WWW.SLEDITORA.COM

ISSN: 2675-4193

SL EDUCACIONAL

MARÇO DE 2024 V.6 N.03





DATA DE PUBLICAÇÃO: 15/03/2024

SL EDITORA

CIMESB

Revista SL Educacional

N° 3
Março 2024
Publicação
Mensal (março)
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
Rafael Sanches Limonge

Revista SL Educacional – Vol.6, n. 03 (2024) - São Paulo: SL Editora, 2024 – Mensal
Modo de acesso: https://www.sleditora.com/

ISSN 2675-4193 (online)

Data de publicação: 15/03/2024

1. Educação 2. Formação de Professores

CDD 370
CDU 37

Renato Moreira de Oliveira – Bibliotecário - CRB/8 8090

SUMÁRIO

IMPORTÂNCIA DA MÚSICA NO DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL
Daniela Cristina da Cunha..... 04
O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL
Dulcilene Santos de Sousa 18
A LUDICIDADE NO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS
Ednalva Silva Frutuoso 25
A TRANSIÇÃO DA MATEMÁTICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL 1
Elaine Cristina de Souza Barroso..... 40
COMO A LEITURA AUXILIA E FORMA NOVOS INDIVÍDUOS ATRAVÉS DO CONHECIMENTO.
Isabel Lopes Barbosa Anea 59
GESTÃO MODERNA PARA UM NOVO CENÁRIO: PROPOSTA DE PESQUISA
Michele Ballero Carnetti 70
A INCLUSÃO ESCOLAR DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA
Valéria Bromowicz Rodrigues 76
REFLEXÕES SOBRE O RELATÓRIO GLOBAL DE MONITORAMENTO DA EDUCAÇÃO E O USO DE CELULARES NAS ESCOLAS
Juliano Godoi..... 82
METODOLOGIAS ATIVAS NA APRENDIZAGEM: CONTEXTUALIZANDO A LEITURA E A PRODUÇÃO TEXTUAL
Olga Aparecida da Silva Martins 88
FAUVISMO: HENRI MATISSE – UMA PROPOSTA PARA O QUINTO ANO DO CICLO INTERDISCIPLINAR
Rúbia Chavasco Fuga 99
O ENFOQUE HISTÓRICO
Renata Alves da Silva..... 141
A CONTAÇÃO DE HISTÓRIA E O TRABALHO DOCENTE
Eduardo Portela Moura 149
OS JOGOS E A MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL
Silvia Elaine Pissamiglio de Sá..... 157
TECNOLOGIAS DE SUPORTE AO DESENVOLVIMENTO DA LEITURA E ESCRITA
Joana de Oliveira Straioto..... 166
A CONTAÇÃO DE HISTÓRIA COMO ESTRATÉGIA PARA O DESENVOLVIMENTO ORAL E ESCRITO
Renato De Brito Pereira..... 179
ALFABETIZAÇÃO DIGITAL E INCLUSÃO NO SÉCULO XXI
Eliana Souza Ferreira 192
TEA E EDUCAÇÃO INFANTIL
Ivone Moreira de Jesus Miranda Silveira..... 205
A EDUCAÇÃO INCLUSIVA HOJE
Débora Silva Braz Pereira 214
PSICOPEDAGOGIA E APRENDIZAGEM COLABORATIVA
Patricia Marques Forneli 225
O PAPEL DO PSICOPEDAGOGO NA PRIMEIRA INFÂNCIA: PREVENÇÃO, INTERVENÇÃO E APOIO AO DESENVOLVIMENTO INTEGRAL
Renata Macedo de Moura..... 239
TECNOLOGIAS PARA O DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES DE COMUNICAÇÃO EM ALUNOS COM TEA
Adriana da Silva Ferreira Gonçalves..... 255
COMPETÊNCIAS DE LEITURA NA ESCOLA
Gisleide Ribeiro Guimarães 269
AFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL E SUAS IMPLICAÇÕES NO ENSINO-APRENDIZAGEM
Glaucia Cristina Dias Antunes Silva 287
O ESTÁGIO REMUNERADO NA FORMAÇÃO DOCENTE: EXPERIÊNCIA, VALORIZAÇÃO E PERSPECTIVAS PARA O FUTURO PROFESSOR
Ivanice Xavier de Azevedo Marques 293

