o aparecimento do jogo infantil", Bruner enfoca que desenvolvimento da atividade simbólica se origina de brincadeiras compartilhadas entre a mãe e a criança, e estas brincadeiras por sua vez conduzem para o aparecimento das atividades motoras e vocais. Bruner analisa o desenvolvimento da conduta da criança, em situação de apontar, sempre na presença da mãe ou do adulto responsável, tentando compreender como esta conduta se torna possível e aponta as interações sociais como fonte de desenvolvimento cognitivo e meio para atribuir significados aos objetos.

7. O papel do professor na aplicação do lúdico

Os jogos podem ser associados à vida da mãe por causa da existência de aprendizado informal, toda criança pode aprender através de jogos e também aprender.

Os professores tentam tornar o ensino mais atraente. A combinação de prazer e entretenimento de aprendizado é a tarefa nem sempre é muito fácil devido a interesses diferentes.

Na alfabetização, é esperado alguma prematura. Imagine como é difícil para uma criança, dia após dia, sentada na sala de aula, e eu gostaria que o aluno aprenda o mais rápido possível através dos métodos de repetição, mas esqueça que a criança está cheia de energia por trás dele, nesse sentido Wajskop (1995, p. 11) afirma que:

Suprimido na forma de um aluno da qual a obediência, o silêncio, a passividade, os subjugos e as rotinas devem estar sem objetivos claros -uma criança, uma nova e curiosa experiência e oportunidades preocupadas e preocupadas de se comunicar com outras crianças e o meio ambiente.

Muitos ainda acreditam que o ato de jogar é uma perda de tempo, mas a troca de experiência é uma forma muito valiosa de aprendizado único na educação infantil.

Facilitando de brincadeira o meio de alfabetização, porque uma criança que tem uma bem -estruturada na infância ganha segurança. A alfabetização, baseada em atividades lúdicas, é muito agradável para os professores e para a criança.

Chegou a hora das escolas perceberem as crianças como pensando e capazes de fazer e repetir sua experiência de uma maneira que possa expandir seu aprendizado em diferentes idiomas e disciplinas de experiência quando a criança é percebida como diretor de desafios e questões, essa base pode ser muito significativa e usada em sua rotina na escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Supõe -se que o espaço escolar possa ser transformado em um lugar agradável e agradável, por isso é evidente que o jogo permite que o professor obtenha sucesso em suas aulas, o jogo é uma estratégia de aprendizado motivacional, não representa o aprendizado sobre si mesmos, mas a intervenção e até a transmissão de conteúdo conceitual e até perceber que o aluno está aprendendo.

Também é interessante que a escola se adapte ao projeto pedagógico no qual é inserido e perceba que tipo de aluno existe sob sua responsabilidade, o que é realmente necessário agir em seu desenvolvimento na sociedade.

REFERENCIAS

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação**. São Paulo: Moderna, 1997.

BETTELHEIM, B. **Uma vida para seu filho:** *pais bons o bastante*. Rio de Janeiro: Campus.1988.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. 1998.

BROUGÈRE, G. **Brinquedo e cultura**. 2. ed. São Paulo: Cortez,1997.

DEWEY, JONH. **Democracia e educação**. Tradução: Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, 1979.

ELKONNIN, D. **Psicologia do jogo**. São Paulo: Martins Fontes.1998.

FREUD, S. **Além do princípio do prazer**. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas. (Vol. XVIII). Rio de Janeiro.1995.

GALVÃO, Isabel. Henri: Wallon: **Uma concepção dialética do desenvolvimento infantil** – Petrópolis,10° Edição RJ: Vozes, 2002.

HUIZINGA, J. *Homo ludens:* **O jogo como elemento da cultura**. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 1996.

KISHIMOTO, T. M.(org). **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e Educação**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

KISHIMOTO, T. M. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Pioneira. 2003.

LEONTIEV, A. N. **Princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar.** Em: *Desenvolvimento, linguagem e aprendizagem*. 10ª ed. São Paulo: Ícone, 2006.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte.1978.

LEONTIEV, A. N. Uma **contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil**. São Paulo: Ícone/Edusp, 1988.

MORA, J. F. **Dicionário de Filosofia.** Tomo II e III. São Paulo: Edições Loyola, 1994.

MUKHINA, V. **Psicologia da idade pré-escolar*:*** um manual completo para compreender e ensinar a criança desde o nascimento até os setes anos. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

OLIVEIRA, Marta Kohl de, Vygotsky: **a*prendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico.*** São Paulo: editora Scipione, 1997.

PIAGET, L. E. **A formação do símbolo na criança**. Tradução de A. Cabral e C. M. Oiticica. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

RIZZO, Gilda. Creche: **organização, currículo, montagem e funcionamento.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

VOLPATO, G. **O jogo, a brincadeira e o brinquedo no contexto sociocultural criciumense.** 239f. Dissertação (Mestrado) – Centro de Desportos. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.1999.

VYGOTSKY, L. S. ***Psicologia pedagógica*.** São Paulo: Martins Fontes.2004.

VIGOTSKY, L. S. **A Formação social da mente**. 7. edição. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WAJSKOP, Gisela. **Brincar na pré-escola**. 5°.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

WALLON, Henri. **A evolução da psicologia da criança.** Trad. Ana Maria Bessa. Lisboa.1981.

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

WINNICOTT, D. W. **Acriança e o seu mundo**. (Á. Cabral, Trad.) Rio de Janeiro: Jorge Zahar.1985.

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

ABE. Gislaine Cristina. **Casa dos Brinquedos**/ Rachel Roitman, Rodrigo Bueno. São Paulo: Fundo Social Solidariedade do Estado de São Paulo,(2005, p. 48).

LIMA, Elvira Cristina de Azevedo Souza. **A atividade da criança na idade da pré-escola- série**, ideias n° 10, São Paulo: FDE 1992.

FORTUNA, Tania Ramos, **Papel do Brincar**. Revista do professor, Porto Alegre. Jul./ set.2002.

A RELAÇÃO ENTRE VERGONHA E MORAL

Samara Bastos Franulovic

Resumo

A abordagem de Yves de La Taille oferece uma visão profunda e multifacetada da indisciplina, centrada na ideia de que as regras e os valores são fundamentais para o desenvolvimento moral das crianças. Ele destaca a importância de ver a indisciplina não apenas como um problema de comportamento, mas como um reflexo das complexas interações entre crianças, educadores e o ambiente social. Com base em suas teorias, a indisciplina pode ser abordada através de um enfoque que valorize a educação moral, a reflexão sobre as próprias ações e a construção de um ambiente onde as regras e os valores são compreendidos e vividos de maneira significativa.

Palavras-chave: Moral; Educação; Escola.

Um dos conceitos centrais na teoria de La Taille é a relação entre **vergonha** e moralidade. Segundo ele, a vergonha emerge como uma **experiência emocional** significativa a partir dos dezoito meses de idade, quando a criança começa a se conscientizar da percepção dos outros a respeito de suas ações. A vergonha é um sentimento complexo que pode ter tanto aspectos **positivos** quanto **negativos**.

- **Aspectos Positivos da Vergonha:** A vergonha pode levar à **admiração** e ao desejo de ser visto de maneira positiva pelos outros. Ela pode motivar a criança a seguir as regras e a agir de maneira ética para obter reconhecimento e aceitação social. A vergonha, nesse contexto, age como um mecanismo interno que reforça a moralidade e a adesão às normas sociais.
- **Aspectos Negativos da Vergonha:** Por outro lado, a vergonha também pode se manifestar como um **julgamento** negativo das ações da criança, levando a sentimentos de inadequação ou culpa. Quando a criança percebe que suas ações são avaliadas de maneira crítica pelos outros, pode haver um impacto negativo sobre sua autoestima e seu comportamento. A vergonha pode, em alguns casos, levar a uma sensação de exclusão ou rejeição, que pode agravar comportamentos indisciplinados.

La Taille sugere que a vergonha, em sua forma mais construtiva, deve ser usada como uma ferramenta para a **reflexão moral** e para a **autoavaliação** das ações da criança. Os educadores podem usar essa emoção para ajudar as crianças a entenderem as implicações morais de suas ações e a desenvolverem um sentido mais profundo de responsabilidade pessoal.

A Moralidade e os Conflitos Internos

La Taille também explora a **moralidade** como um conjunto de **regras e princípios éticos** que orientam o comportamento das pessoas. Ele reconhece que a moralidade é uma construção complexa que não pode ser seguida rigidamente sem considerar os **conflitos internos** que surgem na vida cotidiana. Por exemplo, uma criança pode enfrentar dilemas morais em situações onde seguir uma regra pode entrar em conflito com manter um **segredo** ou lidar com questões de lealdade e justiça.

La Taille argumenta que a moralidade não é um sistema de regras rígidas e imutáveis, mas sim um conjunto dinâmico de princípios que devem ser interpretados e aplicados de acordo com as circunstâncias. A capacidade de lidar com conflitos morais e de refletir sobre as implicações de suas ações é uma parte importante do desenvolvimento moral da criança.

A indisciplina pode ser vista, então, como um reflexo dos desafios que as crianças enfrentam ao tentar equilibrar regras externas com suas próprias emoções e dilemas internos. Em vez de simplesmente punir comportamentos indisciplinados, os educadores devem criar oportunidades para que as crianças explorem e reflitam sobre suas próprias escolhas morais e os princípios que orientam seu comportamento.

O Papel dos Educadores na Mediação da Indisciplina

Para La Taille, o papel dos **educadores** é crucial na mediação da indisciplina. Os educadores devem atuar não apenas como autoridades que impõem regras, mas como guias que ajudam as crianças a compreenderem a importância dessas regras e a refletirem sobre suas próprias ações. Isso envolve criar um ambiente educativo onde as regras são discutidas e os valores são modelados através de exemplos e diálogos.

Os educadores devem usar a **vergonha de maneira construtiva**, ajudando as crianças a verem suas ações sob a perspectiva dos outros e a refletirem sobre como suas escolhas afetam sua posição social e suas relações com os demais. Eles devem também estar atentos às complexidades da moralidade, ajudando as crianças a navegarem pelos dilemas éticos e a encontrar maneiras de conciliar regras com suas próprias experiências e sentimentos.

Implicações Práticas para a Gestão da Indisciplina

Baseando-se nas ideias de La Taille, as implicações práticas para a gestão da indisciplina incluem:

- **Estabelecimento de Regras Significativas:** Desenvolver e comunicar regras que não sejam apenas imposições externas, mas que também reflitam valores e princípios éticos importantes para a convivência social.
- **Educação Moral e Reflexão:** Criar oportunidades para que as crianças reflitam sobre suas ações e os valores que elas representam, ajudando-as a entender a relação entre seus comportamentos e as normas sociais.
- **Uso Construtivo da Vergonha:** Utilizar a vergonha de maneira a promover a **autoavaliação** e a **reflexão moral**, sem causar sentimentos de inadequação ou exclusão.
- **Mediação de Conflitos Internos:** Ajudar as crianças a lidarem com **conflitos morais** e dilemas éticos, oferecendo suporte e orientações para que elas possam desenvolver uma compreensão mais profunda da moralidade.
- **Parceria com Famílias:** Trabalhar em colaboração com as famílias para assegurar que os valores e as regras discutidos na escola sejam reforçados em casa e vice-versa.

Exemplo Teórico:

Uma criança que sente vergonha por não seguir uma regra social pode, com o tempo, desenvolver um entendimento mais profundo da moralidade e das expectativas sociais. Essa vergonha pode atuar como um guia interno para o comportamento futuro.

Aplicação Prática:

Os professores na Escola Infantil Alegria utilizam histórias e dramatizações para ensinar sobre moral e vergonha. As crianças aprendem a distinguir entre comportamentos aceitáveis e inaceitáveis através de exemplos práticos e discussões em grupo.

Estudo de Caso:

No Colégio Nova Esperança, os educadores aplicaram as teorias de La Taille ao introduzir um sistema de feedback positivo. As crianças que demonstram comportamentos éticos são reconhecidas e celebradas, enquanto as que precisam melhorar recebem apoio e orientação. Esse método ajudou a reduzir a indisciplina e a promover um ambiente de respeito mútuo.

APLICANDO TEORIAS NA PRÁTICA EDUCACIONAL

A aplicação das teorias de Jean Piaget, Lev Vygotsky e Yves de La Taille na prática educacional oferece um arcabouço robusto para promover a disciplina, lidar com a indisciplina e criar ambientes de aprendizagem mais eficazes e inclusivos. Nesta seção, discutiremos como essas teorias podem ser traduzidas em práticas educativas concretas e eficazes, abordando estratégias para promover a disciplina, técnicas para lidar com a indisciplina e exemplos de escolas que implementaram essas abordagens com sucesso.

Estratégias para Promover a Disciplina

Desenvolver Atividades que Incentivem a Cooperação e o Respeito Mútuo

Baseando-se na teoria de **Jean Piaget**, que enfatiza a evolução da moralidade da obediência para a autonomia, os educadores podem criar atividades que promovam a **cooperação** e o **respeito mútuo** entre os alunos. Aqui estão algumas estratégias práticas para implementar essas ideias:

- **Atividades de Grupo com Metas Coletivas:** Planeje projetos e tarefas que exijam a colaboração dos alunos para alcançar um objetivo comum. Por exemplo, atividades de **resolução de problemas em equipe**, como a construção de um projeto científico ou a criação de uma peça de teatro, incentivam os alunos a trabalharem juntos, respeitar diferentes pontos de vista e encontrar soluções em grupo.
- **Jogos Cooperativos:** Integre **jogos cooperativos** nas aulas, como o **"Jogo das Cores"**, onde os alunos devem seguir regras simples para colaborar e alcançar um objetivo comum. Esses jogos ajudam as crianças a entenderem a importância do trabalho em equipe e a prática do respeito mútuo.
- **Círculos de Diálogo:** Estabeleça **círculos de diálogo** regulares onde os alunos possam expressar seus pensamentos e sentimentos sobre questões que afetam o grupo. Estes círculos promovem a escuta ativa, o entendimento das perspectivas dos outros e a construção de um ambiente de respeito e empatia.

Incorporar Discussões sobre Valores e Moralidade

Inspirado por **Yves de La Taille**, promova discussões sobre **valores** e **moralidade** em sala de aula para ajudar os alunos a internalizarem regras e normas. Aqui estão algumas práticas:

- **Debates sobre Dilemas Morais:** Organize **debates sobre dilemas morais** que desafiem os alunos a refletir sobre questões éticas e a considerar diferentes pontos de vista. Isso pode incluir discussões sobre histórias em livros ou cenários hipotéticos que abordem questões como justiça, honestidade e responsabilidade.
- **Histórias e Fábulas:** Use **histórias e fábulas** que ilustrem princípios morais e éticos. Livros como *"A Tartaruga e a Lebre"* ou *"O Leão e o Rato"* podem ser ferramentas úteis para discutir temas como a perseverança e a importância de ajudar os outros.
- **Estabelecimento de Regras Participativas:** Envolva os alunos na criação de regras para a sala de aula, discutindo com eles o propósito dessas regras e como elas ajudam a manter um ambiente respeitoso e cooperativo.

Abordagens para lidar com a Indisciplina

Técnicas de Mediação de Conflitos

A teoria de **Lev Vygotsky** sobre a importância da mediação social pode ser aplicada em técnicas de **mediação de conflitos** para resolver questões de indisciplina:

- **Mediação de Pares:** Estabeleça um **programa de mediação entre pares**, onde alunos treinados ajudam a resolver conflitos entre colegas. Isso permite que os alunos pratiquem habilidades de resolução de conflitos e promovam um entendimento mútuo.
- **Sessões de Mediação com Adultos:** Organize **sessões de mediação** entre alunos e professores ou entre alunos e pais para discutir problemas de comportamento e encontrar soluções colaborativas. Durante essas sessões, facilite o diálogo aberto e o entendimento das diferentes perspectivas envolvidas.
- **Círculos Restaurativos:** Use a **prática dos círculos restaurativos**, uma abordagem que busca restaurar relacionamentos danificados por meio de um diálogo estruturado onde todas as partes envolvidas no conflito podem expressar seus sentimentos e buscar reparações.

Comunicação Não Violenta

A **Comunicação Não Violenta (CNV)**, desenvolvida por Marshall Rosenberg, pode ser uma ferramenta eficaz na gestão da indisciplina e no desenvolvimento de habilidades socioemocionais:

- **Práticas de CNV:** Ensine e modele os quatro componentes da CNV: **observação sem julgamento**, **expressão de sentimentos**, **identificação de necessidades** e **pedido de ações concretas**. Por exemplo, ao lidar com um comportamento indisciplinado, em vez de acusar a criança, você pode dizer: “Quando você fala alto durante a aula (observação), eu me sinto frustrado (sentimento) porque precisamos manter a calma para aprender (necessidade). Você pode por favor falar mais baixo? (pedido)”.
- **Oficinas de CNV:** Organize **oficinas de CNV** para alunos e pais, onde todos possam aprender e praticar a comunicação respeitosa e empática.

Criação de um Ambiente Inclusivo

Baseando-se em **Lev Vygotsky** e **Yves de La Taille**, crie um **ambiente inclusivo** que favoreça o desenvolvimento de habilidades emocionais e sociais e previna a indisciplina:

- **Ambiente de Aprendizagem Positivo:** Decore a sala de aula com mensagens positivas e materiais que reflitam a diversidade cultural e as normas de respeito e cooperação. Inclua **cartazes com regras claras**, **mensagens inspiradoras** e recursos que celebrem a diversidade e a inclusão.
- **Suporte Individualizado:** Ofereça **apoio individualizado** para alunos que apresentam dificuldades comportamentais ou emocionais.

Desenvolva planos de apoio que considerem as necessidades específicas de cada aluno e envolvam a família no processo.

- **Programas de Inclusão:** Desenvolva **programas de inclusão** que integrem alunos com necessidades especiais e promovam um ambiente de aprendizagem equitativo para todos. Isso pode incluir **atendimentos especializados**, **acessibilidade física e pedagógica** e **atividades que promovam a empatia e a compreensão**.

Conclusão

A aplicação das teorias de **Piaget**, **Vygotsky** e **La Taille** na prática educacional oferece um leque de estratégias e abordagens que podem transformar a gestão da disciplina e da indisciplina nas escolas. Através de atividades que promovem a cooperação, técnicas de mediação de conflitos, comunicação não violenta e a criação de ambientes inclusivos, os educadores podem abordar a indisciplina de maneira mais eficaz e construtiva. Além disso, estudos de caso reais demonstram que essas teorias não são apenas conceituais, mas podem ser traduzidas em práticas educacionais concretas e bem-sucedidas.

Implementar essas teorias na prática requer um compromisso com a criação de um ambiente educativo que valorize o desenvolvimento moral e emocional das crianças, e que esteja disposto a refletir e adaptar as práticas pedagógicas de acordo com as necessidades dos alunos e as demandas do contexto educacional.

Referências Bibliográficas

1. AQUINO, J. G. (2011). Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas. Revista Brasileira de Educação, 16(48), 467-490. Disponível em: SciELO

2. LEPRE, R. M. (2020). A indisciplina na escola e os estágios de desenvolvimento moral na teoria de Jean Piaget. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual Paulista (UNESP). Disponível em: UNESP

3. VYGOTSKY, L. S. (1998). A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Editora Martins Fontes.

4. LA TAILLE, Y. de (1992). Indisciplina e disciplina: Ética, moral e ação do professor. São Paulo: Editora Cortez.

5. GARCIA, R. (2009). Indisciplina e desenvolvimento moral na educação infantil: uma análise sob a perspectiva de Piaget. Educação e Pesquisa, 35(3), 771-788. Disponível em: SciELO

6. SANTOS, A., & QUEIROZ, M. (2021). Representações sociais da indisciplina escolar: um estudo com professores. Psicologia & Sociedade, 33(1), 1-12. Disponível em: SciELO

TRANSTORNOS DE APRENDIZADO E O PAPEL DA TERAPIA OCUPACIONAL

Thais Luana Sambinelli Lanzoni[6]

Resumo

A Terapia Ocupacional desempenha um papel essencial no contexto educacional, oferecendo intervenções que favorecem a inclusão e o desenvolvimento integral de alunos com dificuldades de aprendizagem. A atuação do terapeuta ocupacional no ambiente escolar visa não apenas a adaptação de atividades e ambientes, mas também o fortalecimento das habilidades motoras, cognitivas, emocionais e sociais dos estudantes. A intervenção terapêutica proporciona uma abordagem holística, colaborando com educadores e familiares para superar as barreiras ao aprendizado e garantir a participação ativa dos alunos. Este estudo explora a importância da Terapia Ocupacional no processo de ensino-aprendizagem, destacando a relevância de estratégias personalizadas para promover a equidade educacional. Palavras-chave: Terapia Ocupacional, Inclusão Escolar, Dificuldades de Aprendizagem, Desenvolvimento Cognitivo, Adaptação Pedagógico

Introdução

A Terapia Ocupacional desempenha um papel fundamental na promoção da inclusão e no desenvolvimento de habilidades essenciais para a aprendizagem e o bem-estar de crianças, adolescentes e adultos que enfrentam dificuldades educacionais, cognitivas, motoras e emocionais. A intervenção ocupacional, quando aplicada no contexto escolar, visa criar condições que

[6] Com mais de 18 anos de experiência na área da educação, sendo 10 deles dedicados à Rede Municipal de São Paulo, tive a particularidade de testemunhar a transformação de inúmeras vidas por meio da educação. Minha paixão pela pedagogia e meu compromisso com o desenvolvimento educacional só crescem ao longo dos anos. Minha formação acadêmica inclui a graduação em Pedagogia, especialização em Alfabetização e Letramento, Psicologia da Aprendizagem e certificação em Intervenção ABA para Autismo e Deficiência Intelectual. Além disso, minha dedicação ao aprendizado contínuo me levou a realizar cursos na área de Neurociências e Educação, Regulação Emocional e Manejo de Crianças com Comportamentos Desafiadores. Tais ferramentas complementam meu conjunto de habilidades e conhecimentos para atender às necessidades de alunos com diferentes perfis de aprendizagem. Minha trajetória profissional me ensinou que cada criança é única, e a educação inclusiva é a chave para desbloquear seu potencial máximo.

favoreçam o aprendizado e a participação ativa dos alunos, respeitando suas individualidades e necessidades específicas. Em um cenário educacional cada vez mais inclusivo, é imprescindível que os profissionais da área educacional reconheçam a importância de estratégias terapêuticas que possam intervir diretamente nas barreiras que dificultam o acesso ao conhecimento e ao pleno desenvolvimento de cada estudante.

O processo de aprendizagem é complexo e envolve uma interdependência entre fatores cognitivos, emocionais, sociais e motores. Estudantes com transtornos de aprendizagem, deficiência intelectual, distúrbios motores ou dificuldades emocionais podem apresentar desafios significativos no ambiente escolar, o que pode impactar sua autoestima, suas relações sociais e seu desempenho acadêmico. A Terapia Ocupacional surge como uma aliada estratégica na superação desses desafios, propondo um enfoque que integra intervenções específicas que favorecem o desenvolvimento motor, cognitivo, emocional e social, melhorando, assim, a qualidade do aprendizado.

Dentro do ambiente escolar, o papel do terapeuta ocupacional se destaca ao trabalhar não apenas com o aluno de forma individualizada, mas também com a equipe pedagógica, os familiares e outros profissionais da educação. Este trabalho colaborativo visa identificar as necessidades do aluno e oferecer um suporte integral que garanta sua participação efetiva nas atividades escolares. A intervenção ocupa um espaço cada vez mais relevante no sentido de proporcionar um ensino mais acessível e inclusivo, contribuindo para a redução das barreiras que ainda se impõem aos alunos com dificuldades especiais e ao mesmo tempo favorecendo o fortalecimento de suas habilidades.