IMPORTÂNCIA DA MÚSICA NO DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Daniela Cristina da Cunha[1]

RESUMO

Este trabalho tem, como intuito, descrever sobre a importância da música para o desenvolvimento e aprendizagem da criança que frequenta a Educação Infantil, mostrando-a como ferramenta pedagógica que contribui no desenvolvimento cognitivo, linguístico, psicomotor e sócio afetivo da criança; favorecendo também para o desenvolvimento do potencial criativo e da sensibilidade do indivíduo, bem como, o estímulo à sua concentração e autodisciplina. Para a abordagem deste tema, recorremos a pesquisa bibliográfica, por meio de livros, revistas, artigos científicos, entre outros, que abordaram e abordam a temática aqui proposta.

Palavras-chave: Música. Educação Infantil. Desenvolvimento e Aprendizagem.

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho foi desenvolvido com o intuito de demonstrar a importância da música, para o desenvolvimento da criança na Educação Infantil e, ao mesmo tempo, para entendermos um pouco mais sobre sua trajetória, no Brasil e no mundo.

Ao decorrer da elaboração do mesmo, percebe-se que a musicalização pode

[1] Graduação em Pedagogia pela Universidade Santo Amaro (2005); Pós-graduação Lato Sensu em Gestão Escolar pela Faculdade Interlagos de Educação e Cultura (2009); Professora de Educação Infantil no CEI Jardim Somara.

e deve ser usada para desenvolver habilidades, criatividade e pensamento; além do mais, a música tem um grande poder de interação, pois, desde muito cedo, adquire grande importância na vida da criança, despertando sensações, por ser uma forma de linguagem muito apreciada pelo ser humano.

A história da música é muito envolvente e importante e, por meio de pesquisa, foi revelado o quanto ela contribui para o desenvolvimento infantil.

Dessa forma, se faz necessário, na prática escolar, que o professor busque inovar e conhecer os meios que a música apresenta, para o desenvolvimento e aprendizagem da criança, em especial nos primeiros anos de vida.

Objetivamos, com este trabalho, descrever como a música pode ser usada para desenvolver habilidades e ajudar na mudança comportamental da criança na educação infantil; analisar seu desenvolvimento nesta fase tão importante de sua vida, além de mostrar que a música é um meio para a criança desenvolver suas capacidades cognitivas, afetivas, oral, psicomotora entre outras.

Para a realização deste trabalho de conclusão de curso, primeiro buscou-se analisar bibliografias de autores que pesquisaram e pesquisam sobre o quanto o processo de musicalização é importante na vida da criança. Foram utilizados artigos científicos, livros, revistas, artigos eletrônicos, entre outros. Posteriormente, foi realizada leitura e análise dos materiais encontrados, apontando, sublinhando e anotando os pontos pertinentes para a temática aqui proposta, obtendo, assim, um resumo dos assuntos pertinentes ao tema utilizado para o desenvolvimento deste trabalho.

2. A IMPORTÂNCIA DA MÚSICA PARA O DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A música é a linguagem que traduz, em formas sonoras, maneiras de expressar e comunicar sensações, sentimentos e pensamentos; isso ocorre por meio da organização e do relacionamento entre o som e o silêncio.

A música sempre foi uma forma de expressão artística que permite, ao ser humano, manifestar suas alegrias e tristezas, suas dúvidas e sentimentos, suas ideias e sensações. Por estes e outros motivos é que a mesma, além de

ser importante para a vida do ser humano, se tornou fundamental para o ensino e aprendizagem, em especial na educação infantil, posto tratar-se de uma arte que permite, ao educando, construir conhecimentos e desenvolver seu potencial criativo e critico, na interação que estabelece com o mundo.