A intervenção da Terapia Ocupacional no contexto escolar não se restringe apenas ao tratamento de disfunções motoras ou cognitivas. Ela abrange também questões emocionais, comportamentais e sociais, promovendo o desenvolvimento de habilidades fundamentais para a convivência em grupo, a autorregulação emocional e o fortalecimento da autoestima. Além disso, a adaptação do ambiente escolar, tanto no que diz respeito ao espaço físico quanto aos métodos pedagógicos e materiais utilizados, é uma das estratégias mais

eficazes para garantir que todos os estudantes, independentemente de suas limitações, possam alcançar seu potencial pleno. A personalização da aprendizagem, somada ao apoio terapêutico contínuo, permite que os alunos com necessidades especiais se sintam mais motivados e preparados para superar os desafios do ambiente escolar.

Neste contexto, o objetivo deste trabalho é explorar a importância da Terapia Ocupacional no processo educacional, destacando a maneira como ela pode intervir nas diversas dificuldades que surgem durante o percurso acadêmico. Através de uma abordagem holística e centrada no aluno, a Terapia Ocupacional oferece recursos valiosos para o desenvolvimento de habilidades motoras, cognitivas, emocionais e sociais, promovendo, assim, a inclusão escolar e o aprendizado de maneira mais equitativa. O estudo das práticas ocupacionais no contexto educacional não só ilumina os benefícios dessa intervenção, mas também contribui para a compreensão de como o trabalho colaborativo e as adaptações no ambiente escolar podem impactar positivamente a vida dos alunos. Ao longo deste texto, serão discutidos os principais desafios enfrentados pelos alunos com dificuldades de aprendizagem e a maneira como a Terapia Ocupacional pode atuar como um facilitador no processo de superação dessas barreiras.

Como a Terapia Ocupacional Contribui para o Aprendizado

A Terapia Ocupacional desempenha um papel crucial no processo de aprendizagem, especialmente quando se observa a diversidade de dificuldades enfrentadas por estudantes que apresentam transtornos de aprendizagem, deficiência intelectual ou outros desafios no contexto educacional. De acordo com Sousa e Lima (2019), a prática da Terapia Ocupacional pode ser fundamental para promover a autonomia do estudante, ajudando-o a desenvolver habilidades essenciais para o desempenho acadêmico e social. Através de uma abordagem centrada na pessoa, o terapeuta ocupacional atua de forma integrada com a escola, familiares e outros profissionais, visando melhorar as habilidades motoras, cognitivas e sensoriais dos alunos. Isso permite que os estudantes enfrentem e superem barreiras que possam

prejudicar o seu aprendizado, como dificuldades na coordenação motora fina, na organização do espaço e no processamento sensorial.

A intervenção terapêutica nesse contexto é ampla e abrange desde atividades que favorecem a motricidade até técnicas que favorecem a organização mental e o foco. De acordo com Lima (2020), a Terapia Ocupacional proporciona recursos que estimulam o desenvolvimento da coordenação motora, da percepção espacial e da habilidade de concentração, aspectos essenciais para o aprendizado em diversas disciplinas. A aplicação de atividades práticas, como a utilização de jogos e exercícios direcionados ao desenvolvimento da coordenação, permite que o aluno desenvolva habilidades que facilitarão seu desempenho acadêmico, tornando-o capaz de interagir com os recursos pedagógicos de maneira mais eficiente.

A Terapia Ocupacional também contribui para a adaptação de materiais e ambientes, promovendo a inclusão dos alunos com necessidades específicas no ambiente escolar. Estudos de Silva e Almeida (2021) destacam que a adaptação do espaço físico, a organização das atividades escolares e a utilização de tecnologias assistivas, como dispositivos de leitura ou softwares de auxílio à escrita, podem fazer uma diferença significativa no aprendizado de estudantes com dificuldades. Essa adaptação do ambiente escolar visa reduzir as barreiras impostas pelas limitações individuais e criar condições que favoreçam a participação ativa do aluno nas atividades educacionais. A personalização do processo de aprendizagem, através de uma intervenção terapêutica, é uma estratégia eficaz para garantir que cada estudante tenha acesso às mesmas oportunidades educacionais, independentemente de suas limitações. Além disso, o papel do terapeuta ocupacional no desenvolvimento das funções executivas, como memória de trabalho, organização e controle de impulsos, tem se mostrado particularmente relevante. Segundo Souza e Costa (2022), essas funções são essenciais para a organização e execução de tarefas escolares, como a leitura, a escrita e a resolução de problemas. O terapeuta ocupacional utiliza estratégias como o uso de agendas, calendários e outras ferramentas que ajudam os estudantes a se organizarem de maneira mais eficaz e a se manterem focados nas atividades escolares. A intervenção nesse campo possibilita que os

alunos se tornem mais autônomos e confiantes em suas capacidades, o que, por sua vez, pode influenciar positivamente no seu desempenho acadêmico.

Em relação à integração com a família, a Terapia Ocupacional também se destaca ao promover a educação sobre as necessidades específicas do aluno e sugerir atividades que possam ser realizadas em casa, contribuindo para o reforço das habilidades trabalhadas na escola. A colaboração entre escola, família e terapeuta ocupacional cria um ambiente de suporte constante, no qual os desafios do aluno podem ser enfrentados de forma contínua e integrada. Para Almeida et al. (2018), essa abordagem colaborativa é fundamental para o sucesso da intervenção terapêutica e para a maximização dos resultados no processo de aprendizagem, pois assegura que o estudante receba apoio em diversos contextos de sua vida.

A Terapia Ocupacional também atua no desenvolvimento da autoestima e da confiança dos alunos, fatores que têm impacto direto no seu desempenho acadêmico. Para Costa e Souza (2020), estudantes que recebem suporte terapêutico adequado tendem a demonstrar maior motivação para realizar atividades escolares e uma disposição mais positiva em relação ao processo de aprendizagem. O terapeuta ocupacional, ao trabalhar com atividades que respeitam o ritmo e as capacidades do aluno, contribui para que o estudante sinta-se mais seguro e capaz de enfrentar os desafios impostos pela escola. Isso resulta em uma maior participação nas atividades pedagógicas, o que favorece o aprendizado.

Além disso, a Terapia Ocupacional pode ser uma ferramenta eficaz para promover o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais nos alunos. Segundo a pesquisa de Silva et al. (2021), o trabalho do terapeuta ocupacional com esses alunos pode envolver atividades que estimulam a interação social, o trabalho em grupo e a resolução de conflitos, habilidades fundamentais para o desenvolvimento emocional e social dos estudantes. Tais habilidades são essenciais para que os alunos se sintam mais integrados ao ambiente escolar e possam compartilhar experiências de aprendizado com seus colegas, contribuindo para uma melhor adaptação ao ambiente educacional e,

consequentemente, para o sucesso acadêmico.

Dessa forma, a Terapia Ocupacional se configura como uma prática essencial para a promoção da inclusão escolar e para a melhoria do aprendizado dos alunos com dificuldades. Seu papel é amplo, abrangendo desde o aprimoramento das habilidades motoras e cognitivas até a adaptação do ambiente escolar e o fortalecimento da autoestima e das habilidades sociais. A atuação do terapeuta ocupacional, em colaboração com outros profissionais da educação, tem um impacto significativo no desenvolvimento acadêmico e pessoal do aluno, favorecendo sua plena inclusão e participação no processo de aprendizagem. A eficácia dessa intervenção está diretamente relacionada à sua capacidade de adaptar as estratégias de ensino às necessidades individuais de cada aluno, o que contribui para a melhoria da qualidade educacional de forma inclusiva e personalizada.

Intervenções Ocupacionais no Contexto Escolar

As intervenções ocupacionais no contexto escolar têm se mostrado fundamentais para garantir a inclusão e o desenvolvimento integral dos alunos, especialmente aqueles que apresentam dificuldades de aprendizagem, deficiências ou transtornos comportamentais. A Terapia Ocupacional, ao trabalhar com esses estudantes, propõe uma abordagem que visa melhorar a interação do aluno com seu ambiente escolar, promovendo habilidades que impactam diretamente no desempenho acadêmico, social e emocional. Segundo Almeida et al. (2018), as intervenções ocupacionais são essenciais para o processo educacional, uma vez que buscam melhorar a capacidade do aluno de participar ativamente nas atividades escolares, sendo esse um objetivo central da educação inclusiva. A atuação do terapeuta ocupacional pode ser direcionada para o aprimoramento de diversas habilidades, como a coordenação motora, a percepção sensorial, a organização espacial e a função executiva, competências necessárias para o bom desempenho nas tarefas diárias da escola. A intervenção ocupacional no contexto escolar tem como foco a personalização da aprendizagem, adaptando o ambiente e as metodologias pedagógicas às necessidades específicas de cada aluno. De acordo com Lima (2020), um dos

aspectos mais importantes da Terapia Ocupacional é a adaptação do ambiente escolar, que visa tornar o espaço mais acessível e funcional para alunos com diferentes habilidades. A modificação de materiais, a organização do ambiente e a utilização de tecnologias assistivas são exemplos de estratégias que podem ser implementadas para garantir a participação do aluno nas atividades escolares. O terapeuta ocupacional, ao trabalhar com a equipe pedagógica, pode sugerir mudanças na disposição das carteiras, a inclusão de recursos visuais e auditivos, ou até mesmo a adaptação de ferramentas pedagógicas para facilitar o acesso ao conhecimento. Essas adaptações tornam o ambiente mais inclusivo, promovendo a equidade no aprendizado e proporcionando aos alunos as condições necessárias para seu desenvolvimento.
Além das adaptações físicas e materiais, a Terapia Ocupacional também pode intervir nas funções cognitivas e nas habilidades sociais dos estudantes. Souza e Costa (2022) ressaltam que a função executiva, que inclui habilidades como planejamento, organização, controle de impulsos e memória de trabalho, é fundamental para o sucesso acadêmico. Alunos que apresentam dificuldades nessas áreas podem se beneficiar de intervenções ocupacionais que envolvem exercícios específicos para o fortalecimento dessas competências. O terapeuta ocupacional utiliza uma variedade de atividades, como jogos, tarefas de organização e estratégias para melhorar a concentração, de modo a ajudar os estudantes a gerenciar suas demandas escolares de maneira mais eficaz. Essas intervenções promovem a autonomia dos alunos e os capacitam para realizar tarefas de forma mais independente, contribuindo para uma maior confiança no processo de aprendizagem.

A atuação do terapeuta ocupacional no contexto escolar também abrange o desenvolvimento das habilidades motoras, essenciais para que os alunos realizem tarefas como escrever, cortar, desenhar e manipular objetos. Lima e Almeida (2021) afirmam que a motricidade fina é uma habilidade básica que afeta diretamente o desempenho escolar, especialmente em atividades que envolvem a escrita e o uso de materiais didáticos. A intervenção ocupacional pode ser direcionada para o aprimoramento dessas habilidades motoras, por meio de atividades que envolvem a coordenação olho-mão, como jogos de encaixe, atividades com massinha de modelar e exercícios de escrita. Essas

práticas não apenas ajudam os alunos a melhorar suas habilidades motoras, mas também contribuem para a redução da frustração e da ansiedade, pois os alunos se tornam mais capazes de realizar tarefas que antes eram desafiadoras.

As questões emocionais e sociais também são abordadas pela Terapia Ocupacional nas escolas. De acordo com Silva et al. (2021), as intervenções ocupacionais podem ajudar os alunos a desenvolverem habilidades socioemocionais, como empatia, resolução de conflitos e comunicação eficaz. Essas habilidades são essenciais para a adaptação dos estudantes ao ambiente escolar e para a interação com os colegas e professores. As atividades propostas pelo terapeuta ocupacional, como jogos em grupo e exercícios de comunicação, visam melhorar a capacidade do aluno de lidar com situações sociais de forma assertiva e construtiva. Além disso, a intervenção no campo emocional contribui para a construção de uma autoestima positiva, o que é fundamental para o desenvolvimento acadêmico e social do aluno. O terapeuta ocupacional trabalha para promover o bem-estar emocional dos estudantes, ajudando-os a gerenciar suas emoções de forma adequada e a se relacionar com os outros de maneira saudável.

Outra área de intervenção importante da Terapia Ocupacional na escola é a promoção da autorregulação. Segundo Costa e Souza (2020), muitos alunos apresentam dificuldades em controlar seus impulsos e em manter a atenção durante as atividades escolares, o que pode interferir significativamente no aprendizado. A intervenção ocupacional, nesse caso, utiliza estratégias que buscam melhorar a capacidade do aluno de se concentrar e de controlar suas emoções e comportamentos, como técnicas de relaxamento, exercícios de respiração e atividades que favoreçam o foco e a atenção. Essas estratégias ajudam os alunos a se manterem mais organizados e disciplinados, o que reflete diretamente em seu desempenho nas tarefas escolares.

As intervenções ocupacionais no contexto escolar não se limitam apenas ao trabalho individual com os alunos, mas envolvem também a colaboração com a equipe pedagógica, com os familiares e com outros profissionais. Segundo Souza e Costa (2020), a atuação integrada entre terapeuta ocupacional,

professores, psicólogos e pais é essencial para o sucesso das intervenções. O terapeuta ocupacional pode orientar os professores quanto às necessidades específicas dos alunos e sugerir práticas pedagógicas que favoreçam o aprendizado, ao mesmo tempo em que envolve os pais no processo, orientando-os sobre como podem apoiar o desenvolvimento do aluno em casa. Essa abordagem colaborativa cria um ambiente de suporte contínuo para o estudante, contribuindo para o fortalecimento das habilidades adquiridas na escola e no ambiente familiar.

Em suma, as intervenções ocupacionais no contexto escolar têm um impacto
significativo no desenvolvimento de alunos com dificuldades de aprendizagem ou necessidades especiais. A Terapia Ocupacional atua em diversas áreas, como a adaptação do ambiente, o desenvolvimento das habilidades motoras e cognitivas, o fortalecimento das funções executivas e a promoção das habilidades socioemocionais. Essas intervenções contribuem para a inclusão escolar, garantindo que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade e possam participar ativamente do processo de aprendizagem. A colaboração entre a equipe pedagógica, os terapeutas ocupacionais e as famílias é essencial para o sucesso dessas intervenções, promovendo o desenvolvimento integral do aluno e a melhoria do seu desempenho acadêmico.

Resultados Positivos da Terapia Ocupacional em Casos Práticos

A Terapia Ocupacional tem se mostrado uma prática eficaz em diversos contextos, especialmente em casos clínicos que envolvem dificuldades motoras, cognitivas e emocionais. Os resultados positivos dessa intervenção têm sido amplamente documentados em estudos acadêmicos, demonstrando o impacto significativo na vida de indivíduos com diferentes tipos de necessidades. Segundo Almeida et al. (2018), os resultados da Terapia Ocupacional são notáveis principalmente na melhoria da qualidade de vida dos pacientes, ao promover o aumento da funcionalidade, da autonomia e da independência nas atividades cotidianas. Em um estudo realizado por Lima (2020), a Terapia

Ocupacional foi aplicada em crianças com transtornos de desenvolvimento, como o Transtorno do Espectro Autista (TEA), e os resultados mostraram uma melhora significativa na coordenação motora e na interação social dos participantes. A intervenção ocupacional ajudou essas crianças a desenvolverem habilidades essenciais para o convívio social, o que permitiu uma maior participação nas atividades escolares e familiares.
No campo da reabilitação física, os resultados positivos da Terapia Ocupacional também são expressivos. Em casos de pacientes com sequelas de acidentes ou doenças neurológicas, como Acidente Vascular Cerebral (AVC), a Terapia

Ocupacional tem mostrado eficiência na recuperação das funções motoras e na adaptação dos pacientes às novas condições de vida. De acordo com Souza e Costa (2020), a intervenção ocupacional em pacientes pós-AVC contribuiu para a reabilitação da mobilidade e para a recuperação das atividades de vida diária, como a alimentação e a higiene pessoal. Os profissionais utilizam uma combinação de atividades terapêuticas, como exercícios de fortalecimento muscular, treinamento de coordenação motora e práticas que estimulam a memória e o raciocínio lógico, o que favorece uma recuperação mais rápida e eficaz, proporcionando aos pacientes maior qualidade de vida e autonomia.

Além disso, em casos de pessoas com deficiências físicas e cognitivas, como a deficiência intelectual, os resultados positivos da Terapia Ocupacional incluem avanços significativos nas habilidades de comunicação, no comportamento adaptativo e no desenvolvimento motor. Segundo Silva et al. (2021), em um estudo com crianças com deficiência intelectual, a intervenção ocupacional levou a progressos no desenvolvimento da motricidade fina e grossa, essenciais para a realização de tarefas escolares e atividades de lazer. A Terapia Ocupacional, nesse caso, proporciona um ambiente terapêutico estruturado que favorece o desenvolvimento de competências motoras, cognitivas e sociais, o que resulta em uma maior inclusão dessas crianças no ambiente escolar e comunitário.

Outro exemplo de sucesso no uso da Terapia Ocupacional é encontrado em indivíduos com transtornos psicológicos, como a depressão e a ansiedade. A intervenção ocupacional nesses casos foca no fortalecimento da autoestima e

no desenvolvimento de habilidades de autorregulação emocional, fundamentais para a reintegração social e o retorno ao trabalho ou à escola. Costa e Souza (2020) relatam que, em pacientes com transtornos de ansiedade, a Terapia Ocupacional contribuiu significativamente para a redução dos sintomas, utilizando técnicas que promovem o relaxamento, a gestão do estresse e o foco nas atividades cotidianas. Através de atividades práticas, como a organização de tarefas e a criação de rotinas diárias, os pacientes foram capazes de retomar suas atividades funcionais e melhorar o controle sobre suas emoções, o que facilitou a adaptação à rotina e ao ambiente social.

Além disso, a Terapia Ocupacional tem mostrado resultados positivos na promoção da inclusão de pessoas com deficiência no ambiente de trabalho. Em um estudo conduzido por Lima e Almeida (2021), trabalhadores com deficiência motora que receberam acompanhamento de Terapia Ocupacional apresentaram melhorias significativas na execução de tarefas profissionais e na adaptação ao ambiente de trabalho. A intervenção ocupacional focou no desenvolvimento de habilidades motoras e na adaptação do espaço físico do trabalho, o que resultou em um aumento da produtividade e na redução de limitações impostas pela deficiência. Esse tipo de intervenção não só melhora o desempenho profissional, mas também fortalece a autoestima e a sensação de pertencimento no ambiente laboral, promovendo a inclusão e a equidade.

A atuação da Terapia Ocupacional também se destaca em casos de pessoas idosas, especialmente em relação à manutenção da autonomia e à prevenção de quedas. Segundo Souza e Costa (2022), em idosos com comprometimentos físicos e cognitivos, como a perda de memória e a redução da força muscular, a Terapia Ocupacional demonstrou resultados positivos ao melhorar a mobilidade e a segurança nas atividades diárias. O treinamento de equilíbrio, força e coordenação motora, combinado com estratégias para a adaptação do ambiente domiciliar, contribuiu para a diminuição do risco de quedas e para a manutenção da independência nas atividades diárias, como vestir-se, tomar banho e se alimentar. Esses resultados são particularmente importantes para a saúde e bem-estar dos idosos, proporcionando-lhes maior qualidade de vida e permitindo que permaneçam no ambiente domiciliar por mais

tempo, com um grau reduzido de dependência.

Em todos esses casos práticos, a Terapia Ocupacional contribui para a melhoria da qualidade de vida dos indivíduos, seja através da reabilitação física, do desenvolvimento de habilidades cognitivas e motoras ou da promoção da inclusão social e profissional. Os resultados positivos observados em diversos estudos demonstram que a intervenção ocupacional tem um papel fundamental na promoção da autonomia e da independência, aspectos essenciais para a vivência plena e satisfatória em sociedade. A prática da Terapia Ocupacional, portanto, se configura como uma ferramenta indispensável no tratamento e reabilitação de pessoas com diferentes tipos de necessidades, contribuindo significativamente para a sua adaptação e inclusão em diferentes contextos sociais e profissionais.

Considerações finais

As considerações finais sobre o papel da Terapia Ocupacional no contexto educacional e de reabilitação refletem a importância dessa prática na promoção de uma educação inclusiva e no desenvolvimento de habilidades essenciais para indivíduos com dificuldades de aprendizagem, transtornos comportamentais e deficiências diversas. O terapeuta ocupacional, ao atuar de maneira integrada com a equipe pedagógica e familiar, contribui de forma significativa para a adaptação do ambiente escolar e para o desenvolvimento das habilidades motoras, cognitivas e sociais dos alunos, criando condições favoráveis para que estes possam participar ativamente do processo de aprendizagem.

É inegável que a Terapia Ocupacional exerce um impacto transformador na qualidade de vida dos indivíduos, tanto no âmbito escolar quanto em outros contextos da vida cotidiana. A abordagem terapêutica, ao focar no fortalecimento das funções executivas, na melhoria da coordenação motora e na adaptação do ambiente, oferece uma personalização do processo educacional, essencial para o progresso dos alunos com necessidades especiais. A implementação de

tecnologias assistivas, adaptação de materiais e espaços e o uso de estratégias que favorecem a organização mental e o foco são exemplos de como a Terapia

Ocupacional pode ser aplicada de forma eficaz para maximizar o desempenho acadêmico, promovendo a inclusão de alunos que, de outra forma, poderiam enfrentar barreiras significativas para o aprendizado. Além disso, a intervenção ocupacional não se limita apenas à adaptação de ferramentas ou ao treinamento de habilidades motoras. Ela abrange também o desenvolvimento de aspectos emocionais e sociais, tão importantes para a construção da autoestima e da confiança no ambiente escolar. A promoção das habilidades sociais e emocionais, como a empatia, a resolução de conflitos e a comunicação assertiva, contribui para a integração do aluno ao seu contexto social e educacional. Tais habilidades são fundamentais para que o estudante se sinta mais seguro e motivado, o que reflete diretamente em sua participação nas atividades escolares e no seu desempenho acadêmico.

Outro aspecto crucial que merece destaque é a importância da colaboração entre o terapeuta ocupacional, os professores e as famílias no processo de intervenção. O trabalho conjunto entre esses profissionais assegura que as estratégias adotadas na escola sejam também reforçadas em casa, criando um ambiente de suporte contínuo para o aluno. Essa colaboração é vital para garantir que as habilidades trabalhadas na Terapia Ocupacional sejam aplicadas em diferentes contextos e para maximizar os resultados da intervenção, proporcionando ao aluno uma experiência mais integrada e consistente no seu desenvolvimento.

Nos casos de reabilitação, a Terapia Ocupacional também tem mostrado resultados notáveis, como no tratamento de pacientes com sequelas de acidentes, doenças neurológicas, transtornos psicológicos e deficiências diversas. Ao focar no desenvolvimento de habilidades essenciais para a vida diária, como a motricidade fina e grossa, o controle de impulsos e a autorregulação emocional, a intervenção terapêutica contribui para a recuperação da autonomia e independência, aspectos fundamentais para a reintegração social e a melhoria da qualidade de vida dos pacientes. O uso de atividades terapêuticas direcionadas a esses objetivos não só melhora as

funções físicas e cognitivas, mas também fortalece o bem-estar emocional e social dos indivíduos.

Em suma, a Terapia Ocupacional desempenha um papel essencial na inclusão social e educacional, promovendo o desenvolvimento integral dos indivíduos e garantindo que todos, independentemente de suas limitações, possam participar ativamente de sua educação e das atividades cotidianas. A intervenção ocupacional proporciona um caminho para a superação das dificuldades, permitindo que os alunos, pacientes e indivíduos com necessidades especiais se tornem mais autônomos, confiantes e capacitados para enfrentar os desafios da vida. A eficácia dessa prática está diretamente ligada à sua capacidade de adaptar-se às necessidades específicas de cada indivíduo, criando um ambiente de aprendizado e desenvolvimento personalizado, inclusivo e eficaz.

Referências

ALMEIDA, M. R. et al. A importância da Terapia Ocupacional na inclusão escolar. Revista Brasileira de Terapia Ocupacional, v. 24, n. 2, p. 35-42, 2018.
COSTA, P. M.; SOUZA, F. L. Terapia Ocupacional no contexto educacional: promovendo a inclusão e o aprendizado. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 26, n. 3, p. 125-132, 2020.
COSTA, P. M.; SOUZA, M. D. Terapia Ocupacional e funções executivas no contexto educacional. Revista Brasileira de Terapias Cognitivas e Comportamentais, v. 15, n. 4, p. 62-70, 2020.
LIMA, E. R. Terapia Ocupacional e a reabilitação de pacientes pós-AVC: um estudo de caso. Revista de Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo, v. 31, n. 1, p. 55-64, 2020.
LIMA, R. A.; ALMEIDA, S. G. Terapia Ocupacional na inclusão no ambiente de trabalho: estudo com profissionais com deficiência. Revista Brasileira de Terapia Ocupacional, v. 31, n. 2, p. 110-118, 2021.
SILVA, A. M.; ALMEIDA, S. G. A atuação da Terapia Ocupacional em crianças com deficiência intelectual. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 27, n. 2,

p. 98-105, 2021.

SOUZA, L. P.; COSTA, M. D. Terapia Ocupacional e funções executivas no contexto educacional. Revista Brasileira de Terapias Cognitivas e Comportamentais, v. 15, n. 4, p. 62-70, 2022.

SOUZA, F. L.; COSTA, P. M. Terapia Ocupacional no contexto escolar: promovendo a inclusão e o aprendizado. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 26, n. 3, p. 125-132, 2020.

O ENSINO DA ARTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA: CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO INTEGRAL DO SER

Erika Rodrigues Machado

RESUMO

Este artigo tem como objetivo abordar a importância do ensino da arte no Ensino Fundamental I, destacando seu papel na formação integral do ser. Por meio de uma abordagem interdisciplinar e fundamentada em autores importantes da área e nas Diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), analisa-se como a arte contribui para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças. Além de evidenciar os desafios enfrentados por professores na prática pedagógica. A arte, nesse contexto, é vista não apenas como expressão estética, mas como instrumento de construção de conhecimento, indispensável e deve ser valorizada no ambiente escolar.

Palavras-chave: Ensino de Arte; Educação Infantil; Formação Integral; Interdisciplinaridade; Desenvolvimento Infantil.

INTRODUÇÃO

O ensino de arte no Ensino Fundamental I representa um importante instrumento no processo educacional das crianças. Além de desenvolver habilidades manuais e estéticas, a arte possibilita a expressão de sentimentos, pensamentos e vivências. Contudo, seu papel muitas vezes é subestimado, sendo tratada como uma atividade complementar e não essencial. Visão equivocada, pois ela desenvolve nosso raciocínio e criticidade, assim como, estimula a criatividade, promove o desenvolvimento da personalidade, influência na cultura, na educação, na saúde mental e na conexão entre as pessoas.

De acordo com a autora Ana Mae Barbosa (2010), a arte promove uma formação estética, crítica e cultural, fundamental para a construção da sociedade. Já Vygotsky (1998), considera a expressão artística essencial para o desenvolvimento cognitivo e emocional da criança. Enquanto, a BNCC (2017),

enfatiza a Arte como componente obrigatório, estruturado em quatro linguagens: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro, ou seja, um currículo integrador.

Nesse aspecto, o educando torna-se um sujeito consciente da existência de uma produção social concreta, assim como, observa que essa produção tem história. Além de desenvolver a percepção, observação, imaginação e sensibilidade. Ele cria estratégias pessoais e coletivas de convivência diárias, ou seja, desenvolve o senso crítico contribuindo para sua aprendizagem.

O ENSINO DA ARTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA

A Arte na Educação Infantil é indispensável, pois potencializa a expressão dos educandos, coopera em sua forma de ser e estar o mundo, assim como, interpreta o mundo como ela vê, isto é, aprendem a se conhecer e conhecer o outro, já que trabalha com o imaginário e relações humanas.

Por meio da arte nos expressamos, criamos vínculos no meio social e cultural por envolver a expressão do pensamento, nesse sentido, o diálogo com o mundo que o cerca.

Segundo Vygotsky (1998), a arte é uma forma de linguagem que contribui para o desenvolvimento da imaginação, da criatividade e da capacidade de simbolizar, elementos fundamentais na infância. No contexto escolar, ela promove a autonomia, a sensibilidade e o pensamento crítico.

Ana Mae Barbosa (2002), defensora da proposta triangular (fazer, apreciar e contextualizar), propõe um ensino de arte que vá além da prática, incluindo a análise e a contextualização das produções artísticas, favorecendo a construção de um repertório cultural e estético pelos educandos.

Na Educação Infantil, a criança necessita vivenciar experiências, ou seja, ser o autor na construção do seu conhecimento. No processo de aprendizagem ativa, a **construção** de novos **conhecimentos** surge por meio dos conhecimentos de que o aluno já tem, nesse sentido, o ensino torna-se interativo, centrado no **sujeito** e auto direcionado.

Conforme Ferraz e Fusari (1999, p.41), a criança é sujeito ativo das práticas sociais e culturais, tanto no núcleo familiar como no meio social, a partir de sua inserção em diferentes grupos, ela descobre o mundo físico, psicológico, social, estético e cultural. A longo prazo, essas experiências são essenciais na construção de sua identidade, na sua formação como sujeito.

O professor deve valorizar a curiosidade dos alunos e incentivá-los a fazer perguntas, buscar respostas e experimentar o mundo ao seu redor de forma ativa, ou seja, por meio da investigação e reflexão a criança torna-se o centro do processo de aprendizagem.

Em relação a prática pedagógica e os desafios na educação básica, os professores do Ensino Fundamental I, quando polivalentes, dificilmente tem formação específica em Artes. Logo, a qualidade do ensino e a efetivação de práticas significativas estarão comprometidas. De acordo com Silva (2011), a formação continuada é fundamental para que o educador aborde a arte como linguagem e instrumento de mediação pedagógica.

Nesse aspecto, lecionar exige metodologias que trabalhem a experimentação, a ludicidade e a diversidade cultural devido ao multiculturalismo presente nas escolas. Desenvolver atividades que permitam o uso de diferentes materiais e técnicas, como desenho, colagem, modelagem, dramatização e canto são importantes, pois, promovem empatia, comunicação e colaboração entre os educandos. Outro aspecto importante é realizar a leitura de obras clássicas e contemporâneas, com o intuito de ampliar o repertório e a história da arte. Segundo Martins, Picosque e Guerra:

> do olhar cuidadoso para cada aprendiz, no saber fazer, se revela na criação e situações de aprendizagem significativa. Para construir esses momentos o educador terá de ser guloso em seu desejo de ensinar, paciente na oferta e na espera de quem acredita e confia no outro. (MARTINS; PICOSQUE; GUERRA, 1998, p. 129).

Outro aspecto relevante é a falta de materiais e espaços adequados para a prática de artes visuais. Boa parte das escolas, infelizmente não possuem uma infraestrutura adequada, ou seja, ateliês, salas de artes equipadas ou mesmo materiais básicos como tintas, pincéis, papéis e demais instrumentos

necessários para uma aula de qualidade. A falta da infraestrutura limita a experiência prática e sensível, essencial ao ensino das artes.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reconhece a importância da arte, propondo competências específicas para a área, incluindo artes visuais, dança, teatro e música. Contudo, a implementação prática ainda enfrenta resistência e falta de recursos em boa parte das escolas públicas. Nesse aspecto, os currículos estão pautados em conteúdos técnicos ou históricos, por vezes de forma descontextualizada, pois não consideram a produção criativa e o olhar crítico dos estudantes. Outro ponto a ser destacado neste trabalho é que a avaliação na disciplina de Artes Visuais não considera os processos criativos e subjetivos do educando, isto é, reduz-se a critérios quantitativos.

O educador precisa adotar as Avaliações formativas e mediadoras a nível interno e externo priorizando a observação diária das atividades propostas, das participações, do engajamento de cada aluno, acompanhando, diagnosticando e consolidando as aprendizagens significativas para todos dos conteúdos programáticos. Adaptando e flexibilizando quando necessário os conteúdos, as metodologias e estratégias para os que apresentam dificuldades de apropriação dos conteúdos, assim como, para os alunos com Necessidades Educacionais Especiais.

A problemática abrange também a carga horária destinada a esta disciplina, pois costuma ser limitada na grade curricular, impossibilitando o aprofundamento dos conteúdos e o desenvolvimento de projetos mais significativos destinados aos alunos como música, dança, teatro, e artes integradas a grade curricular. Limitando assim a atuação dos professores e a construção contínua e progressiva da aprendizagem.

De acordo com Barbosa (1991, p.32), a Arte na escola não tem por objetivo formar artistas. O que a arte na escola pretende é formar o conhecedor, fruidor, decodificador da obra de arte. As imagens enquanto sistemas simbólicos carregam muitos significados, aprender a ler e interpretar obras é essencial quando o educador propõe uma atividade de releitura.

Ao realizar uma interpretação de uma obra de arte, seja em uma pintura, escultura, entre outras representações artísticas, jamais desconstruímos o tema original da obra a ser interpretada. Pois, cada ser tem um modo próprio de ler a realidade, interpretá-la e recriá-la.

De acordo com Pillar (2008), a releitura de uma obra é complexa. Nesse aspecto, reinterpretar, é criar significados por meio de uma interpretação preexistente feita por um artista. Ela critica a ação de professores que simplesmente entregam uma obra de arte aos alunos tão somente para que estes copiem de modo descontextualizado.

Os Parâmetros Curriculares Nacional de Arte contribuíram de forma significativa para o ensino da Arte nas escolas públicas, pois é um conjunto de orientações que direciona o trabalho pedagógico do professor tornando-o livre no processo da construção do conhecimento. O documento expõe que a arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico, amplia a sensibilidade, a percepção, reflexão e imaginação, assim como, engloba o conhecer, apreciar e refletir sobre as formas da natureza e sobre as produções artísticas individuais e coletivas de diversas culturas e épocas. (Brasil, 1997, p.15).

Portanto, ao estudar a Arte, o aluno torna-se capaz de dar sentido à experiência humana, além de desenvolver a sensibilidade, percepção e imaginação e respeito a diversidade cultural de seu país. Ela deve ser aprendida como parte da história humana e como estrutura formal do fazer artístico. Logo, o conhecimento artístico deve proporcionar ao aluno conhecer o mundo e as relações existentes nele a partir da estética artística.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino da arte no Ensino Fundamental I é essencial para a formação integral dos alunos, contribuindo para seu desenvolvimento cognitivo, emocional,

social e cultural. É preciso superar a visão errônea da arte na escola e investir na formação docente, bem como na valorização dessa área no currículo escolar.

A formação continuada dos professores e o planejamento pedagógico pautado à BNCC são importantes para garantir uma prática educativa de qualidade e inclusiva. A partir do momento que o educador oferta um ambiente de livre expressão e escuta, o ensino de Arte torna-se uma ferramenta de transformação.

Transpor essas barreiras exige políticas públicas comprometidas com a valorização das Artes Visuais na educação, assim como, de recursos para uma formação docente de sucesso e melhoria da infraestrutura escolar. Nesse aspecto, é necessário compreender a importância desta disciplina na formação integral dos educandos, valorizando a sua importância na construção do pensamento crítico, da sensibilidade estética e da expressão individual e coletiva.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte**. 9. ed. São Paulo: Perspectiva, 2002.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. MEC, 2017.

FERRAZ, Maria Heloísa C. de Toledo e FUSARI, Maria F. de Rezende. **Metodologia do Ensino de Arte**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, Maria Terezinha Telles. **Didática do Ensino de Arte: A Língua do Mundo.** São Paulo: FDT, 1998.

Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Fundamental (SEF). **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

PILLAR, Analice Dutra. **A educação do olhar no ensino das artes**. Porto Alegre: Mediação, 2008.

SILVA, Tânia da. **Educação e Arte: caminhos para uma prática pedagógica significativa**. Revista Educação & Sociedade, 2011.

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

DESAFIOS DA ALFABETIZAÇÃO SOB O EFEITO DAS TELAS

Wellington Vieira Freire

RESUMO

O presente artigo analisa os principais desafios enfrentados no processo de alfabetização de crianças em um contexto marcado pela crescente presença de telas digitais. Com base em estudos e dados nacionais recentes, discute-se como o uso excessivo de dispositivos tecnológicos na infância pode afetar negativamente o desenvolvimento da linguagem, a atenção, o letramento e a capacidade crítica dos alunos. Aborda-se também a desigualdade no acesso às tecnologias, o letramento digital insuficiente da população brasileira, a falta de infraestrutura nas escolas e a necessidade de formação adequada dos professores. Por outro lado, o texto aponta a educação midiática, prevista na BNCC, como uma oportunidade de integrar criticamente os recursos digitais ao processo educacional. Conclui-se que enfrentar os desafios da alfabetização na era digital exige políticas públicas articuladas, investimento em equidade tecnológica e práticas pedagógicas que conciliem leitura tradicional, competências digitais e pensamento crítico.

Palavras-chave: Alfabetização; Telas digitais; Letramento; Educação midiática; Desigualdade digital.

INTRODUÇÃO

A crescente presença de telas (Smartphones, tablets, computadores, etc) no cotidiano infantil impôs novos desafios ao processo de alfabetização. Com a digitalização acelerada, entender como o contato precoce com meios digitais afeta o desenvolvimento da linguagem, a compreensão leitora e o desempenho escolar é essencial. Este estudo propõe-se a investigar os principais obstáculos enfrentados no Brasil, considerando desigualdades de acesso, letramento digital, dependência tecnológica e limitações cognitivas.

DESAFIOS DA ALFABETIZAÇÃO SOB O EFEITO DAS TELAS

O uso prolongado de telas, em especial entre crianças em idade pré-escolar, pode comprometer o desenvolvimento da linguagem. Estudos indicam que mais de duas horas diárias diante de telas aumentam significativamente o risco de atrasos na fala e de deficiências de aprendizagem, reduzindo a interação essencial com adultos e cuidadores.

O Indicador de Analfabetismo Funcional (Inaf), pela primeira vez em 2025, incluiu avaliação de alfabetização digital: mesmo entre pessoas com letramento proficiente, 40% apresentam desempenho digital mediano ou baixo; entre analfabetos, 95% têm desempenho digital baixo. Além disso, dificuldades específicas em tarefas digitais cotidianas, como compras online ou uso de formulários evidenciam lacunas profundas.

Embora mais de 90% dos domicílios brasileiros tenham acesso à internet (IBGE, 2023), ainda existem 6 milhões de pessoas excluídas, principalmente por custo ou falta de conhecimento digital. A exclusão digital se manifesta em diversas dimensões, estrutural, cognitiva, financeira e institucional e pode comprometer o processo de alfabetização.

A educação midiática, contemplada na BNCC, busca desenvolver habilidades para interpretar, analisar e produzir conteúdo midiático, dotando alunos de pensamento crítico em face da sobrecarga informacional.

O uso excessivo de dispositivos digitais pode levar à dependência, afetando funções executivas como atenção e autocontrole fundamentais para o processo de alfabetização.

O tempo excessivo em telas limita interações ricas com adultos, reduzindo oportunidades de expansão do vocabulário e compreensão de estruturas textuais, agravando problemas já relatados.

As mesmas desigualdades que afetam o letramento tradicional, baixa escolaridade e regiões periféricas se reproduzem no campo digital: menor habilidade virtual reflete menor oportunidade de aprendizado.

A falta de internet de qualidade nas escolas, aliada à capacitação limitada de professores, compromete substancialmente o uso eficiente de recursos digitais em sala de aula.

O consumo digital sem mediação pedagógica pode provocar hábito de leitura superficial e diminuição de esforço cognitivo, comprometendo habilidades críticas no letramento.

A inserção da educação midiática na BNCC representa um avanço, mas exige preparo docente, materiais didáticos adequados e políticas públicas efetivas.

Formação docente continuada: Capacitar professores para utilizar ferramentas digitais com propósito pedagógico e criticamente.

Infraestrutura equitativa: Investir em conexão estável nas escolas, inclusive nas regiões mais carentes.

Promoção do letramento digital: Incluir tarefas digitais reais na alfabetização, com apoio progressivo e avaliação funcional, como proposto pelo Inaf.

Uso equilibrado de telas: Estabelecer limites de uso excessivo, incentivar leitura em papel e interação presencial.

Educação midiática: Desenvolver currículos que articulem letramento tradicional e digital, com foco em análise crítica e produção consciente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os desafios da alfabetização num mundo digital são multifacetados e intensificados pela desigualdade social, exclusão tecnológica e sobrecarga informacional. A alfabetização contemporânea exige, além de leitura e escrita, habilidades digitais, pensamento crítico e mediação constante. Políticas públicas articuladas, formação docente adequada e inclusão digital democrática são caminhos imprescindíveis para garantir que a alfabetização sob o efeito das telas seja efetiva e equitativa.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)**. Tecnologia educacional e desigualdades de acesso. 2023.

FUNDAÇÃO AÇÃO EDUCATIVA; CONHECIMENTO SOCIAL. Indicador de Analfabetismo Funcional (Inaf) — alfabetismo digital. 2024.

Wikipédia. **Tempo de tela**. [NASA informações sobre tela e desenvolvimento

linguístico]. Acesso em 08 de outubro de 2024.

Wikipédia. **Exclusão digital**. Acesso em 08 de outubro de 2024.

Wikipédia. **Educação midiática**. Acesso em 08 de outubro de 2024.

Wikipédia. **Dependência digital**. Acesso em 08 de outubro de 2024.

GESTÃO DE SALA DE AULA: AÇÕES SIGNIFICTIVAS PARA A APRENDIZAGEM

Claudia Del Valle Silva[7]

RESUMO

O processo de ensino-aprendizagem tem como palco principal a sala de aula, é nesse espaço que o professor exercerá sua função de gestor e para que haja uma boa gestão de sala de aula o professor deve garantir aos alunos uma aprendizagem significativa.

Palavras-chave: Aprendizagem; Gestão; Criança.

Segundo Júlio Furtado[8] a gestão da sala de aula é:

> [...] o conjunto de medidas que garantem uma aprendizagem significativa. Essa gestão envolve três sub processos que se inter-relacionam intrinsecamente: a gestão da aprendizagem, a gestão da conduta e a gestão da interação cultural. O professor, enquanto gestor da sala de aula, precisa apoderar-se, através de formação continuada, dos conhecimentos e habilidades necessários ao bom exercício de seu papel.

A boa gestão de sala de aula vai além do querer fazer, é preciso que o professor tome as rédeas de seu conhecimento e de sua aprendizagem, que deve ser contínua. É necessário, também, conhecer os alunos, seus conhecimentos prévios e suas necessidades de aprendizagem de forma a garantir que as atividades propostas sejam adequadas e significativas,

[7] Professora de Ensino Fundamental II e Médio da disciplina de Artes.

[8] Graduado em Geografia, Pedagogia. Pós-graduado em Orientação Educacional, Gestalt-terapia e Dinâmica de grupo. Especialista em PNL (Programação Neurolinguística). Diplomado em Psicopedagogia pela Universidade de Havana, Cuba. Mestre em Educação pela UFRJ. Doutor em Ciências da Educação pela Universidade de Havana, Cuba. Professor Universitário (Graduação e Pós-graduação). Ex-reitor Universitário.

garantindo assim o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias para que haja uma aprendizagem efetiva.

1. A IMPORTÂNCIA DA GESTÃO DE SALA DE AULA

A alfabetização se configura como uma das etapas mais importantes do processo de ensino-aprendizagem e quando bem conduzido leva o aluno a desenvolver competências e habilidades necessárias para toda a vida acadêmica.

Para que esse processo se dê de maneira adequada não basta apenas que a criança aprenda a codificar e decodificar palavras, é necessário desenvolver, também, sua capacidade de interpretar, compreender e assimilar o conteúdo escrito. Tendo isso em mente, o professor deve buscar situações de ensino e aprendizagem que levem o aluno a exercer e interpretar práticas sócias da leitura e escrita. Esse é o processo que chamamos de letramento. Portanto, alfabetização e letramento devem caminhar juntos buscando promover a formação integral do individuo.

Dessa forma, a intervenção pedagógica do professor – uma boa gestão de sala de aula – deve estar voltada para a promoção de aprendizagens significativas para seus alunos. Isso requer que se faça um trabalho voltado para a função social da leitura e escrita, pois letramento nada mais é do que levar a criança a usar recursos da língua escrita em momentos de fala, antes mesmo de ser alfabetizada. Para que isso ocorra cabe ao professor disponibilizar uma diversa gama de materiais impressos, tais como livros, revistas, cartazes, rótulos de embalagens, gibis, etc. além disso, o professor deve se colocar no papel de mediador desse contato, propondo atividades significativas que levem os alunos a refletirem sobre a estrutura da língua escrita e falada.

2. A BOA GESTÃO DE SALA DE AULA E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Para haver uma boa gestão de sala de aula, é imprescindível que o professor saiba como desenvolver atividades significativas para seus alunos e fazer boas intervenções para que haja avanço nas hipóteses de leitura e escrita das crianças.

Inúmeras são as sugestões, no entanto, cabe ao professor identificar a real necessidade de seu aluno e em cima desse conhecimento organizar suas atividades.

Assim é importante que o professor:

- Identifique o que sua turma já sabe, avaliando o nível de alfabetização no qual se encontram. Para tal é necessário realizar uma sondagem, ou seja, um ditado de palavras do mesmo campo semântico – lista de frutas, animais, materiais escolares, etc. Com base nessa lista o professor determina qual é a hipótese na qual se encontra cada aluno.
- Organize duplas produtivas, ou seja, agrupe seus alunos de acordo com a hipótese de cada um. Assim, uma criança na hipótese pré-silábica deve estar agrupada com outras da hipótese silábica sem valor a fim de que haja conflitos na escrita e posterior avanço do pré-silábico.
- Proponha atividades voltadas para o sistema de escrita, ou seja, atividades que proponham a reflexão sobre como se escreve de forma que as crianças reflitam sobre com que letra se escreve, associar os nomes da turma a escrita de palavras, etc.
- Solicite a escrita de listas como um desafio a escrita.
- Realize leitura de textos variados a fim de que as crianças se apropriem da estrutura e características dos mesmos.
- Seja escriba para a turma para que estes se coloquem no papel de escritor mesmo antes de saberem ler e escrever, para isso é preciso solicitar que as crianças ditem ao professor e à medida que vão ditando, o professor vai questionando quais são as melhores

opções para se escrever, que expressões linguísticas deve usar, etc.

3. AÇÕES EM SALA DE AULA: PROJETOS, SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS E ATIVIDADES PERMANENTES.

Além das ações descritas acima, o professor deve buscar apoio no trabalho com projetos didáticos, sequências didáticas e atividades permanentes.

- Projeto

É um conjunto de ações para a elaboração de um produto final que tenha uso pela comunidade escolar. Uma de suas características é envolver a turma em todas as suas etapas do planejamento. Seu objetivo é reunir conteúdos abrangentes, atingindo propósitos didáticos e sociais. Além de dar um sentido mais amplo às práticas escolares, o projeto evita a fragmentação dos conteúdos e torna os educandos corresponsáveis pela própria aprendizagem.

A organização de um projeto didático prever os momentos de planejamento e de discussão em grupo e os trabalhos individuais. Colocar justificativas aprendizagens desejadas. Sua duração é variada, mas normalmente ocupa dois meses ou mais por isso, o ideal é propor um ou dois por ano para cada turma.

A avaliação de um projeto didático deve levar em conta, principalmente, as aprendizagens realizadas pelos alunos durante sua realização. Um projeto é bom pelas aprendizagens que proporciona a seus alunos, em tornar um trabalho desenvolvido em realidade (produto final).

- Sequência Didática

As sequências didáticas são um conjunto de atividades planejadas envolvendo um mesmo conteúdo, organizadas aumentando o grau de dificuldade para possibilitar o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos.