Para Brito (2003), a música é uma forma de expressar diferentes concepções. Ao consultar o novo dicionário Aurélio da língua portuguesa, encontramos, no verbete “musica’’, a seguinte definição:

> “Arte e ciência de combinar os sons de modo agradável ao ouvido’’; e também: “qualquer conjunto de sons’’ (seguido por parênteses onde se lê: deprec. Musiqueta“). O verbete funda-se numa abordagem subjetiva, que confere o valor aquilo que se agrada ao ouvido. Quando define música como “qualquer conjunto de sons”, isento de seu resultado estético, aponta o caráter depreciativo da definição (...) No livro *Evolução da teoria musical*, de Elce Pannain, publicado em 1975, a música é definida como “arte de combinar sons e formar com eles melodia e harmonia’’. Essa definição também é inadequada, já que nem toda música é constituída por melodia e harmonia. (BRITO, 2003, p. 26)

Como foi visto no primeiro capítulo, sabe-se que a música faz parte da vida humana, desde há muitos séculos, estando ela presente em todas as culturas e nas mais diversas situações, pois integra os aspectos sensíveis, afetivos, estéticos e cognitivos, de maneira a ocasionar a interação social, dando, ao ser humano, uma forma de se expressar de maneira gostosa e prazerosa.

> A música está presente em diversas situações da vida humana. Existe música para adormecer, música para dançar, para chorar os mortos, para conclamar o povo a lutar, o que remonta a sua função ritualística. Presente na vida diária de alguns povos, ainda hoje é tocada e dançada por todos, seguindo costumes que respeitam as festividades e os momentos próprios a cada manifestação musical. Nesses contextos, as crianças entram em contato com a cultura musical desde muito cedo e assim começam a aprender suas tradições musicais. (RCN. 1998, p. 47).

Ainda que seja de maneiras diferentes, o ouvir, o cantar e o dançar, é uma atividade que se faz presente na vida do ser humano. As crianças, mesmo ainda antes do nascimento, já são envolvidas com o universo sonoro, pois, na fase intra-uterina, os embriões que se formaram em bebes já começam a conviver com um ambiente de sons provocados pelo corpo, movimentos e pela voz, e até mesmo pelas músicas que suas mães escutam antes de dar a

luz, constituindo, assim, um material sonoro para eles. (WANDERLEY, 2010).

Brito (2003) nos fala que o processo de musicalização nos bebês e crianças começa espontaneamente, de forma intuitiva, por meio do contato que ela terá com todo tipo e variedade de sons, incluindo a presença da música, as cantigas de ninar, as canções de rodas, as parlendas e todos os tipos de jogos musicais; dessa forma, tudo que se transforma em sons (musicas), é de grande importância, pois, por meio destas interações, os bebês desenvolvem repertório que lhes permitirá comunicarem por meio dos sons. Nesses momentos, desenvolve a comunicação, favorecendo ao seu desenvolvimento cognitivo e afetivo, e também a criação de vínculos fortes, tanto com o adulto como com a música.

Segundo Martins (2004), após o nascimento, as cólicas começam a aparecer e, com elas, surgem as músicas de ninar que, cantadas por suas mães, proporcionam, aos bebês, tranquilidade e prazer.

Da mesma forma que a música faz bem no seio familiar, na educação infantil ela proporciona desenvolvimento e aprendizagens mútuas, tanto para a criança como para o professor.