Uma sequência didática trabalha com conhecimentos prévios dos alunos, permite a interação de conhecimentos e a interação entre os próprios

alunos. Para que uma sequência didática obtenha sucesso é necessário seguir alguns passos:

Objetivo: Ensinar conteúdos que exijam tempo para aprender e aprofundamento progressivo.

Organização: Prever a ordem em que as atividades serão propostas, os objetivos, os conteúdos, os materiais, as etapas do desenvolvimento, a duração e a maneira como será feita a avaliação.

Como usar: A maioria dos conteúdos exige tempo para aprender. Por isso a sequência didática é a modalidade mais organizativa mais presente no planejamento. A proposta deve ser empregada com regularidade durante o ano ou um semestre e oferecer novos desafios, organizar a série, escolher os assuntos mais importantes. O número de atividades de cada sequência depende do objetivo e da resposta da turma.

- Atividades permanentes

Atividades permanentes são aquelas realizadas regularmente (diária, semanal ou quinzenalmente), como ler para os alunos, organizar rodas de conversa e reservar uma aula da semana para a produção de pinturas e desenhos no ateliê.

Objetivos: Familiarizar a turma com um conteúdo e formar hábitos. Ao fazer leituras diárias, por exemplo, as crianças aprendem sobre a linguagem escrita e desenvolvem comportamentos leitores.

Organização: Prever objetivos, conteúdos, duração da atividade, materiais necessários e como será feita a avaliação.

Como usar: Realizar atividades permanentes não significa fazer sempre a mesma coisa. A proposta deve ser empregada com regularidade durante o ano ou um semestre e oferecer novos desafios (rodas de leitura em que livros cada vez mais difíceis são lidos pelo professor).

Ao organizar seu trabalho, levando em consideração o tempo, os saberes dos alunos, quais objetivos deseja atingir e quais atividades deve propor para

atingir este objetivo, a gestão de sala de aula renderá bons frutos, ou seja, haverá um real avanço na aprendizagem das crianças.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O professor possui papel determinante da aprendizagem de seus alunos. Quando ele atua como mediador do processo, organizando uma boa gestão da sala de aula o aluno adquirirá habilidades e competências adequadas para lidar com a leitura e a escrita de forma crítica e consciente.

Para haver uma boa gestão de sala de aula é necessário que o professor esteja sempre buscando aperfeiçoar seus conhecimentos, para que assim possa organizar de forma adequada os momentos de aprendizagem de seus alunos.

O bom gestor precisa, portanto:

- Conhecer seus alunos;
- Saber identificar as hipóteses de aprendizagem na qual se encontram;
- Ser capaz de propor atividades significativas;
- Realizar intervenções que levem ao avanço na aprendizagem;
- Estar em constante processo de formação;
- Ser um mediador entre o aluno e o conhecimento.

Assim, com base nesse perfil de professor, consideramos que a gestão de sala de aula promoverá com eficiência a aprendizagem significativa dos educandos, de forma que se tenha alunos capazes de ler e escrever criticamente e com autonomia.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Brasil. **Plano Nacional da Educação. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em 06/08/2025.

FERREIRO, Emilia e TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre. Artes Médicas, 1985.

FURTADO, Júlio. A gestão de sala de aula. Revista Gestão Educacional, 2015. Disponível em https://juliofurtado.com.br/a-gestao-da-sala-de-aula/. Acesso em 08/08/2025.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Alfabetização e letramento/literacia no contexto da educação infantil: desafios para o ensino, para a pesquisa e para a formação.** Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/276238664_Alfabetizacao_e_LetramentoLiteracia_no_Contexto_da_Educacao_Infantil_Desafios_para_o_Ensino_para_a_Pesquisa_e_para_a_Formacao. Acesso em 02/09/2025.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Positivo. 2009.

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. Revista Brasileira de Educação. Minas Gerais, 2003. Disponível em https://www.scielo.br/j/rbedu/a/89tX3SGw5G4dNWdHRkRxrZk/?format=pdf&lang=pt. Acesso em 09/09/2025.

_____ **Alfabetização e Letramento: caminhos e descaminhos.** Disponível em: https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40142/1/01d16t07.pdf Acesso em 19/02/2018.

http://pacto.mec.gov.br/historico-pnaic

O LÚDICO E A EDUCAÇÃO INFANTIL: A INFLUÊNCIA DOS JOGOS NO DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA

Adriana de Godoi Bochio

RESUMO

O presente artigo discute a importância do lúdico e dos jogos na Educação Infantil, destacando seu papel no desenvolvimento integral das crianças. Através da brincadeira, são estimuladas habilidades cognitivas, motoras, sociais e emocionais, promovendo a autonomia, a criatividade e a construção da identidade. O texto enfatiza a função do professor como mediador do processo lúdico, garantindo que os jogos não se limitem à diversão, mas se constituam em instrumentos pedagógicos capazes de favorecer aprendizagens significativas. Destaca-se ainda a relevância do faz de conta, da interação social e da utilização de diferentes tipos de jogos para consolidar o desenvolvimento integral e a formação cidadã.

Palavras-chave: Educação Infantil; Jogos infantis; Lúdico.

ABSTRACT

This article discusses the importance of play and games in Early Childhood Education, emphasizing their role in children's integral development. Through play, cognitive, motor, social, and emotional skills are stimulated, promoting autonomy, creativity, and identity formation. The study highlights the teacher's role as a mediator of playful activities, ensuring that games are not merely recreational but pedagogical tools that foster meaningful learning. Additionally, pretend play, social interaction, and the use of diverse types of games are emphasized as essential for promoting comprehensive development and civic formation.

Keywords: Early Childhood Education; Children's Games; Playful.

DESENVOLVIMENTO

O LÚDICO E O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

O lúdico desempenha papel fundamental no desenvolvimento integral das crianças, contribuindo para o crescimento físico, cognitivo, social e emocional. Por essa razão, é essencial que educadores proporcionem oportunidades variadas para que os alunos vivenciem experiências lúdicas, garantindo que estas não se limitem apenas ao entretenimento, mas que promovam aprendizado significativo.

A brincadeira permite à criança experimentar situações que refletem a vida real, desenvolvendo habilidades cognitivas, motoras, emocionais e sociais. Ao participar de jogos e atividades lúdicas, a criança aprende a interpretar o mundo, tomar decisões, planejar estratégias e compreender consequências de suas ações, favorecendo a autonomia, a criatividade e a construção de sua identidade. O lúdico também atua como espaço simbólico, no qual a criança desenvolve significados, imaginação e habilidades de interação social, contribuindo para a formação de indivíduos críticos e socialmente responsáveis.

Segundo Vygotsky (1991, p.112):

> “A criança opera com significados desligados dos objetos e ações aos quais estão habitualmente vinculados; entretanto, uma contradição muito interessante surge, uma vez que, na brincadeira, ela inclui também ações reais e objetos reais. Isto caracteriza a natureza de transição da atividade da brincadeira: é um estágio entre as restrições puramente situacionais da primeira infância e o pensamento adulto, que pode ser totalmente desvinculado de situações reais.”

O lúdico não se limita à diversão: é uma ferramenta pedagógica estratégica que promove o desenvolvimento integral, favorece a socialização e fortalece a capacidade de aprender de forma significativa, contribuindo para a formação de cidadãos conscientes, criativos e participativos.

A INFLUÊNCIA E BENEFÍCIOS DO JOGO NA APRENDIZAGEM

O jogo exerce papel fundamental no desenvolvimento integral da criança, influenciando aspectos cognitivos, físicos, emocionais e sociais. Considerado elemento essencial no processo de ensino-aprendizagem, o lúdico acompanha

a criança desde a primeira infância até fases mais avançadas da vida, proporcionando oportunidades de aprendizado significativas e prazerosas (KISHIMOTO, 2000).

Os jogos infantis são manifestações culturais, transmitidas de geração em geração, e contribuem para a construção da identidade cultural e social dos indivíduos. Podem ser classificados em diferentes categorias: jogos de funções gerais e sensoriais (assobios, gritos), jogos motores (corridas, atividades com bolas) e jogos intelectuais (imaginação e curiosidade), cada um atuando em dimensões específicas do desenvolvimento infantil.

Segundo Piaget (1986), a brincadeira está intimamente ligada ao desenvolvimento da inteligência. É por meio do jogo que a criança domina habilidades, experimenta papéis sociais, cria estratégias de ação e explora possibilidades de pensamento, refletindo os diversos estágios de seu desenvolvimento. Observando as brincadeiras, o educador pode identificar o progresso cognitivo e motor de cada criança, reconhecendo como ela assimila e incorpora experiências anteriores.

Além de favorecer a inteligência e a socialização, o jogo é também uma experiência prazerosa, proporcionando momentos de recreação e descanso. Alves (2001, p. 23) enfatiza que o jogo representa um elemento de alto valor educativo quando assumido com intencionalidade, permitindo ao indivíduo se realizar como pessoa e construir sua cidadania.

Do ponto de vista motor e cultural, o homem, segundo Feitosa (1993, p. 28), desenvolve suas habilidades por meio da ação e do conhecimento, transformando o ambiente e criando cultura. A motricidade funciona como linguagem do corpo, permitindo comunicação, expressão e interação com o mundo. O brincar possibilita à criança experimentar a relação com o ambiente, explorar movimentos e desenvolver habilidades sociais em constante contato com outras pessoas.

A recreação, portanto, cumpre função estratégica no desenvolvimento infantil. Ao participar de brincadeiras, a criança desenvolve sua criatividade, coordenação motora, equilíbrio afetivo, autoestima e confiança, consolidando aspectos essenciais para sua formação como indivíduo crítico, autônomo e socialmente integrado.

O PROFESSOR E A APLICAÇÃO DOS JOGOS INFANTIS

O desenvolvimento infantil ocorre de maneira integral, e o lúdico é um dos principais recursos para promover o aprendizado e a socialização das crianças. A atividade lúdica, aliada ao conhecimento prévio da criança sobre o mundo, contribui significativamente para a aprendizagem escolar e para o desenvolvimento cognitivo, social e afetivo.

Segundo Seber (1995, p. 53),

> "A criança se empenha durante o brincar da mesma maneira que se esforça para aprender a andar, a falar, a se desinibir, a comer. Esse esforço é tão intenso que, às vezes, ela fica concentrada na atividade e em escuta quando alguém a chama. Essa mobilização presente nas condutas lúdicas, por si só, deveria servir como indicativo a respeito da importância que elas têm para as próprias crianças."

Dessa forma, cabe ao educador utilizar o brinquedo e o brincar como recursos facilitadores do aprendizado, reconhecendo que, por meio da brincadeira, a criança desenvolve aspectos sociais, afetivos e cognitivos. Vasconcelos (1995, p. 74) reforça essa ideia ao afirmar que

> "O professor tem que partir da realidade dos alunos, ver suas necessidades, buscar alternativas de interação. Ocorre que, na fase de mudança, está tomada de consciência é importante, até que venha a se incorporar com um novo hábito."

O papel do professor, nesse contexto, é o de mediador, criando condições para que o aluno participe do jogo com prazer, permitindo que o aprendizado ocorra de forma significativa, muitas vezes de maneira informal. O jogo exige que a criança enumere, classifique, selecione e meça, promovendo o desenvolvimento de habilidades cognitivas essenciais, além de estimular a interação social.

Seber (1995, p. 52) ainda ressalta que

> "Há também instituições que defendem as brincadeiras, achando que as crianças aprendem muito no decorrer dessas atividades. No entanto, os professores são orientados no sentido de estabelecer os temas das brincadeiras, os papéis que os integrantes dos grupos devem assumir como brincar, o que dizer e assim por diante."

Nesse cenário, o professor deve garantir que os jogos coletivos desenvolvam não apenas a competição, mas também a solidariedade, a cooperação e a empatia. As atividades lúdicas devem ser planejadas, com objetivos claros, regras e metas a serem alcançadas, evitando que se tornem aleatórias ou desorganizadas.

Na Educação Infantil, brincar e jogar contribuem para o desenvolvimento motor, cognitivo e emocional. Por meio do faz de conta, a criança representa papéis, cria personagens e utiliza a imaginação, integrando experiências familiares e escolares. Piaget (1978, p. 76) destaca que

> "Está intimamente ligada ao símbolo, uma vez que por meio dele, a criança representa ações, pessoas ou objetos, pois estes trazem como temática para essa brincadeira o seu cotidiano, de uma forma diferente de brincar com assuntos fictícios, contos de fadas ou personagens de televisão."

O professor deve compreender que os jogos e as brincadeiras, sejam com brinquedos ou por meio do faz de conta, constituem instrumentos pedagógicos de grande valor, permitindo que a criança avance do aprendizado informal para uma aprendizagem integral, promovendo seu desenvolvimento global e sua formação cidadã.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O lúdico constitui um elemento essencial na Educação Infantil, permitindo que as crianças aprendam de forma prazerosa e significativa. Através de jogos, brincadeiras e atividades de faz de conta, os alunos desenvolvem habilidades cognitivas, motoras, emocionais e sociais, consolidando sua autonomia, criatividade e capacidade de interação.

O professor desempenha papel central nesse processo, atuando como mediador e planejador das atividades lúdicas, garantindo que o aprendizado seja intencional e que os jogos promovam cooperação, solidariedade e respeito às regras. Além disso, a utilização de jogos variados e a observação das brincadeiras permitem que o educador compreenda o desenvolvimento individual de cada criança, fortalecendo sua formação integral e cidadã.

A integração do lúdico ao contexto escolar é fundamental para a construção de uma educação inclusiva, criativa e capaz de preparar crianças para os desafios da vida em sociedade, evidenciando que o brincar é muito mais do que um momento de lazer: é um instrumento de desenvolvimento integral.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, E. M. S. **A ludicidade e o ensino de matemática.** Campinas: Papirus, 2001.

FEITOSA, Anna Maria. **Contribuições de Thomas Khun para uma epistemologia da motricidade humana. Lisboa:** Instituto Piaget, 1993.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação.** 4ª ed. - São Paulo: Cortez, 2000.

Piaget, J. (1978). **A formação do símbolo na criança: imitação jogo e sonho, imagem e representação**.Rio de Janeiro: Zahar.

PIAGET, Jean. **A equilibração das estruturas cognitivas - problema central do desenvolvimento.** Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

SEBER, M.G.**Psicologia da pré-escola: uma visão construtivista.** São Paulo: Moderna, 1995

VASCONCELLOS e VALSINER. **Perspectivas co-construtivista na Educação.**Porto Alegre: Artes Médicas, 1995

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

VYGOTSKY, L. S. **Algumas idéias sobre o desenvolvimento e jogo infantil.** Série Idéias, n.2.São Paulo: FDE, 1994

COMO TRABALHAR COM O TEMA SEXUALIDADE

Regiane Aparecida Amaral Santana

RESUMO

5Como a maior parte da vida da criança se processa na escola, devemos aproveitar este ambiente, fazendo com que o mesmo se torne agradável e prazeroso, para que assim se torne adequado para o trato do assunto a respeito da sexualidade; assim poderão ser evitados transtornos futuros, tanto para as crianças quanto para as famílias. É preciso trabalhar a construção da cidadania, para que os educandos superem os preconceitos, tais como: raça, sexo, tipo físico dentre outros, é necessário instruir os alunos a lidar com as diferenças, mas, sobretudo respeitá-las.

PALAVRA-CHAVE: DSTS, Adolescentes, Crianças

DESENVOLVIMENTO

- **Atividade 1– Respeitando as diferenças**

6

7 - O que fazer quando a turma discrimina um colega por achá-lo efeminado?

8 É preciso trabalhar a construção da cidadania, para que os educandos superem os preconceitos, tais como: raça, sexo, tipo físico dentre outros, é necessário instruir os alunos a lidar com as diferenças, mas, sobretudo respeitá-las. As inseguranças surgem devido ao fato de que as crianças ainda estão em processo de construção da identidade sexual, razão de comportamento “diferente”, desta forma o educador jamais poderá se omitir, devendo efetivar a realização de atividades que visem a estimulação a construção de tal identidade e o reconhecimento das diferenças.

9 O trabalho com literatura apropriada (livros de preferência ilustrados) e vídeos, podem oportunizar conversas muito produtivas em

relação às diferenças entre os mesmos.

Ao trabalhar com diferenças humanas, o educador terá dado um grande passo em direção ao respeito pela sexualidade e suas diferentes formas de manifestação, derrubando preconceitos e assim preparando os educandos para estudos mais amplos em relação ao comportamento humano.

- **Atividade 2- Perguntas a respeito de sexo**

Para trabalhar esta questão com turmas de 7 a 10 anos de idade, é importante que o educador tenha um fantoche (um vovô) e colocar na sala de aula uma caixa, nesta os alunos deverão colocar perguntas em relação a sexo, estas devem estar endereçadas ao fantoche.

As questões levantadas pelos educandos, irão servir de base para que sejam selecionados temas abordados em classe.

Podem ser utilizados também para o trato para com o assunto peças de teatro, aulas expositivas dentre outros. Explore também assuntos tais como: fecundação, gestação, nascimento, aparelho reprodutor.

É importante envolver os pais nessas atividades; peça para que os educandos entrevistem seus pais, perguntado desde como se conheceram até quando resolveram ter filhos, assim os mesmos poderão perceber a importância do relacionamento humana.

- **Atividade 3- Discutindo sentimentos e prazer**

Fazer a distribuição de uma folha de papel, dividida em duas colunas. Numa coluna deverá ser colocado tudo aquilo que o aluno considera bom e do outro lado tudo que o mesmo considera ruim, todos deverão cortar o papel ao meio, jogar a parte ruim fora e trocar as partes que consideram boas com seus colegas. É obvio que nem

todos irão aprovar as listas recebidas; desta forma o professor colocará que é preciso respeitar as colocações dos outros, mesmo que não sejam as mesmas que achamos perfeitas. Todos os educandos no final deverão substituir preconceitos pela mudança de atitude com relação a sexualidade e aos outros.

21

- **Atividade 4- Descobrindo a adolescência**

22

23 Com o grupo todo reunido, o coordenador segue os seguintes passos:

24

A. Falar da infância

25 Imagine uma criança, seu nome, idade, o que ela gosta de fazer, de brincar.

26 Cada um imagina um objeto que representa a infância.

27 Cada um fala do seu objeto para o grupo, e juntos definem (numa frase ou numa imagem) o que é ser criança.

28

B. Falar da Adolescência

29 A criança cresceu e entrou na adolescência. O grupo fala do que aconteceu com ela.

30 Cada um escolhe um objeto que represente ser adolescente, ou sua própria adolescência.

31 Apresentam seus objetos, Conversam e definem o que é adolescência.

32 Qual será o objeto que representa melhor a passagem da adolescência para a vida adulta?

33

C. O novo na adolescência: Qual é a novidade?

34 Solicitar que os adolescentes façam uma lista das

35 ¨primeiras vezes¨ na adolescência: acontecimentos importantes que ocorrem nessa fase da vida.

Dica para o coordenador:

36 Podem surgir situações como: o primeiro beijo, o primeiro não e outras.

37 O coordenador não deve sugerir, ele deve esperar e trabalhar com o material que surge do grupo, inclusive com o silêncio e as inibições que possam eventualmente aparecer, tentando apontar seu significado.

38 Em seguida eles elegem uma primeira vez desta lista. Montam uma história, criam personagens, enredos. Encenam ou relatam para o grupo e juntos discutem as cenas.

39

- **Atividade 5- O que significa dizer: ¨nada vai acontecer comigo¨**

40

41 Peça ao grupo para dar exemplos do “nada vai acontecer comigo”, substituindo o “nada” por situações que imaginem.

42 Relacione os exemplos que surgirem com os riscos de cada situação e os cuidados que poderiam evita-los ou diminuí-los.

- **Atividade 6- Embalos de sábado à noite**

43

44 Divide-se o grupão em pequenos grupos: o coordenador conta uma história de um grupo de amigos que saem num sábado à noite para se divertir. Um deles tem um horário previsto para chegar em casa. A festa está no auge. Chegou a hora de ir embora. O que ele/ela faria? O coordenador escolhe uma dinâmica apropriada para que o grupo invente e compartilhe os finais da história.

45

- **Atividade 7- A paquera**

46
47

48 O coordenado dá as seguintes instruções ao grupo:

49 Façam uma lista do que as garotas fazem para conquistar os garotos, e vice-versa.

50 Para cada item da lista, verifiquem se há algum risco de gravidez, DSTs ou AIDS.

51 Tentem encontrar soluções para diminuir os riscos.
52

DSTS (DOENÇAS SEXUALMENTE TRANSMISSÍVEL)

53
54

55 Nesta perspectiva, terá o objetivo de relatar o que são DSTs, suas consequências e quão grande é a importância da Orientação Sexual no Ambiente Escolar, visto que provavelmente, se o indivíduo desde a infância já tiver esse tipo de orientação, possivelmente ele será um adulto consciente de suas responsabilidades e deveres, tanto para consigo mesmo quanto para com a sociedade.

- **DSTS**

56

57 O que se pode constatar através de estudos e pesquisas, é que as DSTs têm aumentado numa escala assustadora.

58 É possível observar que as pessoas, sejam jovens, adultos, adolescentes, independente de idade ou formação, afirmam ter um grande conhecimento e respeito do sexo e de suas consequências, mas na verdade sabemos que não é bem o que acontece.

59 Muitos dizem estar cientes em relação ao cuidado e os efeitos de algumas DSTs, mas o que se sabe é que mesmo com a distribuição de preservativos (masculino e feminino), de pílulas anticoncepcionais (que evitam a gravidez indesejada), itens estes que são distribuídos gratuitamente nas UBS, muitas pessoas não se interessam ou até mesmo desconhecem tais medidas.

60 Santos (2003, p.15), nos mostra que, “informar apenas

não basta “, prova disso são as inúmeras campanhas desenvolvidas pelo Ministério da Saúde, estas têm o intuito de conscientizar os jovens a respeito dos métodos contraceptivos e mostrar o que vem a ser DSTs/ AIDS e quais são suas consequências. Não podemos questionar a atitude deste órgão, visto que as mesmas se fazem necessárias e mesmo assim não são suficientes para que haja uma grande tomada de consciência em relação ao tema.

61 É importante ressaltar que tais informações, quase que em sua totalidade estão direcionadas aos jovens, tal fator faz com que a infância e a pré-adolescência fiquem a mercê de informações fantasiosas e/ou incompletas; estas por sua vez vêm carregadas de preconceitos, incompreensões, ou seja, não existe uma preocupação em relação a abordagem do tema nas séries iniciais.

62 Sendo, portanto importante trabalhar com tais questões, estão voltadas as Doenças Sexualmente Transmissíveis (DSTs), nos primeiros anos do processo de ensino aprendizagem.

63 A AIDS (do inglês Acquired Immunodeficiency Syndrome) ou Síndrome da imunodeficiência Adquirida – AIDA, é uma doença do sistema imunológico causado pelo retrovírus HIV (do inglês Human Immunodeficiency Vírus) que afeta os linfócitos T do sistema imunológico humano.

64 A AIDS é uma doença recente, sendo reconhecida apenas em 1981, embora exista evidencias de mortes por AIDS cerca de trinta anos antes. A origem do vírus é ainda desconhecida, sendo uma das hipóteses de que teria surgido na África central, como resultado de uma mutação, e descendo por via indireta de outro vírus, não patológico, identificado no macaco (cercopithecus aethiops).

65 Em 1984, cientistas americanos e franceses isolaram, de células de pacientes com AIDS, o vírus HIV, que passou a ser considerado o causador da doença.

66 Foi verificado que o agente viral pode também ser

encontrado em pacientes com sintomas clínicos inespecíficos, comumente observados numa fase que antecede o aparecimento da AIDS; estes pacientes são denominados soropositivos embora ainda não tenham desenvolvido a doença. Tornou-se assim claro que a AIDS representa, na verdade, uma manifestação clinicada infecção pelo HIV.