Por isso, deve ser entendida como uma importante experiência que acompanhará os seres humanos em praticamente todos os dias de sua vida. E, particularmente, nos tempos atuais, deve ser vista como uma das mais importantes formas de comunicação. A experiência com a música não pode ser ignorada, mas sim compreendida, analisada e transformada criticamente. Ao trabalhar a música na escola, não devemos deixar de considerar os conhecimentos prévios das crianças, sobre o que elas entendem por música, e, dessa forma o professor deve tomar esses conhecimentos prévios como ponto de partida, sempre incentivando a criança a mostrar o que ela já sabe e entende sobre música, respeitando e considerando o que ela traz de casa, da sua comunidade e do seu meio familiar. (Nogueira, 2003)

Para o RCNEI (1998), a música, no contexto da educação infantil, vem no decorrer de sua história, atendendo a vários objetivos, alguns dos quais alheios às questões próprias dessa linguagem. Tem sido, em muitos casos, suporte para ensinar modos e para atender a vários propósitos, como a formação de hábitos, atitudes e comportamentos: lavar as mãos antes do lanche, escovar os dentes, respeitar o farol, entre outros; a realização de

comemorações relativas ao calendário de eventos do ano letivo, simbolizados no dia da árvore, dia do soldado, dia das mães etc.; a memorização de conteúdos relativos a números, letras do alfabeto e cores, que são ensinados por meio de canções. Essas canções costumam ser acompanhadas por gestos corporais, imitados pelas crianças.

> Mesmo que as formas de organização social e o papel da música nas sociedades modernas tenham se transformado, algo de seu caráter ritual é preservado, assim como, certa tradição do fazer e ensinar por imitação e "por ouvido", em que se misturam intuição, conhecimento prático e transmissão oral. Essas questões devem ser consideradas ao se pensar na aprendizagem, pois o contato intuitivo e espontâneo com a expressão musical, desde os primeiros anos de vida, é importante ponto de partida para o processo de musicalização. Ouvir música, aprender uma canção, brincar de roda, realizar brinquedos rítmicos, jogos de mãos etc., são atividades que despertam, estimulam e desenvolvem o gosto pela atividade musical, além de atenderem a necessidades de expressão que passam pela esfera afetiva, estética e cognitiva. Aprender música significa integrar experiências que envolvem a vivência, a percepção e a reflexão, encaminhando- as para níveis cada vez mais elaborados. (RCNEI, 1998, pp. 47 e 48)

A música pode ser trabalhada pelo educador de várias maneiras, e em todas as áreas da educação: comunicação e expressão, raciocínio lógico matemático, Estudos Sociais, Ciências e Saúde, facilitando a aprendizagem, fixando assuntos relevantes; desta forma, une o útil ao agradável. Para atingir esse objetivo, o professor pode utilizar músicas que envolvem temas específicos, como números, datas comemorativas, poesias, folclore, gramática, história e geografia. Além dessas, há canções relacionadas a habilidades: análise, síntese, discriminação visual e auditiva, coordenação e visomotora.

Apresentada de forma objetiva e bem trabalhada, a música auxilia no desenvolvimento do raciocínio, criatividade, habilidades, dons e aptidões. Para Loureiro (2003), a música e a expressão musical são muito importantes na vida de todas as crianças, pois, da mesma maneira que desenvolve sua criatividade, promove a autodisciplina e desperta a consciência rítmica e estética. Cria um espaço favorável para a ampliação da imaginação, despertando as faculdades criadoras de cada um. Dessa forma, LOUREIRO (2003, p. 127) acredita que:

“A importância do ensino de música na escola reside, então, na possibilidade de despertar habilidades e condutas na criança, levando-a a sentir-se sensibilizada, valendo-se da criação e da livre expressão’’.

A música tem o dom de aproximar culturas e pessoas. O contato direto com ela, no dia a dia da criança, a auxilia a conviver melhor com as outras crianças, se comunicando de forma harmoniosa e, ao aprender a tocar um instrumento, mesmo estando sozinha, ela não se sente solitária ou carente de atenção, pois o instrumento passa segurança e bem-estar para ela.

Para Costta (2012), no que se refere à educação, a música consegue associar as diferentes e diversas habilidades, sendo, umas delas, a da memória; a perspectiva e a inteligível, assim como desperta um ser humano, mais humano e emocional. A música auxilia no desenvolvimento de várias habilidades, despertando na humanidade emoções; sendo assim, a educação infantil deve sempre utilizar a música para o desenvolvimento pessoal e a formação do cidadão para uma sociedade mais justa, amorosa e pacificadora.