67 Hoje se sabe que existem duas variantes de HIV (HIV-1 e HIV-2) e que a infecção por qualquer desses agentes pode evoluir para AIDS. Com base em testes sorológicos, que detectam a presença de anticorpos específicos voltados contra deficientes constituintes da partícula viral, é possível identificar um indivíduo como sendo infectado pelo HIV.

Agente Causador:

68

69 Vírus ao qual foi dado, inicialmente o nome de LAV. Algum tempo depois, cientistas americanos conseguiram isolar um vírus ao qual deram o nome de HTLV III, também causador da AIDS. Como se tratava do mesmo vírus, a Organização Mundial de Saúde (MS) apresentou uma proposta, que foi aceita, de chama-lo de Vírus da imunodeficiência Humana, cuja sigla em inglês é HIV, forma como o vírus ficou conhecido no Brasil.

70 O material hereditário deste vírus é o RNA, e sua principal característica é a presença da enzima transcriptase reversa, capaz de produzir moléculas de DNA a partir do RNA. A membrana deste vírus se funde com a membrana da célula, e o capsídio viral penetra no citoplasma celular.

71O RNA, então, produz uma molécula de DNA, que irá penetrar no núcleo da célula, introduzir-se em um dos cromossomos do hospedeiro e recombinar-se com o DNA celular. Esse DNA viral integrado ao cromossomo celular é chamado de **provírus**, que irá produzir partículas virais durante toda a sua vida. Não leva a morte da célula hospedeira, mas esta poderá transmitir o provírus para

suas células filhas.

Transmissão:

72

73 A AIDS é transmitida através do contato sexual (homossexual e heterossexual), desde que haja contato das mucosas (genital, oral ouretal) com secreções genitais contaminadas (esperma e secreções cérvico-vaginais) e, também, por via sanguínea, quer seja pelo compartilhamento de objetos pérfuro-cortantes contaminados, como é o caso de agulhas e seringas utilizadas por usuários de drogas injetáveis, ou, mais raramente, pela transfusão de sangue ou hemocomponentes contaminados.

74 A AIDS não pode ser transmitida por talheres, pratos, copos ou outros objetos utilizados pelo portador. Na verdade o portador pode ter um contato normal com as pessoas a sua volta, pois não passará o vírus por estar no mesmo ambiente, por picadas de inseto, pelo suor, por um abraço ou aperto de mão.

75 O HIV vive pouco tempo fora do corpo humano e em contato com o ar morre rapidamente.

76 Outra forma de transmissão é por via vertical, da mãe infectada para seu filho, incluindo-se a transmissão transplacentária (intra- uterina), a relacionada ao momento do parto e aquela dependente do aleitamento materno. A mulher grávida que é portadora do vírus HIV pode passar o vírus para o bebê durante a gestação através da placenta, durante o parto pelo contato do bebê com o sangue materno e pela amamentação através da passagem do vírus para o bebê no leite materno.

77 Como não há cura para a doença, seu combate deve ser feito por meio de medidas preventivas, tais como o uso de preservativos (camisinhas), o controle de qualidade do sangue usado em transfusões e o emprego de seringas e agulhas descartáveis.

78 Em todas as práticas sexuais desprotegidas (sem

camisinha) corre-se o risco de pagar AIDS e outras DST, se o (a) parceiro (a) estiver contaminado (a). Estudos dizem que o sexo anal desprotegido oferece o maior risco de contaminação, depois do sexo vaginal, e em terceiro o sexo oral. Mas o risco é risco e não importa o tamanho dele. Lembre-se: para não se contaminar use sempre camisinha em todas as relações sexuais.

79 Diagnóstico:

80

81 A única maneira de se saber se uma pessoa é portadora do vírus HIV é através do exame do sangue. É impossível saber se uma pessoa é portadora do vírus através da aparência física. Muitas pessoas podem até ter sido contaminadas pelo vírus e nem sabem, transmitindo-o para outras pessoas sem saber. Por isso é muito importante a utilização de camisinha em todas as relações sexuais, não sendo nenhum sinal de falta de confiança, sendo apenas uma proteção valiosa.

82 Uma pessoa pode saber se é ou não portadora do vírus da AIDS por meio de teste sanguíneo que detecta a presença de anticorpos contra o vírus. Ser portador do vírus não significa que a pessoa desenvolverá necessariamente a doença. O vírus permanece inativo por um tempo variável, no interior das células T infectadas, e pode demorar até 10 anos para desencadear a doença.

Quadro Clínico:

83

84 A AIDS caracteriza-se por astenia, perda de peso acentuada e por uma drástica diminuição de linfócitos T auxiliadores, justamente as células que ativam os outros linfócitos que formam o exército de defesa do corpo. O organismo da pessoa que possui o vírus HIV torna-se incapaz de produzir anticorpos em resposta aos antígenos mais comuns que nele penetram.

85 Com a imunidade debilitada pelo HIV, o organismo torna-se susceptível a diversos microorganismos oportunistas ou a certos tipos raros de câncer (sarcoma de Kaposi, linfoma cerebral). A pneumonia

provocada pelo Pneumocystis carinii é a infecção oportunista mais comum, detectada em cerca de 57% dos casos.

86 A toxoplasmose, a criptococose e as infecções provocadas por citomegalovírus são outras infecções frequentemente encontradas nos indivíduos imunodeprimidos. As principais causas da morte são infecções banais, contra as quais o organismo debilitado não consegue reagir.

87 Grande parte dos pacientes com AIDS desenvolve uma doença neuropsicológica, chamada complexo de demência aidética, que parece resultar da infecção das células do sistema nervoso central pelo vírus HIV. Na faixa etária pediátrica, embora apresente manifestações comuns às descritas em adultos, a infecção pelo HIV, costuma exibir certas peculiaridades clínicas, que devem ser reconhecidas pelo médico e a família. Tais achados, que podem ocorrer tanto em crianças que adquiriram a infecção a partir de mães infectadas (transmissão materno-infantil), como naquelas infectadas por outras vias, incluem o retardo no desenvolvimento pondo-estatural e neuropsicomotor, as parotidites, miocardites, a pneumonite bintersticial linf que apesar de infectadas não apresentam manifestações da doença além de frequentes infecções bacterianas recorrentes.

88 Os “portadores assintomáticos” são pessoas que apesar de infectadas não apresentam manifestações da doença. Por não perceberem a DST, essas pessoas não procuram tratamento e nem cuidam para evitar a contágio do(a) parceiro(a), tornando-se transmissores do HIV.

Prevenção:

89

90 Para se prevenir da AIDS devemos, antes de tudo, usar corretamente a camisinha, ou o preservativo feminino nas relações sexuais e apenas agulhas e seringas descartáveis, em qualquer procedimento invasivo.

91 Para evitar que a AIDS passe da mãe para o filho, todas as gestantes devem começar o pré-natal o mais cedo possível e fazer o teste de AIDS.

92

93

Tratamento:

94

95 Apesar de ser uma doença que ainda não tem cura, existe tratamento eficiente e que controla a doença. Pessoas portadoras do vírus HIV devem procurar ajuda médica, tentar conhecer a doença e jamais perder a esperança.

96 Os tratamentos para a AIDS, chamados de coquetéis antivirais, são combinações de medicamentos antivirais, que quando usados conjuntamente são bastante efetivos em reduzir a quantidade de vírus vivos que o doente tem. Estes tratamentos ajudam a melhorar a qualidade de vida e podem aumentar bastante a sobrevida com a infecção, mas não curam efetivamente. A AIDS, até agora, não tem cura. Por isso, é importantíssima a utilização da camisinha masculina ou camisinha feminina em todas as relações sexuais.

97

98

- **GONORREIA (BLENORRAGIA)**

99

Características:

100

101 Também denominada Blenorragia, é considerada a DST mais comum em todo o mundo. É uma infecção bacteriana do sistema genuturinário.

Agente Causador:

102

103 Bactéria neisseria gonorrheae ou gonococo.

104

Transmissão:

105

106 É transmitida pelas relações anais, vaginais e orais e ainda ao nascimento por uma mãe contaminada, no momento do parto.

107 A gonorreia é uma enfermidade altamente contagiante, com um período de incubação que varia de 24 horas a alguns dias. Há, nos consultórios, pacientes contaminados pela gonorreia, com sintomas urgindo a 15 e mesmo mais dias após o coito infectante.

Diagnóstico:

108

109 ° Pesquisa do gonococo na secreção uretral masculina;

110

111 ° Cultura da secreção vaginal feminina.

112

Quadro Clínico:

113

114 Tanto no homem quanto na mulher, os sintomas surgem de 3 a 9 dias depois do contágio. Na mulher, na maioria das vezes, ela não sabe que contraiu a doença.

115 No homem, mais ou menos quatro dias depois do contágio, aparece na uretra uma espessa secreção verde-amarelada, acompanhada de desconforto ou sensação de ardência ao urinar. Se a doença não for tratada nesse estágio, pode espalhar-se uretra acima, atingindo a próstata e a bexiga ou, mais raramente, até os testículos. Com a progressão da infecção, ocorrem frequentemente ereções dolorosas, eliminação de sangue na urina e dores na evacuação.

116 Poderão ocorrer infecções secundárias na próstata, nas vesículas seminais, no epidídimo e raramente nos testículos, dando a origem à supuração crônica persistente e de localização profunda. Há formação de abscessos e destruição dos tecidos, levando à estenose uretral e à esterilidade permanente.

117 A maior parte das mulheres infectadas não demonstra

quaisquer sintomas; algumas apresentam uma leve secreção vaginal ou experimentam sensação de ardência ao urinas. Por essa razão, a qualquer sinal de alteração no funcionamento do aparelho geniturinário, a mulher deve ir ao médico.

118 Na mulher, poderá acontecer infecção das tubas uterinas (salpingite), fechando o orifício abdominal ou tornando-se aderente ao ovário. Coms a progressão, poderá causar doença inflamatória pélvica (DIP), levando à esterilidade. Além da localização geniturinária, pode o gonococo implantar-se no reto (proctite), na conjuntiva ocular, nas articulações (artrite gonocócic), no endocárdio (endocardite) e nas meninges (meningite).

Tratamento:

119

120 O tratamento da gonorreia é feito com antibióticos administrados sob supervisão médica, visto que a ingestão desordenada de antibióticos nem sempre indicados no caso, com doses insuficientes e horários de tomada erradamente estabelecidos, pode dar origem a complicações por vezes sérias como a propagação dos gonococos para a próstata, as vesículas seminais, os epidídimos e os testículos, no homem, ou para o útero, as trompas, os ovários e os anexos, nas mulheres.

Prevenção:

121

122 A melhor prevenção é que se tenha apenas um parceiro sexual fixo, e que ainda, haja o uso da camisinha e de espermicidas.

123 Pessoas com apenas um parceiro sexual têm menos chances de adquirir gonorreia. A camisinha é uma barreira entre o organismo e a bactéria causadora da gonorreia. Os espermicidas ajudam a eliminar qualquer micro-organismo que entre em contato com eles.

124

125

- **INFECÇÃO PELO VÍRUS T-LINFOTRÓPICO HUMANO – HTLV**

126

Características:

127

128 Esse tipo viral está diretamente associado à leucemia das células T de adultos embora possa causar várias doenças.

129 É um vírus que foi descrito apenas nos anos 80 principalmente pelas pesquisas com o vírus da AIDS, dada sua semelhança com esse outro grupo de retrovírus.

130 No Brasil, o primeiro relato de infecção pela HTLV I foi feito em imigrantes japoneses que viviam no país havia 50 anos.

131 Atualmente, são descritos casos em todo o país, tanto em populações urbanas quanto em comunidades isoladas.

Agente Causador:

132

133 O vírus linfotrópico de células T humanas Tipo I (HTLV I) foi o primeiro retrovírus humano a ser descrito. A família Retrovírus é a mesma do vírus HIV (vírus da AIDS). Além do HTLV I, temos descrito hoje o tipo II (HTLV II).

134 É um vírus que tem um período de incubação bastante longa de até 30 anos.

Transmissão:

135

136 É transmitido de forma semelhante ao HIV uma vez que está presente no esperma, secreções vaginais e sangue.

137 Também é transmitido verticalmente da gestante infectada para o feto e durante a amamentação.

Diagnóstico:

138

139 O diagnóstico laboratorial da infecção por HTLV pode ser realizado por técnicas sorológicas, tais como testes imunoenzimáticos (ELISA), testes de imunoblotting (Westerrn-Blot) e

imunofluorescência indireta (IFI), que detectam anticorpos para as proteínas estruturais di vírus.

Além dessas técnicas, existem métodos moleculares que são utilizados na quantificação do vírus circulante no organismo do hospedeiro.

Quadro Clínico:

Leucemia e linfoma (câncer dos gânglios linfáticos).

Prevenção:

O mesmo que para AIDS.

- **PEDICULOSE PUBIANA**

Características:

Ectoparisitose conhecida há séculos, a pediculose do púbis é para alguns autores a mais contagiosa das doenças sexualmente transmissíveis.

Também conhecida como chato, é a infestação da região do púbis causada por um tipo de piolho, o Phitirus púbis. Pode atingir também pelos da região do baixo abdome, ânus e coxas. Pode ser que atinja as sobrancelhas e cílios.

Transmissão:

A principal maneira da transmissão é o contato sexual, mas pode ocorrer também por roupas, lençóis, toalhas e vaso sanitários.

Diagnóstico:

É facilmente feito pelo achado dos piolhos e das lêndeas aderidos aos pelos.

Quadro Clínico:

155 Os sintomas surgem de uma a duas semanas após a infestação ou, em menor tempo, se o paciente apresentou infestação prévia pelo piolho.

156 Plurido intenso é a principal queixa do paciente.

157 O piolho adulto e as lêndeas são encontrados fixados aos pelos pubianos e também nas regiões pilosas do abdômen inferior, coxas e nádegas.

158 Ocasionalmente, o piolho adulto pode ser encontrado nas axilas, pálpebras e supercílios.

159 Lesões de urticária, vesículas e máculas pigmentadas (azuladas) podem ocorrer após as picadas dos piolhos.

Tratamento:

160

161 E basicamente o mesmo para todos os tipos, através da aplicação de loções de Benzoato de Benzila, Monossulfiran, Enxofre. Essas substâncias devem ser usadas por três noites seguidas (uma vez por noite) e repetidas após 8-10 dias.

162 Existem, também, medicações de dose única, mas as lêndeas ficam aderidas aos fios e devem, então ser retiradas, o que é mais difícil.

163

164

- **SÍFILIS**

165

Características:

166

167 Doença sexualmente transmissível, de distribuição mundial, que afeta principalmente jovens entre os 15 e os 30 anos. É considerada uma infecção grave uma vez que pode se tornar crônica, produzindo lesões tanto na área genital como em outras partes do organismo.

Agente Causador:

Bactéria do grupo das espiroquetas Treponema pallidum, que exige condições ideais de calor e umidade para subsistir, morrendo rapidamente em meios adversos, o que explica sua transmissão através do contato sexual.

Transmissão:

A transmissão é direta, por contato da mucosa ou pele do aparelho geniturinário de uma pessoa sã com um indivíduo doente. É transmitida também por via transplacentária, originando a sífilis pré e neonatal. Pode ocorrer por hemotransfusão e por inoculação acidental em profissionais da área da saúde.

Diagnóstico:

. Pesquisa de treponemas em material de cancro;

. Reação de wassermann (pesquisa de anticorpos);

. Reação de VRDL (microfloculções em lâmina);

. Reação de VSRL no líquor (para diagnosticar neurossífilis ou sífilis latente).

O VDRL (Veneral Disease research Laboratory) deve ser realizado por todas as gestantes e também por portadores de outras DSTs.

Quadro Clínico:

A doença caracteriza-se por três fases:

Sífilis primária: Nesta fase forma-se uma úlcera rasa, de bordos endurecidos, indolor, com 0,5 a 1 cm de diâmetro, conhecida também por **cancro duro**, que surge entre 2 semanas a 3 meses do contágio e desaparece espontaneamente após 3 ou 5 semanas. Normalmente na mulher esta lesão é verificada na vulva, no interior

da vagina e colo do útero; no homem surge principalmente no pênis. Antes dessa formação ou após ela, surge também uma linfoadenopatia inguinal caracterizada pela presença de um nódulo na região da virilha.

186 **Sífilis secundária**: Nesta fase surgem erupções cutâneas, principalmente no tronco, planta dos pés e palma das mãos. A erupção, conhecida como roséola sifilítica, caracteriza-se por máculas, placas e pápulas em vários tons de rosa, e geralmente aparecem 2 meses após o contágio. Nas mucosas, surgem lesões úmidas, principalmente na área genital. Como as da fase primária, essas lesões desaparecem mesmo sem tratamento, porém o indivíduo continua contaminado e contaminando. Se houver tratamento neste período, a moléstia pode evoluir para a cura espontânea ou para a fase terceária.

187 **Sífilis terceária:** Também chamada fase latente ou de latência, que geralmente se desenvolve anos (2 a 12) após o contágio quando, então, reaparecem as erupções. Até surgirem as lesões, esta fase é assintomática. As erupções surgem novamente na pele e nas mucosas, acompanhadas de lesões neurológicas que provocam a **demência sifilítica,** lesões cardiovasculares, na medula (neurosífilis). Quando as lesões da sífilis terceária se manifestam, já não é mais possível reverter o quadro.

188 **Sífilis congênita**: A gestante infectada pode transmitir sífilis à criança. Esta poderá nascer com os sintomas da doença desenvolvendo lesões nos olhos, coração e cérebro. Apesar de algumas crianças nascerem sem sintomas, a doença poderá manifestar-se mais tarde. Além dos riscos à criança, existem ocorrências de aborto espontâneo, morte do feto e parto prematura nas gestantes infectadas.

Tratamento:

189

190 A penicilina continua sendo o tratamento de escolha da

sífilis, já que a bactéria treponema, não mostrou, até o momento, resistência a esse antibiótico. No tratamento da sífilis de menos de um ano de evolução, administra-se penicilina G benzatínica, em dose única por via intramuscular.

191 Em caso de alergia à penicilina utiliza-se a doxiciclina. Em mulheres grávidas alérgicas à penicilina administra-se eritromicina. O tratamento normal para a sífilis de mais de um ano de evolução é a penicilina G benzatina por via intramuscular, administrada em três doses por semana, durante três semanas

CONSIDERAÇÕES FINAIS

192 A sexualidade é inerente a vida, e, portanto deve ser abordada com pessoas da confiança da criança e do adolescente, para que possam ter liberdade em questionar e entender através de uma linguagem acessível e clara.

193 O desafio de abordar um temática delicada desvenda a capacidade que o ser humano possui de realizar-se quando conduz seus alunos ao saber.

A Orientação Sexual, portanto, deve procurar auxiliar o jovem a descobrir e a desenvolver suas próprias capacidades sexuais, bem como facilitar o desenvolvimento de suas possibilidades e de seu potencial como ser sexual e social, de modo à ajudá-lo a se tornar uma pessoa autônoma

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICAS

194 PINTO, Ênio Brito. Orientação sexual na escola: a importância da psicopedagogia nessa nova realidade. São Paulo: Gente. 1999.

http://www.seara.uneb.br/sumario/professores/joanamaria.pdf:Acesso em 05, Dezembro, 2013.

http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsulpaper/viewFile/1105/800 :Acesso em 05, Dezembro, 2013.

http://www2.fc.unesp.br/educacaoespecial/material/Livro2.pdf: Acesso em 05, Dezembro, 2013.

http://www.eduvalesl.edu.br/site/edicao/edicao-28.pdf: Acesso em 05, Dezembro, 2013.

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104026X2000 1000200014 Acesso em 05, Dezembro, 2013.

http://www2.fc.unesp.br/educacaoespecial/material/Livro7.pdf Acesso em 05, Dezembro, 2013.

195 http://www.scielo.br/pdf/ref/v9n2/8641.pdf Acesso em 05, Dezembro, 2013.

196 http://pt.slideshare.net/adaoreinaldo/orientacao-sexual-mec:Acesso em 05, Dezembro, 2013.

197 http://nucleotavola.com.br/revista/um-estudo-sobre-sexualidade-historia-contribuicoes-freudianas-e-plasticidade-do-objeto-das-pulsoes sexuais Acesso em 05, Dezembro, 2013.

http://nucleotavola.com.br/revista/wp-content/uploads/kalins pdf/revistatavola_ED9.pdf Acesso em 05, Dezembro, 2013.

VARIAÇÃO LINGUÍSTICA E ENSINO DA ORTOGRAFIA: ENTRE A FALA LIVRE E A ESCRITA NORMATIZADA

Graziele Vasconcelos Dos Santos[9]

RESUMO

Este artigo tem como objetivo discutir a importância da ortografia como instrumento fundamental para a sistematização da língua escrita e para a garantia da comunicação eficiente entre falantes de diferentes regiões e contextos socioculturais. A reflexão desenvolvida baseia-se em uma revisão de literatura que contempla autores que abordam a língua como fenômeno vivo e variável, bem como a necessidade de padronização na escrita (GERALDI, 2002; BAGNO, 2013; TERRA, 1997; MORAIS, 1998). Além disso, analisa-se o papel da escola no ensino das regras ortográficas, diferenciando regularidades e irregularidades, e destacando estratégias pedagógicas que valorizam a reflexão, a compreensão e o uso consciente da norma escrita.

INTRODUÇÃO

A língua, por sua natureza viva, dinâmica e profundamente marcada pelas práticas sociais, reflete a diversidade cultural e histórica de seus falantes. Como apontam autores como Geraldi (2002), a fala surge como um processo interativo e flexível, adaptando-se às necessidades comunicativas das comunidades que a utilizam. No entanto, se na oralidade as variações são compreendidas com relativa facilidade, na escrita a multiplicidade de formas de pronunciar e significar pode gerar ruídos e comprometer a clareza da mensagem. É nesse cenário que a ortografia se consolida como instrumento essencial de sistematização da língua, permitindo que usuários de diferentes regiões e grupos sociais compartilhem uma escrita padronizada capaz de garantir a eficácia da comunicação. Diante disso, discutir a importância das regras ortográficas, bem

[9] Pós-graduada pelo curso de Alfabetização e Letramento do Centro Universitário Assunção – UNIFAI, Graduada em Pedagogia pela Universidade Brasil. Professora de ed. infantil e ens. fundamental pela prefeitura do Município de São Paulo

como os desafios envolvidos em seu ensino, torna-se fundamental para compreender como a escola atua na construção de práticas de escrita mais conscientes e adequadas às demandas sociais.

1. VARIAÇÃO LINGUÍSTICA E A ORTOGRAFIA

Segundo Geraldi (2002) a fala é uma interação comunicativa entre indivíduos de uma mesma comunidade, comunicação essa que se desenvolve e se flexibiliza conforme a necessidade e evolução da comunidade que a utiliza. A linguagem é então um veículo de ação social, que permite que o sujeito se reconheça como parte de uma determinada cultura.

Para Bagno (2013) o contexto sociológico e cultural que determinada língua carrega a torna extremamente complexa, com diversas palavras que, quando relacionadas e compartilhadas entre indivíduos, ganham um sentido único e condizente para tal sociedade, criando ali comunicação, interação e continuidade cultural. Em suma reconhece que a língua é viva e se adapta ao local, contexto econômico, social e cultural e principalmente pelo contexto temporal, já que a língua evolui com o passar dos anos.

Bagno (2013) defende que a língua não é um bloco compacto que fica estagnada no tempo e no espaço, mas que está sujeita a influências das mudanças que ocorrem na sociedade e com isso a língua se torna um universo complexo, rico, dinâmico e heterogênico.

Ernani Terra (1997) relata que, mesmo dentro de uma mesma sociedade, a língua passa a adquirir ramificações que atendem as necessidades desse novo grupo de comunicação. É o caso das diversas regiões de um mesmo país, que faz o uso de uma mesma língua, mas que por diversos fatos históricos, acabam por atribuir novos significados para as palavras, criam expressões, diferentes entonações e formas de pronuncia. Nasce assim, de forma natural as variações dialetais tão presentes por todo nosso território.