> O trabalho de musicalização deve ser encarado sob dois aspectos: os aspectos intrínsecos à atividade musical, isto é, inerentes à vivência musical: alfabetização musical e estética e domínio cognitivo das estruturas musicais; e os aspectos extrínsecos à atividade musical, isto é, decorrentes de uma vivencia musical orientada por profissionais conscientes, de maneira a favorecer a sensibilidade, a criatividade, o senso rítmico, o ouvido musical, o prazer de ouvir música, a imaginação, a memória, a concentração, a atenção, a autodisciplina, o respeito ao próximo, o desenvolvimento psicológico, a socialização e a afetividade, além de originar a uma efetiva consciência corporal e de movimentação. (BRÉSCIA, 2003, p.15).

Por meio das atividades elaboradas com música, a criança passa a se conhecer melhor, desenvolve noção de espaço corporal, e também permite a comunicação com as demais. As atividades realizadas e desenvolvidas em sala de aula, segundo Barreto (2005) contribuem, de maneira indestrutível, como reforço no desenvolvimento cognitivo, linguístico, psicomotor e sócio afetivo da criança.

- Desenvolvimento cognitivo/linguístico: as situações que as crianças experimentam no seu dia a dia são fontes de conhecimento. Ao ter uma participação mais ativa no desenvolvimento de atividade com música, a criança desenvolve seus sentidos, sua acuidade auditiva,

acompanha gestos ou danças, trabalhando e ampliando sua coordenação motora e a atenção; ao cantar, imitar, copiar, e acompanhar sons, ela descobre e amplia suas habilidades linguísticas, sua capacidade; além do mais, estabelece relações com o ambiente em que se encontra.

Para Brito (2003), o ensino-aprendizagem com a música teve influências das teorias cognitivas, em sintonia com procedimentos pedagógicos contemporâneos. Vem ampliando cada vez mais pesquisas sobre o pensamento e ações musicais que podem orientar os educadores e sua importância para o desenvolvimento integral da criança, e com isso, gerar contextos significativos de ensino-aprendizagem, que respeitem o modo de perceber, sentir e pensar.

- Desenvolvimento psicomotor: as atividades com músicas oferecem, às crianças, inúmeras oportunidades para aprimorarem sua habilidade motora, aprenderem a controlar seus músculos e moverem-se com mais destreza e desenvoltura. O ritmo musical tem um papel fundamental na formação e no equilíbrio do sistema ner- voso. Isso porquê tudo que é expressão musical faz ativar a mente, favorecendo a descarga emocional, a reação motora e aliviando as tensões nervosas. Atividа- des como cantar fazendo gestos, dançar, bater palmas e pés são experiências importantes para a criança, pois elas permitem que se desenvolva o senso rítmico e a coordenação motora, fatores importantes também para o processo de aquisi- ção da leitura e da escrita.
- Desenvolvimento sócio afetivo: a identidade é formada aos poucos pela criança, na qual ela passa a se perceber diferente dos outros e, ao mesmo tempo, procura se integrar com os outros. E é pelo desenvolvimento da auto-estima que ela aprende a se aceitar melhor, como ela é, aprende a respeitar suas capacidades e limitações. Nesta perspectiva, as atividades musicais coletivas favorecem o de- senvolvimento da socialização entre coetâneos, estimula a compreensão, a parti- cipação e a cooperação, ensinando a criança a desenvolver o conceito do que é trabalhar e viver em grupos. Além disso, aprende a expressar por meio da música, trabalha seus sentimentos, libera suas emoções, desenvolvendo progressiva- mente

sentimento de segurança e autorrealização. (CHIARELLI; BARRETO, 2005).

Segundo o RCNEI (1998), o educador, ao trabalhar com música, deve considerá- la sempre como um meio de expressão e forma de conhecimento acessível aos bebês e às crianças, inclusive aquelas que apresentem deficiência. A linguagem mu- sical se tornou um excelente meio para o desenvolvimento da expressão, do equilíbrio, da autoestima e do autoconhecimento, além de poderoso meio de integração social.

O trabalho com música deve ter uma organização bem desenvolvida, de maneira que se desenvolvam, nas crianças, as seguintes capacidades:

- Ouvir, perceber e discriminar eventos sonoros diversos, fontes sonoras e produções musicais;
- Brincar com a música, imitar, inventar e reproduzir criações musicais;
- Explorar e identificar elementos da música para se expressar, interagir com os outros e ampliar seu conhecimento do mundo;
- Perceber e expressar sensações, sentimentos e pensamentos, por meio de improvisações, composições e interpretações musicais.

Os conteúdos musicais para educação infantil, segundo o RCNEI (1998), devem ser elaborados de maneira que respeitem o nível de percepção e desenvolvimento global e musical da criança, bem como, as diferenças socioculturais entre os grupos. Devem ter, como prioridade, conteúdos que possibilitem desenvolver a comunicação e expressão por meio dessa linguagem artística (música), que serão trabalhados e desenvolvidos como conceitos em construção, organizados num processo contínuo e integrado, com o objetivo de abranger:

1. A exploração de materiais e a escuta de obras musicais, para propiciar o contato e experiências com a matéria-prima da linguagem musical: o som, suas qualidades e o silencio;
2. A vivência da organização dos sons e do silêncio em linguagem musical, pelo fazer e pelo contato com diversas obras;
3. A reflexão sobre a música, como produto cultural do ser humano, é importante forma de conhecer e representar o mundo.

Conhecer e valorizar seus conhecimentos musicais é saber trabalhar de forma diversificada; por isso, na escola, o ensino, por meio da música, deve sempre

ser motivo de atenção maior por parte do educador; este deve ter em mente que ensinar música ou musicalizar é falar em educar pela música, ele está contribuindo de maneira prazerosa na formação do indivíduo como um todo, lhe dando oportunidade de imergir em um imenso universo cultural, enriquecendo sua inteligência através de sua sensibilidade musical.

Ensinar através da música envolve a construção do ser musical, e o uso dessa linguagem tem o poder de transformar o ser humano, tanto no que se refere ao modo de se perceber como cidadão como ser pensante, quanto aos seus aspectos subjetivos.

Segundo o PCN (2001), a diversidade musical permite que o aluno construa, desde pequeno, suas hipóteses sobre música, sobre o lugar de cada obra no patrimônio musical da humanidade, aprimorando sua condição de avaliar a qualidade das suas próprias produções, e as dos outros também.

> Para que a aprendizagem da música possa ser fundamental na formação de cidadãos, é necessário que todos tenham a oportunidade de participar ativamente como ouvintes, intérpretes, compositores e improvisadores, dentro e fora da sala de aula. Envolvendo pessoas de fora no enriquecimento do ensino e promovendo interações com grupos musicais e artísticos das localidades, a escola pode contribuir para que os alunos se tornem ouvintes sensíveis, amadores talentosos ou músicos profissionais (...), ela pode proporcionar condições para uma apreciação rica e ampla onde o aluno aprenda a valorizar os momentos importantes em que a música se inscreve no tempo e na história. (PCN, 2001, p. 77).

O professor de educação infantil pode estimular seus alunos a criar pequenas canções, em geral estruturadas, tendo, por base, a experiência musical que as crianças vêm acumulando em relação ao seu conhecimento prévio. Trabalhar com rimas, por exemplo, é interessante e envolvente. As crianças podem criar pequenas canções, fazendo rimas com seus próprios nomes e os dos colegas, com nomes de frutas, cores etc.; alguns assuntos e acontecimentos que são vivenciados no cotidiano também podem ser transformados em temas, para novas canções. O professor deve observar o que e como cantam suas crianças, aproximando-se, ao máximo, de sua intenção musical. Muitas vezes, as linhas melódicas criadas contam com apenas dois ou três sons diferentes, em sintonia com a percepção, experiência e modo de expressar infantis.