De acordo com Morais (1998. p.18,19)

> Essas formas de pronuncias são válidas, por isso não

> podem ser consideradas certas ou erradas: podemos apenas ver se estão adequadas aos contextos onde os indivíduos as empregam. Não existe uma única forma de pronuncia correta, assim como não existem argumentos científicos que permita, afirmar que “a pronuncia de tal região é a melhor do Brasil”.

Durante a comunicação oral, as peculiaridades entre as formas da fala de quem quer se comunicar e do ouvinte, não geram grandes problemas no entendimento e compreensão da mensagem a ser transmitida, e quando ocorre, por haver uma proximidade entre o emissor e o receptor pode ser facilmente resolvida. Mas, e quando a comunicação ocorre por meio da escrita? Teria um escritor, que ao produzir seu texto simplesmente transcreveu sua mensagem da maneira como se fala, sem chances de maiores explicações, a certeza de que se fez entender fielmente ao seu leitor independentemente de onde ele esteja? Nesse ponto, as diferentes formas de fala causariam uma falha na comunicação.

Segundo Morais (1998) a ortografia surge com o propósito de sistematizar e sanar tais dificuldades e proporcionar uma clareza e eficiência na comunicação e expressão escrita, facilitando a compreensão do leitor e garantindo assim uma transmissão efetiva da mensagem entre emissor e receptor é que se faz necessária o uso da ortografia.

A ortografia busca criar regras que padroniza, de forma culta, a forma com que escrevemos, definindo os princípios e normas para a escrita da língua, unificando e sistematizando para todos que a utilizam.

Acerca disso, Morais afirma (1998. pp.19)

> A ortografia funciona como um recurso para cristalizar na escrita diferentes maneiras de falar dos usuários da mesma língua. Escrever de forma unificada facilita a tarefa de se comunicar por escrito. E cada um continua, por exemplo, com liberdade para ler um texto em voz alta pronunciando as palavras à sua maneira.

2. O ENSINO DAS REGRAS ORTOGRÁFICAS

Percebendo então a importância e funcionalidade da ortografia, os usuários da língua devem conhecer e compreender tais regras, para que sua

comunicação escrita seja realizada com êxito.

Atentando-se para o fato de que o indivíduo desenvolve sua percepção sobre a utilização da língua falada convivendo com o meio e interagindo socialmente, a escola toma para o si o desafio de ensinar a teoria da língua escrita para os alunos. Para metodizar esse ensino podemos dividir a ortografia em dois grupos: casos regulares e irregulares.

Na opinião de Morais (1998) é fundamental que o professor tenha o conhecimento sobre essa divisão de regras ortográficas, pois assim reconhecem as diferentes causas dos erros de seus alunos e traçam a partir disso seu plano de ação. Assim o plano de aula de cada educador passa a levar em consideração o que o educando deverá memorizar e quais regras ele deve compreender para, durante a escrita, tendo compreendido a regra, antecipe a forma correta da grafia de tal palavra.

Segundo Morais (1998) podemos dividir o grupo das normas regulares em três subgrupos. Dentre elas define as regulares diretas como sendo o grupo onde a relação letra-som define a grafia da palavra. Como exemplo cita o uso das letras P, B, T, D, F e V. Exemplifica também as chamadas regularidades contextuais, onde o contexto da palavra define a grafia correta, é o caso do uso de letras tais como: G ou GU, R ou RR, C ou QU, S ou SS, as letras E ou I e O ou u no final de palavras, uso de M, N ou NH, etc. Já no caso das regularidades morfológica o autor define como sendo o grupo das regras definidas pela categoria gramatical de cada palavra, muitas vezes indicada pelo próprio sufixo. É o caso do uso de EZA ou ESA na grafia de Substantivos derivados ou adjetivos.

Nos casos definidos como sendo os das regularidades, há uma regra ou um princípio baseado pela localização do som dentro da palavra, que orienta a escrita correta das palavras.

Desta forma o aluno apresenta maior facilidade de compreensão e passa a utilizar a regra de forma correta, pois cria uma linha de raciocínio onde a localização das letras e a correspondência entre o som e a grafia da palavra indicam a forma correta da escrita e quando se faz necessário basta se lembra das orientações prescrita para o caso em questão.

Já nos grupos das palavras denominadas como irregulares, a grafia não é orientada por regras, geralmente a forma de escrita sofre influências de sua etimologia, não tendo nenhuma linha lógica para sua definição.

Para Morais (1998) as normas irregulares acabam por exigir dos alunos que o uso correto da grafia se dê por meio de memorização ou por consulta ao dicionário. Ou seja, a convivência constante com a palavra escrita respeitando a norma padrão faz com que o indivíduo adote a forma de escrita apresentada para si como a correta. Assim ao utilizá-la, o usuário se faz recordar o contato que já obteve com aquela palavra para visualizar a grafia padrão.

Durante o ensino da ortografia, cada educador busca as estratégias que julgam ser o melhor aliado nessa tarefa. Segundo Morais (1998) por muito tempo valorizou-se a aprendizagem da ortografia por meio da reprodução continua e exaustiva, por acreditar que o aluno iria se familiarizar com a regra, deixando de lado a apropriação das convenções por meio do entendimento real.

Na contramão dessa concepção Morais (1998, p 22,23) argumenta:

> Não podemos esperar que eles aprendam ortografia apenas “com o tempo” ou “sozinhos”. É preciso garantir que, enquanto avançam em sua capacidade de produzir textos, vivam simultaneamente oportunidades de registrá-los cada vez mais de forma correta.

Como bem exemplifica Morais, os educadores devem se desvencilhar do costume de usar da punição para o ensino, estimulando um ensino baseado na reflexão, para só então, de forma concreta, se obter um aprendizado consolidado.

Para o autor o ensino de ortografia por meio de exercícios de repetição não possibilita ao aluno uma reflexão quanto ao uso da regra, o que se constata na percepção de que muitas vezes o aluno escreve corretamente durante os ditados tradicionais, se deparam com dificuldades ao terem de escrever a mesma palavra em uma produção textual própria.

Com Morais (1998, p 23) vamos encontrar o seguinte esclarecimento

> Para conseguir que as crianças se interessem em

escrever corretamente, precisamos desenvolver no cotidiano escolar uma atitude geral de curiosidade sobre a língua escrita como um objeto de conhecimento cujos detalhes podemos desvelar.

CONCLUSÃO

Compreender a ortografia como um sistema que organiza a língua escrita é reconhecer que ela cumpre um papel essencial na garantia da comunicação entre indivíduos de diferentes regiões, tempos e contextos sociais. Embora a fala revele a riqueza da diversidade linguística, é pela escrita padronizada que se assegura a compreensão mútua em contextos mais amplos, nos quais não há contato direto entre emissor e receptor. Nesse sentido, o ensino das regras ortográficas, sejam elas regulares ou irregulares, não deve se limitar à repetição mecânica, mas precisa promover a reflexão, a compreensão e a autonomia do estudante. Como defendem Morais e outros autores, cabe à escola criar condições para que o aluno desenvolva uma atitude investigativa diante da língua, reconhecendo suas lógicas, suas exceções e sua historicidade. Assim, o ensino da ortografia deixa de ser um exercício punitivo e torna-se uma prática significativa, capaz de fortalecer competências comunicativas e ampliar a participação dos sujeitos na cultura escrita.

REFERÊNCIAS

BAGNO, Marcos. **Preconceito lingüístico:** o que é, como se faz. 55. ed. São Paulo: Loyola, 2013.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura (MEC). “Programa Novo Mais Educação” s/d. Disponível em: < portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao>. >. Acesso em: 28/09/2018.

GERALDI, João Wanderley. **O Texto na sala de aula: leitura & produção**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2002.

MORAIS, Artur Gomes de. **Ortografia:** ensinar e aprender. São Paulo: Ática,

1998.

TERRA, Ernani. Linguagem, língua e fala. São Paulo: Scipione,1997.

ENTRE O BRINCAR E O APRENDER: INTERFACES DA NEUROPSICOPEDAGOGIA NA CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS INCLUSIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Maria Aparecida Vieira do Nascimento[10]

RESUMO

Este artigo busca refletir sobre as contribuições da neuropsicopedagogia no processo de ensino-aprendizagem, especialmente no contexto da educação infantil, em que a ludicidade se apresenta como ferramenta central para o desenvolvimento global da criança. Ao considerar os desafios da inclusão escolar, propõe-se uma análise sobre como os aportes neuropsicopedagógicos podem potencializar práticas pedagógicas capazes de respeitar as singularidades cognitivas, emocionais e sociais dos estudantes. A investigação teórica enfatiza a necessidade de compreender a interrelação entre cérebro, emoção e aprendizagem, destacando o brincar como eixo estruturante de intervenções que valorizem tanto a alfabetização quanto o desenvolvimento socioafetivo. Pretende-se, assim, apontar caminhos para práticas inclusivas que se fundamentem em evidências científicas, mas que também respeitem a subjetividade e a diversidade presentes nas salas de aula contemporâneas.

Palavras-chave: Neuropsicopedagogia; Ludicidade; Inclusão; Educação Infantil; Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

A educação contemporânea exige que os processos de ensino-aprendizagem sejam repensados à luz das transformações sociais, culturais e cognitivas que marcam o desenvolvimento humano. Nesse cenário, a neuropsicopedagogia desponta como um campo de estudo e intervenção que busca integrar conhecimentos da neurociência, da psicologia e da pedagogia

[10] Graduação em Pedagogia pela Faculdade Centro Universitário Hermínio Ometto – Uniararas (**21/05/2010**); Especialista em Psicopedagogia Institucional, pela Faculdade Campos Salles (**11/01/2022**); Professor(a) de Educação Infantil na escola Emei (Escola municipal de educação infantil) Vargem Grande 1

para melhor compreender como as crianças aprendem e quais estratégias podem favorecer a inclusão escolar de forma mais eficaz.

A educação infantil, em especial, apresenta-se como um espaço privilegiado para a aplicação dessas reflexões, pois é nesse período que as bases cognitivas, emocionais e sociais da criança são intensamente construídas. Ao mesmo tempo, é nessa fase que se torna fundamental o reconhecimento da diversidade de ritmos, estilos de aprendizagem e necessidades educacionais especiais, desafiando educadores a buscar metodologias mais dinâmicas e inclusivas.

O brincar, nesse contexto, não pode ser reduzido a uma atividade secundária, mas precisa ser compreendido como eixo estruturante da aprendizagem infantil. Estudos evidenciam que a ludicidade favorece a memória, estimula a linguagem, amplia a criatividade e fortalece vínculos sociais, funcionando como mediadora entre a experiência subjetiva da criança e os conteúdos formais que fazem parte do currículo escolar.

Contudo, a inserção de práticas lúdicas no cotidiano educacional ainda encontra resistências, seja por limitações estruturais, seja por concepções pedagógicas mais tradicionais que priorizam o ensino formal em detrimento de metodologias mais criativas. A neuropsicopedagogia, ao considerar a importância da plasticidade cerebral e da relação entre emoção e cognição, oferece subsídios teóricos e práticos para legitimar o brincar como instrumento de aprendizagem significativa.

Além disso, a inclusão escolar exige que o professor seja capaz de lidar com diferentes contextos e especificidades, desde crianças com dificuldades de aprendizagem até aquelas com deficiências físicas ou cognitivas. Nesse sentido, a perspectiva neuropsicopedagógica contribui para a construção de estratégias diferenciadas que favoreçam a participação de todos, sem exclusão ou estigmatização.

Outro ponto central diz respeito ao papel do educador, que precisa ser constantemente formado para reconhecer os sinais de dificuldades no processo de aprendizagem e intervir de forma precoce. A parceria entre professores, psicopedagogos e neuropsicopedagogos pode ser decisiva para a elaboração de práticas pedagógicas mais sensíveis, capazes de integrar a diversidade presente na sala de aula.

É importante destacar que a inclusão não se limita à presença física da criança no espaço escolar, mas envolve sua participação ativa, seu reconhecimento como sujeito de direitos e sua valorização como parte de uma comunidade de aprendizagem. A neuropsicopedagogia, ao dialogar com a

ludicidade, permite que as práticas escolares avancem nesse sentido, propondo atividades que unam afeto, criatividade e desenvolvimento cognitivo.

Portanto, a presente investigação busca analisar como a neuropsicopedagogia pode contribuir para o fortalecimento de práticas inclusivas na educação infantil, tendo o brincar como elo entre desenvolvimento e aprendizagem. Ao propor uma reflexão interdisciplinar, pretende-se evidenciar caminhos possíveis para que a escola se torne cada vez mais um espaço de acolhimento, equidade e construção de saberes significativos.

NEUROPSICOPEDAGOGIA E OS FUNDAMENTOS DA APRENDIZAGEM NA INFÂNCIA

A neuropsicopedagogia é um campo interdisciplinar que integra saberes da neurociência, da psicologia e da pedagogia, proporcionando uma visão ampliada sobre os processos de aprendizagem. Sua contribuição vai além da análise de dificuldades escolares, pois também oferece subsídios para a criação de estratégias inclusivas que valorizam a singularidade do aluno. No contexto da educação infantil, compreender os fundamentos da aprendizagem pela ótica neuropsicopedagógica significa reconhecer a complexa interação entre aspectos biológicos, cognitivos, emocionais e sociais no desenvolvimento da criança.

Um dos conceitos mais relevantes nesse campo é a plasticidade cerebral, que se refere à capacidade do cérebro de se modificar em resposta às experiências. Na infância, essa plasticidade encontra-se em seu ápice, o que torna esse período especialmente fértil para o estímulo de habilidades cognitivas e socioafetivas. A compreensão desse fenômeno fundamenta práticas pedagógicas que respeitam os ritmos de cada criança, incentivando aprendizagens significativas por meio de experiências diversificadas, como jogos, narrativas, interações sociais e atividades exploratórias.

A aprendizagem não ocorre de maneira linear, mas em ciclos que se articulam entre desafios e conquistas. A neuropsicopedagogia reconhece que erros fazem parte desse processo e que o ambiente escolar precisa valorizar a experimentação. Essa abordagem promove um olhar menos punitivo e mais acolhedor sobre o desenvolvimento, permitindo que a criança construa autoconfiança enquanto explora diferentes caminhos para resolver problemas. Nesse sentido, a função do educador é essencial para mediar experiências que estimulem a curiosidade e a autonomia infantil.

Outro aspecto importante é a relação entre emoção e cognição. Pesquisas em neurociência demonstram que estados emocionais positivos

favorecem a memória e a atenção, ao passo que emoções negativas podem dificultar o aprendizado. Por isso, a criação de um ambiente afetivo e seguro é indispensável. A neuropsicopedagogia orienta práticas que integram cuidado emocional ao processo pedagógico, assegurando que a criança se sinta reconhecida e valorizada em suas potencialidades.

A linguagem, como ferramenta fundamental de comunicação e pensamento, também recebe atenção especial. A neuropsicopedagogia analisa como os estímulos linguísticos no início da vida impactam diretamente o desenvolvimento da leitura e da escrita. Essa compreensão reforça a importância de experiências ricas em narrativas, diálogos e interações, que preparam o terreno para a alfabetização, respeitando a diversidade cultural e linguística das crianças.

No campo da inclusão, a neuropsicopedagogia auxilia na identificação precoce de dificuldades e transtornos de aprendizagem, possibilitando intervenções direcionadas. Esse acompanhamento evita que lacunas se ampliem ao longo da trajetória escolar e promove equidade no acesso ao conhecimento. A partir desse olhar, a escola se fortalece como espaço que reconhece e valoriza a diversidade humana.

Também é fundamental destacar que a neuropsicopedagogia não atua isoladamente, mas em diálogo com diferentes profissionais, como psicólogos, pedagogos e terapeutas ocupacionais. Essa perspectiva interdisciplinar amplia as possibilidades de intervenção e garante que a criança seja vista em sua totalidade. Tal integração promove a construção de estratégias que não apenas minimizam dificuldades, mas também potencializam talentos e habilidades.

Portanto, compreender os fundamentos neuropsicopedagógicos da aprendizagem na infância permite construir práticas pedagógicas mais inclusivas e significativas. A partir desse conhecimento, a educação infantil pode se tornar um espaço que valoriza a ludicidade, fortalece vínculos e promove a participação ativa de todas as crianças, independentemente de suas particularidades.

A LUDICIDADE COMO FERRAMENTA DE INCLUSÃO ESCOLAR

A ludicidade, muitas vezes compreendida como simples entretenimento, assume papel central quando vinculada ao processo de aprendizagem. Na perspectiva neuropsicopedagógica, o brincar é visto como atividade estruturante, capaz de integrar dimensões cognitivas, emocionais e sociais. Na educação infantil, as experiências lúdicas ampliam as possibilidades de aprendizagem, favorecem o desenvolvimento da linguagem, fortalecem vínculos sociais e contribuem para a formação da identidade da criança.

O brincar oferece oportunidades de exploração e experimentação, permitindo que a criança desenvolva competências de resolução de problemas em um ambiente descontraído. Jogos simbólicos, por exemplo, estimulam a imaginação e a capacidade de representação, aspectos fundamentais para a construção do pensamento abstrato. Ao mesmo tempo, atividades coletivas reforçam valores de cooperação, respeito e solidariedade, elementos indispensáveis para práticas inclusivas no espaço escolar.

A ludicidade também se destaca como instrumento para a alfabetização. Atividades que envolvem rimas, músicas, histórias e dramatizações contribuem para o desenvolvimento da consciência fonológica e da fluência verbal. Esse processo torna-se ainda mais significativo quando associado a recursos visuais e sensoriais, que favorecem a compreensão de crianças com diferentes estilos de aprendizagem ou com necessidades educacionais específicas.

Na perspectiva da inclusão, o brincar representa uma ponte entre as singularidades das crianças. Quando atividades lúdicas são planejadas de forma intencional, elas permitem que todos participem, mesmo aqueles com limitações motoras, cognitivas ou sensoriais. Brincadeiras adaptadas, jogos cooperativos e o uso de tecnologias assistivas são exemplos de estratégias que garantem o engajamento coletivo e o fortalecimento do sentimento de pertencimento.

Além disso, a ludicidade favorece o desenvolvimento socioemocional, pois possibilita que a criança vivencie e expresse emoções em um espaço de segurança. Essa vivência contribui para a construção da empatia e do autocontrole, habilidades fundamentais não apenas para o convívio escolar, mas também para a vida em sociedade. A neuropsicopedagogia reforça a importância dessas experiências como mediadoras do equilíbrio entre razão e emoção.

Os professores, ao incorporarem práticas lúdicas, precisam superar a visão de que o brincar atrapalha a aprendizagem. Pelo contrário, a ludicidade potencializa a concentração e a memória, tornando o aprendizado mais prazeroso e duradouro. O desafio está em romper com modelos tradicionais de ensino que ainda priorizam a transmissão de conteúdos de forma rígida e pouco interativa.

Outro ponto de destaque é a valorização da cultura infantil. As brincadeiras carregam significados sociais, históricos e culturais, permitindo que a criança reconheça sua identidade e, ao mesmo tempo, aprenda a respeitar a diversidade. Ao inserir jogos e narrativas que refletem a realidade dos alunos, o educador contribui para que o processo de aprendizagem seja mais contextualizado e inclusivo.

Assim, a ludicidade, fundamentada na neuropsicopedagogia, mostra-se uma ferramenta poderosa para a inclusão escolar. Ela permite que todas as crianças participem ativamente do processo educativo, vivenciando experiências que integram cognição, emoção e cultura. Dessa forma, o brincar transcende a noção de atividade recreativa, consolidando-se como estratégia essencial para a aprendizagem significativa e para a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva.

O PAPEL DO EDUCADOR NA MEDIAÇÃO NEUROPSICOPEDAGÓGICA

O educador ocupa lugar central na mediação das aprendizagens e, quando aliado aos princípios da neuropsicopedagogia, pode transformar o ambiente escolar em um espaço mais inclusivo e estimulante. Sua função não se restringe à transmissão de conteúdos, mas envolve a criação de experiências que favoreçam o desenvolvimento integral da criança. Para isso, torna-se essencial reconhecer os diferentes ritmos e estilos de aprendizagem, bem como valorizar as potencialidades individuais.

A formação docente desempenha papel decisivo nesse processo. Professores preparados para compreender os fundamentos da neuropsicopedagogia estão mais aptos a identificar sinais de dificuldades, adaptar atividades e promover intervenções adequadas. Essa capacitação amplia a sensibilidade pedagógica e fortalece a atuação docente como mediador de experiências significativas, em vez de mero transmissor de conhecimentos.

A mediação do professor deve contemplar não apenas os aspectos cognitivos, mas também as dimensões afetivas e sociais da aprendizagem. A neuropsicopedagogia evidencia que a relação de confiança entre educador e aluno é determinante para o engajamento escolar. Nesse sentido, a escuta ativa, o acolhimento emocional e a valorização da diversidade são elementos que favorecem a participação e o protagonismo da criança no processo educativo.

Outro ponto relevante é a utilização de estratégias diferenciadas. Professores que conhecem os princípios da neuropsicopedagogia têm condições de planejar práticas pedagógicas que envolvam recursos multisensoriais, atividades lúdicas e metodologias ativas, tornando a aprendizagem mais acessível a todos. Essa flexibilidade pedagógica é essencial para atender às demandas da inclusão escolar e assegurar que nenhuma criança seja excluída do processo de aprendizagem.

A parceria entre educadores e famílias também é fundamental. O envolvimento dos pais ou responsáveis no processo educativo fortalece os vínculos entre escola e comunidade, proporcionando maior continuidade às

intervenções pedagógicas. A neuropsicopedagogia defende essa articulação como estratégia de promoção do desenvolvimento global da criança, especialmente nos casos em que há necessidades educacionais específicas.

Além disso, o professor precisa se posicionar como agente transformador da cultura escolar. Ao adotar práticas inclusivas fundamentadas em evidências neuropsicopedagógicas, ele contribui para a construção de uma escola que valoriza a diversidade, promove equidade e combate preconceitos. Essa postura exige compromisso ético e sensibilidade para lidar com os desafios diários que a realidade escolar apresenta.

Outro aspecto a destacar é a importância do trabalho em equipe. O educador, ao lado de psicopedagogos, neuropsicopedagogos e outros profissionais da saúde e da educação, participa de um esforço coletivo para garantir o desenvolvimento integral da criança. Essa colaboração interdisciplinar enriquece as práticas pedagógicas e fortalece as redes de apoio dentro e fora da escola.

Assim, o papel do educador na mediação neuropsicopedagógica vai muito além do ensino de conteúdos. Ele se torna um facilitador de aprendizagens, um agente de inclusão e um promotor de experiências que integram cognição, emoção e cultura. Ao assumir essa função, o professor contribui para que a educação infantil seja verdadeiramente inclusiva, formando crianças mais autônomas, criativas e preparadas para enfrentar os desafios da vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida ao longo deste artigo evidencia que a neuropsicopedagogia, ao integrar conhecimentos da neurociência, da psicologia e da pedagogia, apresenta-se como uma importante aliada no processo de ensino-aprendizagem da educação infantil. Sua abordagem possibilita compreender a complexidade do desenvolvimento humano, oferecendo caminhos para práticas pedagógicas mais inclusivas, capazes de respeitar a singularidade de cada criança e promover aprendizagens significativas.

A ludicidade emergiu como eixo central dessa reflexão, reafirmando sua relevância para além do entretenimento. O brincar, quando orientado por fundamentos neuropsicopedagógicos, revela-se como uma poderosa ferramenta para o estímulo da linguagem, da memória, da criatividade e das competências socioemocionais. Mais do que uma atividade espontânea, o lúdico constitui um recurso pedagógico intencional, capaz de fortalecer vínculos e ampliar as oportunidades de inclusão escolar.

No campo da inclusão, a neuropsicopedagogia contribui para o reconhecimento e valorização da diversidade presente nas salas de aula. Crianças com diferentes estilos de aprendizagem, dificuldades específicas ou deficiências encontram, por meio dessa perspectiva, maior possibilidade de participação ativa no processo educativo. Assim, a escola amplia sua função social, tornando-se um espaço de equidade, respeito e construção coletiva de saberes.

O papel do educador também se destacou como elemento decisivo para a efetivação de práticas inclusivas. Cabe a ele a tarefa de mediar aprendizagens, planejar estratégias diferenciadas e promover ambientes afetivos e estimulantes. A formação continuada, nesse contexto, é indispensável para que os professores possam se apropriar de conceitos neuropsicopedagógicos e aplicá-los em seu cotidiano pedagógico, fortalecendo sua atuação como agentes transformadores.

Outro ponto relevante refere-se à interdisciplinaridade, que se mostra fundamental na articulação entre escola, família e diferentes profissionais. A neuropsicopedagogia não atua isoladamente, mas em conjunto com psicopedagogos, terapeutas, psicólogos e demais especialistas, compondo redes de apoio que potencializam o desenvolvimento infantil. Essa atuação colaborativa amplia a eficácia das intervenções e garante maior consistência no acompanhamento das crianças.

É importante destacar que a inclusão escolar vai além da presença física dos alunos em sala de aula. Ela requer participação ativa, reconhecimento de identidades e valorização das potencialidades individuais. A neuropsicopedagogia, ao dialogar com a ludicidade, aponta caminhos concretos para que esse ideal se torne realidade, promovendo uma educação mais justa, acolhedora e significativa para todos.

Os resultados desta reflexão indicam que o investimento em práticas pedagógicas fundamentadas na neuropsicopedagogia e na ludicidade não apenas fortalece a alfabetização e o desenvolvimento cognitivo, mas também contribui para a formação integral da criança. O desenvolvimento socioemocional, a criatividade e a autonomia são valores que transcendem o espaço escolar e se tornam essenciais para a vida em sociedade.

Conclui-se, portanto, que a neuropsicopedagogia e a ludicidade representam caminhos complementares e indissociáveis para a construção de práticas inclusivas na educação infantil. Ao articular teoria e prática, razão e emoção, ciência e afeto, essas abordagens oferecem subsídios para que a escola cumpra seu papel de formar sujeitos críticos, criativos e plenamente integrados à comunidade em que vivem.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. **A alegria de ensinar**. 11. ed. Campinas: Papirus, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

GARDNER, Howard. **Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas**. Porto Alegre: Artmed, 1994.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento – um processo sócio-histórico**. 6. ed. São Paulo: Scipione, 2006.

SCOZ, Beatriz. **Neuropsicopedagogia: fundamentos e práticas**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2019.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Claudete Aparecida da Silva Macedo

RESUMO

O primeiro capítulo Fundamentos da Educação Ambiental foi escolhido de forma intrínseca, visando informar que é importante que todos saibam o conceito de educação Ambiental e Meio Ambiente e Educação Ambiental na melhoria da qualidade de vida, levando o indivíduo a pensar na contribuição que cada um tem para com a sociedade. Qual o maior problema do planeta terra, e qual são a nossas responsabilidades para mudar isso? Com certeza é a falta de conscientização, informação sobre a natureza, Meio ambiente e falta de interesse

Palavras-chave: Escola; Ecologia; Sustentabilidade.

1. Conceito de Educação Ambiental.

O objetivo do presente capítulo é conceituar a Educação Ambiental e Meio Ambiente bem como sua importância na vida dos indivíduos.

O conceito de Educação Ambiental ainda vem sendo construído, ao longo do tempo, ele é definido de modo diferente por especialistas de diversas áreas.

Segundo TALAMONI e SAMPAIO (2003), nos primeiros anos da década de 60 em muitos lugares do mundo, começaram a discutir sobre os problemas ambientais. Alguns eventos internacionais marcaram a origem dessa preocupação e a educação se constituiu como uma estratégia de ação muito importante para enfrentar esses problemas.

A questão ambiental é uma coisa mais séria do que geralmente apresenta, é um processo que envolve esforço de recuperação de realidades, envolvendo maior conhecimento sobre o assunto.

Segundo MAGALHÃES (1994), a Educação Ambiental é uma ação destinada a reformular comportamentos humanos e recriar valores que foram perdidos ou que jamais foram alcançados. É um processo de educação que garante compromisso com o futuro, envolvendo uma nova filosofia de vida, tanto em âmbito individual, quanto coletivo.

Quando se trata de decidir e agir em relação à qualidade de vida das pessoas, é fundamental trabalhar tanto com os alunos como nas relações escola-comunidade.

Ao transformar o ambiente, o homem também muda sua própria visão a respeito da natureza e do meio em que vive.

Para garantir um ambiente sadio para toda a humanidade é preciso uma conscientização realmente abrangente, um processo educativo que envolva ciência e ética.

Ética que promova atitudes e comportamentos, que reconheça e responda com sensibilidade as complexas e dinâmicas relações entre a humanidade e a natureza, um chamado à responsabilidade planetária, informar-se permanentemente do que está acontecendo em todo o mundo, e acima de tudo refletir sobre o futuro do planeta.

Segundo REIGOTA (2006) a Educação Ambiental prepara os cidadãos para exigir justiça social, e desenvolve a cidadania não só nacional, mas planetária, e a ética nas relações sociais e com a natureza.

A mídia tem contribuído para a formação de (pré) conceitos sobre as questões relativas ao meio ambiente. Tais distorções podem ser por falta de informações adequadas, outras vezes, parecem ser provocadas para prejudicar a imagem dos valores ambientais. Além disso, formam-se diferentes correntes e tipologias que podem ser úteis ao conhecimento dos professores e dos alunos.

Segundo DIAS (1998):

> A educação Ambiental deve capacitar ao pleno exercício da cidadania, através da formação de uma base conceitual abrangente, técnica e culturalmente capaz de permitir a superação dos obstáculos à utilização sustentada ao meio.(p.31).

O autor vem nos falar da importância da sociedade refletir e colocar em prática seu papel de cidadão, para contribuir com o meio ambiente.

TALAMONI e SAMPAIO (2003) complementam o auto acima, citando que:

> A educação ambiental não se restringe ao ensino de ecologia e ao ensino de ciências, e também não se caracteriza como um “doutrinamento” para modificar comportamentos ambientais predatórios. (p.11).

Os princípios e critérios da Educação Ambiental encontra-se em fase de construção, é um processo de construção da relação humana com o ambiente onde alguns princípios como ética e responsabilidade são essenciais.

De acordo, com DIAS (2002):

> (...) Educação Ambiental estimula o exercício pleno e consciente da cidadania (deveres e direitos) e fomenta o resgate e o surgimento de novos valores que tornem a sociedade mais justa e sustentável. (p.66).

O autor mencionado acima nos faz refletir que a Educação Ambiental é muito importante, pois sensibiliza as pessoas sobre o Meio Ambiente, como ele funciona, como dependemos dele e como o afetamos, assim poderemos participar ativamente de sua defesa e melhoria.

2 Conceito de Meio Ambiente

Na visão de REIGOTA (2002) é mais relevante estabelecer o conceito de Meio Ambiente como uma representação social, isto é, uma visão que evolui no tempo e que depende do grupo social em que é utilizada. São essas representações, bem como as suas modificações ao longo do tempo que importam, é nelas que se busca intervir quando se trabalha o tema Meio Ambiente.

MAGALHÃES (1994) define Meio Ambiente como o conjunto de elementos naturais, artificiais e culturais que favorecem o desenvolvimento equilibrado da vida humana.

Meio Ambiente é o planeta terra e tudo que se relaciona com ele, como o homem, plantas, animais, ar, água, solo, energia.

É o lugar onde moramos, estudamos, trabalhamos nos divertimos e descansamos espaço onde se situa nossa casa, nosso bairro, nossa cidade, nosso estado e nosso país.

DIAS (2004), salienta que o conceito de Meio Ambiente envolve uma série de elementos naturais e também criados pelo homem, e elementos sociais que constituem um conjunto de valores culturais, morais e individuais, assim como de relações interpessoais na esfera do trabalho.

É a soma de todas as condições externas e influências que afetam a vida, o desenvolvimento e a sobrevivência de um organismo.

O bem estar e a sobrevivência da humanidade dependem do valor que as pessoas atribuem, ao respeito e consideração pelos outros, ao cuidado e proteção dos recursos da humanidade, e com isso beneficiar e melhorar a qualidade ambiental.

Segundo KLOETZEL (1998), o Meio Ambiente é uma coisa viva, sempre disposta a inovações e inconstante.

DIAS (2002), afirma que o Meio Ambiente não pode ser definido apenas como fauna e flora, mas deve se levar em conta os componentes bióticos e abióticos e suas interações, em que um ser vive e se desenvolve, trocando energia e interagindo com ele, sendo transformado e transformando-o.

No caso do ser humano, o espaço físico e biológico soma-se o espaço sociocultural, interagindo com os elementos do seu ambiente.

Como afirma o autor TAMAIO (2002):

> (...) o conceito de meio ambiente deve contemplar o meio social, cultural, político e não só o meio físico. Além disso, as analises que se efetuarem dos problemas ambientais devem considerar as inter-relações do meio natural com o social, (p.22).

Segundo o autor meio ambiente não envolve só os elementos naturais, mas também os elementos construídos e todos os aspectos sociais da relação dos seres humanos com esse Meio Ambiente.

GUIMARÂES (1995) salienta que:

> (...) meio ambiente é um conjunto de elementos vivos e não-vivos que constituem o planeta terra. Todos esses elementos relacionam-se influenciando e sofrendo influencia entre si, em um equilíbrio dinâmico. (p.11).

Segundo o autor o Meio Ambiente envolve um todo, os seres vivem e se desenvolvem, interagindo uns com os outros.

1.3 Educação Ambiental na melhoria da qualidade do ambiente e de vida

A administração dos riscos socioambientais coloca cada vez mais a necessidade de ampliar o envolvimento do público através de iniciativas que possibilitem um aumento do nível de consciência ambiental dos moradores, garantindo a informação e a consolidação institucional de canais abertos para a participação de toda sociedade.

Todo indivíduo tem a capacidade de desempenhar papéis importantes na melhoria do planeta.

A Educação Ambiental aparece como uma nova forma de encarar o papel do ser humano no mundo, buscando soluções por meio de novos modelos de relacionamentos mais harmônicos com a natureza, novos paradigmas e novos valores éticos, numa visão holística que possa adotar posturas de integração e participação, nos quais cada indivíduo é estimulado a exercitar plenamente sua cidadania.

A Educação Ambiental torna-se um caminho para um ensino em que o intuitivo é somado ao racional e a criatividade é estimulada para aumentar a auto-estima. Somente quando as pessoas despertam para o seu valor individual podem passar a acreditar em seu potencial transformador. Valores como respeito, solidariedade, empatia e muitos outros passam a fazer parte desse novo pensar.

Amplia-se o valor à vida, não só humana, mas de todos os seres. Esse senso de reverência à vida pode estimular o entusiasmo de se assumir responsabilidades para uma vida melhor.

A Educação Ambiental torna-se chave na medida em que cada um desperta seu potencial de contribuir para um mundo mais ético e sua responsabilidade de se engajar em processos que visam e priorize o respeito à vida.

Segundo DIAS (1992), em 1975, realizou-se em Belgrado, Iugoslávia, promovido pela UNESCO **(O**rganizaçã**o** das Nações Unidas para a Educaçã**o**, a Ciência e a Cultura), um encontro na tentativa de estabelecer algumas metas para Educação Ambiental, neste encontro foram formulados princípios e orientações para o programa de Educação Ambiental mundial, seu tema principal foi a necessidade de uma nova ética global.

E ao final da Conferência, foi elaborada a Carta de Belgrado, como ficou conhecida, que constituiu um dos documentos mais lúcidos e importantes gerados naquela década, foram definidos alguns princípios básicos que são:

a) *Conscientização:* Levar dos grupos a tomarem consciência dos problemas ambientais; b) *Conhecimento:* Levar os indivíduos a compreender o meio ambiente (científico e empírico); c) *Comportamento:* Levar a mudança de comportamento e interesse ao meio ambiente; d) *Competência:* Conhecimento de meios técnicos para resolver os problemas ambientais; e) *Capacidade de Avaliação:* Avaliar medidas e programas voltados ao meio ambiente. Refletindo sobre esses princípios é possível verificar que, mesmo tendo consciência dos problemas ambientais, mesmo compreendendo os processos ambientais e se interessando pelo Meio Ambiente, a mudança de atitude e de concepção de mundo não está garantida.

Como afirma Dias (2000):

> (...) a Educação Ambiental (EA) deve dirigir-se a todos os grupos de idade e categorias profissionais; ao público em geral, não especializado, composto por jovens e adultos cujos comportamentos cotidianos têm uma influência decisiva na preservação e melhoria do meio ambiente; aos grupos sociais específicos cujas atividades profissionais incidem sobre a qualidade desse meio; aos técnicos e cientistas cujas pesquisas e práticas especializadas constituirão a base de conhecimentos sobre os quais sustentar-se uma educação,

> uma formação e uma questão eficaz, relativa ao ambiente; aproveitamento de todos os meios públicos e privados que a sociedade dispõe para educação da população: sistema de educação formal, diferentes modalidades de educação extra-escolar e os meios de comunicação de massa; a ação de EA deve vincular-se á legislação, às políticas, às medidas de controle e às decisões que o governo adote em relação ao meio ambiente. (p.108).

Como citada pelo autor acima a questão ambiental deve ser compreendida como um produto de intervenção da sociedade sobre a natureza onde todo sem exceção tem a responsabilidade e a capacidade de cuidar do meio ambiente e consequentemente melhorar o planeta. A degradação do Meio Ambiente diz respeito não só a problemas relacionados à natureza como: vulcanismo, incêndios em floresta provocados por tempestades, enchentes e inundações, mas às problemáticas decorrentes da ação social. Corresponde à produção destrutiva que se caracteriza pelo incessante uso de recursos naturais sem possibilidade de reposição.

A Educação Ambiental é um processo de reconhecimento de valores e clarificações de conceitos, objetivando o desenvolvimento das habilidades e modificando as atitudes em relação ao meio, para entender melhor as inter-relações entre os seres humanos, suas culturas e seus meios biofísicos.

Em primeiro lugar, a importância da educação enquanto instrumento privilegiado de humanização, socialização e direcionamento social, como toda prática social, ela guarda em si as possibilidades extremas de promover a liberdade ou a opressão, de transformar ou conservar a ordem socialmente estabelecida.

A partir da interpretação crítica, procura-se tornar claros os conceitos a serem trabalhados, sempre objetivando o desenvolvimento de habilidades e modificando as atitudes do homem em relação ao meio.

Assim, ela deve ser acima de tudo um ato político voltado para a transformação social, deve buscar uma perspectiva de ação holística que relaciona o homem a natureza e o universo, tendo como referência que os recursos naturais se esgotam e que o principal responsável pela sua degradação é o ser humano.

Para que as pessoas possam compreender a complexidade ambiental, é fundamental oferecer-lhes uma visão abrangente que englobe diversas realidades, e ao mesmo tempo, uma visão contextualizada da realidade ambiental, o que inclui, além do meio biofísico, as condições sociais.

DIAS, (1992) defende que:

> A E A, devidamente entendida, deveria constituir uma educação permanente, geral, que reaja às mudanças que se produzem em um mundo em rápida evolução. Essa educação deveria preparar o individuo, mediante a compreensão dos principais problemas do mundo contemporâneo, proporcionando-lhe conhecimentos técnicos e as qualidades necessárias para desempenhar uma função produtiva, com vistas a melhorar a vida e proteger o meio ambiente, prestando a devida atenção aos valores éticos.(p. 69).

Como afirma o autor acima a principal função do trabalho com o tema Educação Ambiental é contribuir para formação de cidadãos conscientes, prontos para aturarem de modo comprometido em suas realidades sócio-ambientais, e também esta relacionada com a prática das tomadas de decisões e a ética que conduzem para a melhoria da qualidade de vida.

Segundo REIGOTA (2006), a Educação Ambiental deve estar presente em todos os espaços que educam os cidadãos, sendo assim ela podem ser realizadas nas escolas, nos parques, reservas ecológicas, em associações de bairro, nos meios de comunicação em massa.

Segundo DIAS (2004) um dos objetivos fundamentais da Educação Ambiental é conseguir que os indivíduos compreendam a natureza complexa do Meio Ambiente natural e a criada pelo homem, resultante de seus aspectos biológicos, físicos, sociais, econômicos e culturais, e adquirem os conhecimentos, valores, comportamentos e habilidades para resolver e prever problemas ambientais e da qualidade do Meio Ambiente.

Considerando que todas as pessoas deveriam gozar do direito à Educação Ambiental.

O autor DIAS (2006) relata que:

> A Educação ambiental tem por finalidade promover a compreensão da existência e da importância da interdependência econômica, política, social, e ecológica da sociedade, proporcionar a todas as pessoas a possibilidade de adquirir conhecimentos, o sentido dos valores, o interesse ativo e as atitudes necessárias, para proteger e melhorar a qualidade ambiental, induzir novas formas de conduta nos indivíduos, nos grupos sociais e na sociedade em seu conjunto, tornando-a apta a agir em busca de alternativas de soluções para seus problemas ambientais, como foram de elevação da sua qualidade de vida, (p.26).

Como declara o autor a Educação Ambiental deve promover processos de participação comunitária que interfiram no processo político, dessa forma, a Educação Ambiental, estabelece um conjunto de elementos que leva aos cidadãos, de forma clara, reflexiva e critica os mecanismos sociais, políticos e econômicos que estabeleçam uma dinâmica global, preparando-as para serem responsáveis e conscientes dos seus direitos de cidadãos, consequentemente melhor qualidade de vida.

Como afirmam os autores SORRENTINO, TRAJBER e BRAGA (1995):

> A Educação ambiental se constitui, portanto, em uma ação conscientizadora em que tem por objetivo levar o homem, nos seus diferentes papeis a reassumir sua condução de componente do ecossistema que a civilização moderna vem negando e que, numa visão, prospectiva, poderá inviabilizar sua própria sobrevivência. (p.44).

Para o autor o grande desafio, são de um lado, o resgate e o desenvolvimento, de valores e comportamentos como: confiança, respeito mutuo, responsabilidade, compromisso, e de outro, estimular uma visão global e critica das questões ambientais.

A educação deve passar a adquirir novos significados na construção de uma sociedade, democrática, participativa e socialmente justa, capaz de exercer efetivamente a solidariedade com as gerações presentes e futuras. E se não chega a ser um sinônimo de solução, a educação é, sem dúvida, o melhor caminho para melhorarmos a nossa sociedade.

O consumo consciente e responsável é a principal manifestação de responsabilidade social do cidadão. A responsabilidade social é uma nova consciência do contexto social e cultural no qual se inserem as empresas e os cidadãos. Ela pode ser entendida como a contribuição direta destes para o desenvolvimento social e a criação de uma sociedade mais justa e igualitária, por meio da condução correta de seus negócios e de suas ações pessoais.

Como afirma GUIMARÃES (1995):

> Portanto, a EA postula em seus objetivos gerais uma ampliação da consciência individual para uma ampliação da consciência coletiva. Não só uma consciência de uma categoria social ou até mesmo de toda humanidade, mas a ampliação para uma consciência planetária, comprometida com a melhoria da qualidade do ambiente, (p.38).

Como afirma o autor acima é importante que primeiro se busque uma conscientização individual e depois uma planetária, e deve ter como objetivo a melhoria da qualidade do ambiente e da vida.

Considerações finais

Retomando o objetivo deste Trabalho que é conscientizar professores da importância da Educação ambiental no planejamento escolar e que tem como objetivos específicos estabelecer o conceito de Educação Ambiental no âmbito escolar, levar os professores a vivenciar e analisar situações que ajudem alunos a desenvolver atitudes que lhes permitam adotar uma posição consciente e participativa e debater com educadores o conhecimento dos alunos sobre natureza e sociedade.

. Consideramos também que a Educação Ambiental é necessária para que a vida seja preservada e para que futuras gerações tenham acesso aos meios naturais para que possam viver dignamente.

Referência Bibliográfica

CUNHA, Nylse Helena Silva. **Brincando, aprendendo e desenvolvendo o pensamento matemático**/ Sandra Kraft do Nascimento. Petrópolis, Vozes: 2005.

DANELLI, Sonia Cunha de Souza. **Projeto Pitanguá: geografia**, São Paulo Moderna, 2008.

DIAS, Genebaldo Freire. **Educação Ambiental: princípios e práticas**, São Paulo: Gaia, 1992.

_____. **Educação Ambiental Princípios e Práticas**. São Paulo: Goiás, 1998.

_____. **Educação Ambiental: Princípios e Práticas**. São Paulo: Gaia, 2000.

_____. **Iniciação à Temática Ambiental.** São Paulo: Gaia, 2002.

_____.**Educação Ambiental: princípios e praticas** São Paulo: Gaia, 2004.

_____.**Educação e Gestão Ambiental**. São Paulo: Gaia, 2006.

_____.**Educação Ambiental: princípios e prática**. São Paulo: 2008.

FERNANDES, Sidney. **Sistemas hídricos do jardim Botânico do Estado de São Paulo: uma experiência em educação para o meio ambiente.** São Paulo: Annablume, 2008.

GUIMARÃES, Mauro. **A dimensão ambiental na educação**. São Paulo: Papirus, 1995.

_____. **A formação de educadores ambientais**. São Paulo:Papirus,2004.

JACOBI, Pedro Roberto. **Educação Ambiental**. São Paulo: Educação e pesquisa, 2005.

KLOETZEL, Kurt. **O que é meio ambiente**. São Paulo: Brasiliense. 1998.

MAGALHÃES, Luiz Edmundo de. **A questão ambiental**. São Paulo: Terragraph, 1994.

MEDINA Nana Mininni e SANTOS, Elizabeth da Conceição.**Educação Ambiental: uma metodologia participativa de formação.** Petrópolis: Vozes, 2001.

MERGULHÃO, Maria cornélia e VASAKI, Beatriz Nascimento Gomes. **Educando para a conservação da natureza: sugestões de atividades em educação ambiental.** São Paulo: Educ. 1998.

MINC, Carlos**. Ecologia e cidadania**. São Paulo: Moderna, 1997.

PCN`S, **Parâmetros curriculares nacionais**. 1998.

REIGOTA, Marcos. **A floresta e a escola: por uma educação pós-moderna**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **O que é educação ambiental**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

SEGURA, Denise de Souza Baena. **Educação ambiental na escola pública: da curiosidade ingênua à consciência crítica.** São Paulo: Annablume, 2001.

SORRENTINO, Marcos; TRAJBER, Raquel; BRAGA, Tânia. **Cadernos do III fórum de Educação Ambiental.** São Paulo: Gaia, 1995.

TALAMONI, Jandira Liria Pispalkuini; SAMPAIO, Aluisio Costa. **Educação Ambiental da pratica pedagógica à cidadania.** São Paulo: Escrituras, 2003.

TAMAIO, Irineu**, O professor na construção do conceito natureza: uma experiência de educação ambiental.** São Paulo: Annablume, 2002.

TANNER, R.Thomas.**Educação ambiental**.São Paulo:Summus,1978.

TRISTÃO, Martha. **A educação ambiental na formação de professores: redes de saberes.** São Paulo: Annablume, 2004.

EDUCAR E CUIDAR: UMA RELAÇÃO INDISSOCIÁVEL

Cibele Nunes Bonifácio

RESUMO

A separação entre educar e cuidar foi historicamente uma das marcas da Educação Infantil. Em determinadas concepções, cuidar estaria relacionado a alimentação, higiene, sono e proteção, enquanto educar corresponderia às atividades consideradas pedagógicas. A perspectiva contemporânea rompe com essa divisão e reconhece que todo cuidado possui dimensão educativa e que toda ação educativa exige cuidado.

Palavras-chave: Educação; Aprendizagem; Formação Docente.

Durante uma refeição, por exemplo, não estão em jogo apenas necessidades nutricionais. A criança aprende sobre autonomia, convivência, preferências, hábitos culturais, quantidades, sabores, cheiros e modos de participar de uma situação coletiva. Da mesma forma, momentos de higiene podem favorecer conhecimento do corpo, autocuidado, privacidade e responsabilidade, desde que conduzidos com respeito e sem humilhação.

A indissociabilidade entre educar e cuidar exige atenção à qualidade das relações. O adulto que explica o que fará antes de auxiliar uma criança, que respeita seu ritmo e que a incentiva a realizar progressivamente ações por si mesma transforma o cuidado em experiência de autonomia e confiança. Em contraste, procedimentos apressados e impessoais podem reduzir a criança a objeto da ação adulta.

Esse princípio é especialmente importante com bebês e crianças bem pequenas, cujas necessidades de cuidado são mais intensas. Nessa faixa etária, trocas, alimentação, colo, descanso e exploração do ambiente constituem parte significativa do currículo vivido. A qualidade pedagógica está presente na maneira como o adulto responde aos sinais, conversa, nomeia ações, sustenta interações e organiza um ambiente seguro para exploração.

Também é necessário evitar que a valorização do cuidado produza baixa

expectativa em relação às capacidades infantis. Cuidar não significa fazer tudo pela criança. O desafio é oferecer apoio suficiente para que ela participe progressivamente das ações cotidianas, desenvolvendo autonomia sem ser exposta a riscos ou exigências inadequadas.

Quando educar e cuidar são compreendidos como dimensões inseparáveis, a rotina deixa de ser dividida entre momentos nobres de aprendizagem e momentos secundários de assistência. Todo o cotidiano passa a ser reconhecido como espaço de relações, linguagem, construção de identidade e participação.

1 FORMAÇÃO E VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS

A qualidade da Educação Infantil está diretamente relacionada à formação e à valorização dos profissionais. Trabalhar com crianças pequenas exige conhecimentos sobre desenvolvimento, currículo, brincadeira, linguagem, inclusão, observação, documentação e relações com as famílias. Também exige capacidade de interpretar situações imprevisíveis e tomar decisões éticas em contextos complexos.

Durante muito tempo, a ideia de que bastaria gostar de crianças contribuiu para a desprofissionalização do trabalho docente. Afeto é importante, mas não substitui conhecimento pedagógico. O professor precisa planejar, observar, registrar, analisar, estudar e trabalhar coletivamente. Essas ações caracterizam uma profissão que demanda formação específica e atualização permanente.

Freire (1996) defende uma prática educativa fundada na reflexão crítica. Na Educação Infantil, isso significa que o planejamento não pode ser mera reprodução de atividades prontas. A equipe precisa analisar por que escolhe determinado material, que possibilidades ele oferece, como as crianças responderam e quais novos caminhos emergiram. A formação continuada torna-se mais potente quando dialoga com problemas reais do cotidiano.

Reuniões pedagógicas, estudos coletivos, análise de registros e observação entre pares podem constituir importantes estratégias formativas. A formação deixa de ser evento isolado e passa a integrar a cultura institucional. O coordenador pedagógico possui papel relevante ao criar condições para que os professores transformem experiências cotidianas em objeto de investigação.

A valorização profissional envolve também remuneração, carreira, condições de trabalho e tempo destinado ao planejamento. Turmas excessivamente numerosas, falta de apoio e jornadas fragmentadas afetam a possibilidade de observar individualmente as crianças e organizar experiências de qualidade. Portanto, não é coerente cobrar inovação pedagógica sem garantir condições institucionais para realizá-la.

Outro desafio é articular teoria e prática. Conhecer conceitos de desenvolvimento ou currículo é necessário, mas insuficiente se eles não orientarem decisões concretas. Da mesma forma, a experiência cotidiana precisa ser problematizada à luz de estudos e documentos. A profissionalidade docente se fortalece justamente no movimento entre ação, registro, reflexão, estudo e nova ação.

2 INCLUSÃO E EDUCAÇÃO ESPECIAL

A inclusão constitui direito e princípio ético da educação democrática. Na Educação Infantil, ela precisa ser pensada desde o início da trajetória escolar, garantindo que crianças com deficiência, transtornos do desenvolvimento ou outras necessidades específicas participem efetivamente das experiências coletivas.

Matrícula e presença física não são suficientes. Uma criança pode estar na sala e permanecer excluída das brincadeiras, propostas ou interações. A inclusão exige identificar barreiras e reorganizar ambientes, materiais, formas de comunicação e estratégias de participação. O foco desloca-se da ideia de corrigir a criança para a responsabilidade de tornar o contexto mais acessível.

Recursos visuais, objetos de apoio, comunicação alternativa, adaptações de materiais e organização previsível da rotina podem beneficiar determinadas crianças e, muitas vezes, todo o grupo. O princípio do desenho universal para aprendizagem inspira a criação de diferentes formas de acesso, expressão e participação, reduzindo a necessidade de adaptações tardias.

A colaboração entre professor da turma, atendimento educacional especializado, equipe gestora, profissionais de apoio e família é essencial. Cada profissional possui conhecimentos distintos, mas o planejamento pedagógico não pode ser terceirizado. A criança continua pertencendo ao grupo e deve ter

oportunidades de participar das experiências comuns com os apoios necessários.

Outro desafio é evitar que diagnósticos se transformem em identidades fixas. Conhecer informações clínicas pode ajudar na organização de apoios, mas não define tudo o que a criança é ou pode fazer. O olhar pedagógico precisa registrar interesses, vínculos, formas de comunicação, estratégias e conquistas.

Uma instituição inclusiva beneficia todas as crianças porque amplia a experiência de convivência com diferenças humanas. Aprender a esperar, ajudar, pedir ajuda, comunicar-se de modos diversos e respeitar ritmos distintos constitui parte de uma educação comprometida com participação e cidadania.

3 DIVERSIDADE, RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

A diversidade é constitutiva da Educação Infantil. Crianças chegam às instituições com diferentes histórias, pertencimentos étnico-raciais, culturas, línguas, religiões, configurações familiares e modos de viver. Reconhecer essa pluralidade é condição para construir pertencimento e combater processos de exclusão.

As orientações nacionais para a organização curricular da Educação Infantil determinam atenção ao combate ao racismo e a outras formas de discriminação, bem como o reconhecimento das culturas presentes nas comunidades (BRASIL, 2009; BRASIL, 2025). Isso significa que a educação antirracista não deve aparecer apenas em datas comemorativas, mas atravessar escolhas de livros, imagens, brinquedos, músicas, histórias e referências culturais.

A representatividade possui efeitos importantes na construção da identidade. Crianças negras precisam encontrar personagens, autores, artistas e figuras históricas apresentados de forma positiva e diversa. Crianças não negras também precisam conviver com referências que rompam a centralidade de um único padrão cultural e estético.

O professor deve observar situações cotidianas em que preconceitos aparecem. Comentários sobre cabelo, cor da pele, sotaque, nacionalidade ou composição familiar não podem ser naturalizados. A intervenção precisa ser firme, educativa e adequada à idade, mostrando que diferenças não justificam

inferiorização.

O trabalho com crianças imigrantes acrescenta desafios relacionados à língua, ao acolhimento e ao pertencimento. Valorizar palavras, histórias, músicas e costumes das famílias pode transformar a diversidade linguística em recurso pedagógico. A instituição precisa evitar que a adaptação seja confundida com apagamento cultural.

Uma prática antirracista e intercultural exige também formação dos adultos. Materiais diversos não produzem mudança por si mesmos se os profissionais não analisarem seus próprios repertórios e expectativas. A reflexão coletiva permite identificar preconceitos naturalizados e construir critérios mais conscientes para o currículo.

4 RELAÇÃO ENTRE ESCOLA, FAMÍLIA E COMUNIDADE

A parceria com as famílias é um dos pilares da Educação Infantil. A instituição e a família ocupam lugares diferentes, mas compartilham responsabilidade pelo bem-estar e desenvolvimento das crianças. A comunicação precisa ser construída com respeito, clareza e reconhecimento dos saberes de cada contexto.

As famílias conhecem histórias, hábitos, preferências, medos e formas de comunicação que podem auxiliar a equipe no acolhimento. A escola, por sua vez, observa a criança em situações coletivas e pode compartilhar aspectos de sua participação, autonomia, brincadeiras e aprendizagens que nem sempre aparecem em casa.

Conflitos podem surgir quando existem expectativas diferentes sobre alimentação, comportamento, alfabetização, uso de materiais ou autonomia. Nesses casos, a postura profissional não deve ser defensiva nem autoritária. É necessário explicar os fundamentos das escolhas pedagógicas, ouvir preocupações e buscar acordos possíveis sem abandonar direitos das crianças.

Reuniões de famílias ganham qualidade quando não se limitam a informes administrativos. Fotografias, registros de falas, produções e narrativas sobre projetos ajudam a tornar o currículo visível. As famílias passam a compreender por que brincar, explorar materiais e participar de rodas de conversa são experiências educativas relevantes.

A participação familiar também pode enriquecer projetos. Receitas,

músicas, profissões, histórias de migração, brincadeiras tradicionais e memórias do bairro ampliam o repertório coletivo. Essa participação deve ser voluntária e inclusiva, evitando propostas que constranjam famílias com diferentes condições de tempo ou recursos.

A comunidade constitui outra fonte de aprendizagem. Praças, bibliotecas, equipamentos culturais, feiras e outros espaços do território podem integrar investigações. Conhecer o entorno fortalece vínculos e ajuda as crianças a compreenderem que aprendem em diferentes lugares, não apenas dentro da sala.

5 ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS, TEMPOS E MATERIAIS

O ambiente educativo comunica expectativas sobre as crianças. Materiais guardados fora de alcance sugerem dependência do adulto; espaços organizados com possibilidades de escolha favorecem autonomia. Por isso, a organização física não é mero detalhe estético, mas componente curricular.

Cantos de leitura, construção, faz de conta, artes e investigação podem coexistir de maneira flexível. O importante é que não se transformem em cenários fixos e decorativos. A observação dos usos feitos pelas crianças deve orientar mudanças. Um espaço que não é utilizado pode precisar de novos materiais, outra localização ou uma função diferente.

Materiais abertos, como tecidos, caixas, tubos, elementos naturais e peças soltas, possuem grande potencial porque não determinam uma única forma de uso. Uma caixa pode ser casa, ônibus ou balcão; um tecido pode tornar-se capa, rio ou cobertura. Essa abertura favorece imaginação e autoria.

Os espaços externos precisam ser reconhecidos como ambientes de aprendizagem. Correr, escalar, cavar, observar insetos, brincar com água e acompanhar mudanças do clima mobilizam conhecimentos corporais, científicos e sociais. A segurança é necessária, mas não deve ser confundida com eliminação de todo desafio.

O tempo também educa. Rotinas previsíveis oferecem segurança, especialmente para crianças pequenas, mas precisam manter flexibilidade. Transições excessivas fragmentam a experiência. Uma brincadeira complexa requer tempo para planejamento, negociação, desenvolvimento do enredo e

reorganização.

Organizar tempos e espaços de qualidade implica observar ritmos individuais. Nem todas as crianças comem, descansam ou concluem uma exploração no mesmo tempo. Sempre que possível, a instituição deve evitar uma lógica de produção em série e criar margens para diferenças, sem perder a organização coletiva.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão e a diversidade precisam atravessar todo o cotidiano. Uma instituição comprometida com equidade observa barreiras, oferece apoios, combate preconceitos e amplia referências culturais. Crianças devem encontrar ambientes nos quais suas identidades sejam respeitadas e nos quais possam conhecer modos de vida diferentes dos seus.

A avaliação, por sua vez, deve contribuir para compreender percursos e reorganizar a prática. Registros e documentação tornam-se ferramentas potentes quando descrevem processos, evitam rótulos e promovem diálogo com as famílias. A parceria com a comunidade fortalece a continuidade entre experiências domésticas e institucionais sem apagar suas diferenças.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, DF: Presidência da República, 1990.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: MEC/CNE, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 1, de 17 de outubro de 2024. Institui

as Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil. Brasília, DF: MEC/CNE, 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Infantil: condições para a organização curricular da Educação Infantil. Brasília, DF: MEC, 2025.

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

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). O brincar e suas teorias. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

KRAMER, Sonia. A infância e sua singularidade. In: BRASIL. Ministério da Educação. Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília, DF: MEC, 2006.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. Educação infantil: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2010.

PIAGET, Jean. A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

VYGOTSKY, Lev S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DA MATEMÁTICA FINANCEIRA NAS ESCOLAS PÚBLICAS: UMA ABORDAGEM NO ENSINO FUNDAMENTAL À LUZ DA CIDADANIA E DA TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

Danilo Tarrão Cardoso

RESUMO

Este artigo discute a relevância da introdução da matemática financeira no Ensino Fundamental das escolas públicas, considerando sua contribuição para a formação cidadã e para a transformação social. A partir das orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), das contribuições de Luiz Roberto Dante e das reflexões de Paulo Freire, Anísio Teixeira, Mario Sergio Cortella, Gustavo Cerbasi e Robert Kiyosaki, analisa-se como o ensino de conceitos financeiros pode favorecer o desenvolvimento do pensamento crítico, da autonomia e da tomada de decisões responsáveis. A educação financeira é compreendida como parte do letramento matemático e como recurso relevante para a inclusão social, especialmente em contextos marcados por desigualdades econômicas. A pesquisa adota abordagem qualitativa, de caráter bibliográfico e analítico, com base em obras acadêmicas e educacionais relacionadas ao tema. Conclui-se que o trabalho sistemático com situações financeiras cotidianas, articulado à resolução de problemas e à realidade dos estudantes, pode ampliar as possibilidades de participação social e contribuir para uma formação escolar mais significativa.

ABSTRACT

This article discusses the relevance of introducing financial mathematics in public elementary schools, considering its contribution to citizenship education and social transformation. Based on the guidelines of the Brazilian National Common Curricular Base (BNCC), the contributions of Luiz Roberto Dante, and the reflections of Paulo Freire, Anísio Teixeira, Mario Sergio Cortella, Gustavo Cerbasi, and Robert Kiyosaki, it analyzes how the teaching of financial concepts can foster critical thinking, autonomy, and responsible decision-making. Financial education is understood as part of mathematical literacy and as a relevant resource for social inclusion, especially in contexts marked by economic inequalities. The research adopts a qualitative,

bibliographic, and analytical approach, based on academic and educational works related to the subject. It concludes that systematic work with everyday financial situations, combined with problem solving and students' realities, can expand opportunities for social participation and contribute to more meaningful school education.

1. INTRODUÇÃO

A educação pública possui a responsabilidade de promover o desenvolvimento integral dos estudantes e de assegurar condições para o exercício da cidadania. Nesse contexto, o ensino da matemática não deve se limitar à aprendizagem de procedimentos e algoritmos, mas também precisa favorecer a compreensão de situações presentes na vida social. Entre essas situações, destacam-se o planejamento de gastos, o uso consciente do dinheiro, a análise de preços, o consumo e a tomada de decisões relacionadas aos recursos disponíveis.

Em uma sociedade marcada por desigualdades econômicas, endividamento e dificuldades de planejamento financeiro, o domínio de conceitos básicos de matemática financeira pode contribuir para que os estudantes compreendam melhor as relações econômicas que atravessam seu cotidiano. Essa abordagem não deve ser confundida com uma preparação exclusiva para o mercado de capitais ou com o estímulo ao consumo. Seu propósito é ampliar a autonomia dos sujeitos, fortalecer a capacidade de análise e favorecer escolhas mais conscientes.

Dessa forma, este artigo tem como objetivo analisar a importância pedagógica e social do ensino da matemática financeira nas escolas públicas, considerando sua presença nas séries iniciais e finais do Ensino Fundamental. Busca-se discutir suas relações com a BNCC, com a resolução de problemas e com uma educação voltada à cidadania, à participação social e à transformação da realidade.

2. O PAPEL SOCIAL DA ESCOLA PÚBLICA E A EMANCIPAÇÃO CIDADÃ

A escola pública constitui um espaço fundamental de formação democrática. Para Anísio Teixeira, a educação deve ser compreendida como um direito e como condição para a participação efetiva na sociedade. Nessa perspectiva, o acesso ao conhecimento não representa apenas uma possibilidade de ascensão individual, mas também um instrumento de construção de uma sociedade mais justa e democrática.

Paulo Freire destaca que ensinar exige considerar a realidade dos educandos e desenvolver sua capacidade de ler criticamente o mundo. O conhecimento escolar ganha sentido quando se relaciona às experiências concretas dos estudantes e quando os ajuda a compreender as estruturas sociais que influenciam suas escolhas. O ensino da matemática financeira pode dialogar com essa perspectiva ao problematizar situações como orçamento familiar, desigualdade de renda, publicidade, consumo e acesso ao crédito.

Na mesma direção, Mario Sergio Cortella compreende a escola como espaço de produção de conhecimento e de formação ética e política. Assim, a matemática financeira pode ser trabalhada não apenas como conteúdo técnico, mas como conhecimento que permite interpretar situações sociais, avaliar alternativas e refletir sobre responsabilidades individuais e coletivas.

3. MATEMÁTICA FINANCEIRA À LUZ DA BNCC E DA PEDAGOGIA DE LUIZ ROBERTO DANTE

A Base Nacional Comum Curricular reconhece a Educação Financeira como um dos Temas Contemporâneos Transversais, indicando a necessidade de sua abordagem articulada a diferentes componentes curriculares. No ensino de Matemática, esse trabalho pode ser desenvolvido por meio de situações que envolvam números, operações, porcentagens, proporcionalidade, medidas, estatística e resolução de problemas.

A contribuição de Luiz Roberto Dante é especialmente relevante para essa abordagem, pois sua proposta valoriza a resolução de problemas como estratégia de aprendizagem. Em vez de apresentar fórmulas de maneira isolada, o professor pode partir de situações significativas, permitindo que os estudantes interpretem dados, estabeleçam relações, formulem estratégias e avaliem os resultados encontrados.

Nos anos iniciais, o trabalho pode envolver identificação de valores, comparação de preços, composição de quantias, planejamento de pequenas compras e reconhecimento de necessidades e desejos. Nos anos finais, podem ser aprofundados conteúdos como porcentagem, juros simples, descontos, acréscimos, orçamento, consumo consciente e análise de diferentes formas de pagamento. Essa progressão deve respeitar o desenvolvimento dos estudantes e manter relação com situações

reais.

4. INTELIGÊNCIA FINANCEIRA E INDEPENDÊNCIA

As discussões sobre inteligência financeira apresentadas por Gustavo Cerbasi e Robert Kiyosaki ampliam o debate sobre a relação entre educação, planejamento e autonomia. Cerbasi enfatiza a importância de desenvolver hábitos financeiros responsáveis desde a infância, enquanto Kiyosaki destaca a necessidade de compreender a diferença entre renda, despesas, ativos e passivos.

Embora essas abordagens apresentem perspectivas próprias e não substituam uma análise crítica das relações econômicas, elas podem contribuir para a seleção de temas próximos à realidade dos estudantes. O planejamento de recursos, a identificação de prioridades, a compreensão do endividamento e a reflexão sobre trabalho e consumo são assuntos que podem ser discutidos pedagogicamente sem reduzir a educação financeira à busca individual por enriquecimento.

Nesse sentido, a escola pode favorecer o desenvolvimento de competências que ajudem os estudantes a analisar escolhas, reconhecer riscos, compreender consequências e agir com maior autonomia. A independência financeira, quando discutida no contexto educacional, deve ser relacionada à responsabilidade, à solidariedade e à compreensão das condições sociais que limitam ou ampliam as possibilidades de escolha.

5. METODOLOGIA E PROPOSTAS PEDAGÓGICAS

A pesquisa adota abordagem qualitativa, de caráter bibliográfico e analítico, fundamentada em obras relacionadas à educação, à matemática, à cidadania e à educação financeira. A análise considera as contribuições dos autores selecionados e busca estabelecer relações entre seus conceitos e possibilidades de trabalho pedagógico no Ensino Fundamental.

Entre as possibilidades metodológicas, destaca-se a Aprendizagem Baseada em Problemas ou em Projetos, que pode envolver a elaboração de um orçamento fictício, a organização de uma feira escolar, a comparação de preços ou o planejamento de uma atividade coletiva. Essas propostas permitem integrar conteúdos matemáticos a práticas de leitura, escrita, argumentação

e tomada de decisões.

Outra possibilidade consiste na análise de situações reais, como anúncios de produtos, contas, formas de pagamento, descontos e parcelamentos. O professor pode orientar os estudantes a identificar informações relevantes, comparar alternativas e justificar suas escolhas. O objetivo não é apenas chegar a um resultado numérico, mas compreender o significado dos cálculos e suas implicações.

Também pode ser desenvolvido um cofrinho da turma ou um planejamento coletivo de recursos para uma finalidade definida pelos próprios estudantes. A atividade deve ser acompanhada de discussões sobre metas, prioridades, registro de entradas e saídas, cooperação e responsabilidade. Dessa maneira, a matemática financeira se articula à convivência democrática e ao desenvolvimento de atitudes éticas.

6. DISCUSSÃO

O ensino da matemática financeira pode produzir efeitos relevantes na formação dos estudantes ao ampliar sua capacidade de interpretar situações econômicas e tomar decisões fundamentadas. Quando os conteúdos são trabalhados de maneira contextualizada, a aprendizagem deixa de ser percebida como um conjunto de operações isoladas e passa a relacionar-se com problemas concretos da vida cotidiana.

A abordagem também pode favorecer o diálogo entre escola, família e comunidade. Ao discutir temas como orçamento, consumo, publicidade e crédito, os estudantes podem compartilhar conhecimentos e formular perguntas sobre práticas presentes em seu entorno. Esse movimento contribui para aproximar o conhecimento escolar das experiências sociais e para fortalecer a participação dos sujeitos no debate público.

Entretanto, é necessário evitar a ideia de que a educação financeira, isoladamente, resolverá problemas como pobreza, desigualdade ou superendividamento. Esses fenômenos possuem causas econômicas, políticas e sociais complexas. O papel da escola consiste em oferecer conhecimentos e instrumentos de análise que permitam aos estudantes compreender tais questões e atuar nelas de forma mais consciente.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino da matemática financeira nas escolas públicas pode contribuir para uma formação cidadã mais ampla, especialmente quando articulado à resolução de problemas, à realidade dos estudantes e aos princípios da educação democrática. Seu valor não está apenas na aprendizagem de cálculos, mas na possibilidade de desenvolver autonomia, pensamento crítico e capacidade de analisar decisões que envolvem recursos e relações sociais.

Para que essa proposta se concretize, é importante investir na formação continuada dos professores, na produção de materiais contextualizados e na construção de práticas pedagógicas que considerem as diferentes condições de vida dos estudantes. A educação financeira deve ser trabalhada de maneira crítica, inclusiva e interdisciplinar, evitando tanto o tecnicismo quanto a responsabilização individual por problemas estruturais.

Assim, a matemática financeira pode ocupar um lugar significativo no currículo do Ensino Fundamental, fortalecendo o vínculo entre conhecimento matemático, cidadania e participação social.

8. REFERÊNCIAS

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

CERBASI, Gustavo. Pais inteligentes enriquecem seus filhos. Rio de Janeiro: Sextante, 2014.

CORTELLA, Mario Sergio. A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos. São Paulo: Cortez, 2016.

DANTE, Luiz Roberto. Didática da Resolução de Problemas de Matemática. São Paulo: Ática, 2011.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

KIYOSAKI, Robert T. Pai Rico, Pai Pobre: o que os ricos ensinam a seus filhos sobre dinheiro. Rio de Janeiro: Alta Books, 2017.

TEIXEIRA, Anísio. Educação é um direito. Rio de Janeiro: UFRJ, 2006.

WWW.SLEDITORA.COM
WHATSAPP (11)978414455
SLEDITORA.ARTIGOS@GMAIL.COM