Nessa faixa etária, que abrange de 0 a 6 anos de idade, o trabalho com a

audição poderá ser mais detalhado; o professor deve acompanhar a ampliação da capacidade de atenção e concentração das crianças. A apreciação musical poderá propiciar o enriquecimento e ampliação do conhecimento de diversos aspectos referentes à produção musical: os instrumentos utilizados, tipo de profissionais que atuam e o conjunto que formam (orquestra, banda etc.), gêneros musicais, estilos, etc. O contato com uma obra musical pode ser complementado com algumas informações relativas ao contexto histórico de sua criação, a época, seu compositor, intérpretes etc.

> É importante oferecer, também, a oportunidade de ouvir música sem texto, não limitando o contato musical da criança com a canção que, apesar de muito importante, não se constitui em única possibilidade. Por integrar poesia e música, a canção remete, sempre, ao conteúdo da letra, enquanto o contato com a música instrumental ou vocal, sem um texto definido, abre a possibilidade de trabalhar com outras maneiras. As crianças podem perceber, sentir e ouvir, deixando-se guiar pela sensibilidade, pela imaginação e pela sensação que a música lhes sugere e comunica. Poderão ser apresentadas partes de composições ou peças breves, danças, repertório da música chamada descritiva, assim como aquelas que foram criadas visando à apreciação musical infantil. (RCNEI, 1998, p.65)

De acordo com Nogueira (2003), a música deve ser vista além de uma “arma”, ou, melhor dizendo, como apenas uma ferramenta pedagógica, pois ela também é uma das mais importantes formas de comunicação do nosso tempo. Ao salientar atividades que trabalham gestos, danças, os sons do meio ambiente e dos animais, estimula-se a criatividade, as crianças ganham noções de altura, podem observar o próprio corpo em movimento, atentar-se ao meio onde vivem, prestar atenção nele, explorar e ampliar sua criatividade.

> Educar musicalmente é propiciar, à criança, uma compreensão progressiva da linguagem musical, através de experimento e convivências orientadas. O conhecimento é construído a partir da interação da criança com o meio ambiente, e o ritmo é parte primordial do mundo que o cerca. (MARTINS, 1985, p. 47).

Para que a musicalização favoreça o desenvolvimento e aprendizagem da criança, faz-se importante que o professor saiba trabalhar de maneira clara e objetiva com essa ferramenta, pois, integrar a música à educação infantil implica que ele assuma uma postura de disponibilidade em relação a essa

linguagem. Mesmo sabendo que a maioria dos profissionais da educação infantil não tem uma formação especifica com música, o RCNEI (1998), sugere que o professor faça um contínuo trabalho pessoal consigo mesmo no sentido de:

- Sensibilizar-se em relação às questões inerentes à música;
- Reconhecer a música como linguagem cujo conhecimento se constrói;
- Entender e respeitar como as crianças se expressam musicalmente em cada fase para, a partir daí, fornecer os meios necessários (vivências, informações, materiais) ao desenvolvimento de sua capacidade expressiva.

O professor não deve esquecer que saber escutar é uma das ações importantíssimas para a construção do conhecimento referente à música. Como educador, deve sempre procurar ouvir o que dizem e cantam as crianças, a "paisagem sonora'' de seu meio ambiente e a diversidade musical existente: o que é transmitido por rádio e TV, as músicas de propaganda, as trilhas sonoras dos filmes, a música do folclore, a música erudita, a música popular, a música de outros povos e culturas.

Dessa forma podemos concluir, neste capítulo, que a musicalização em sala de aula favorece o desenvolvimento global da criança, nos seus aspectos físico, cognitivo, motor, entre outros.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A música é uma linguagem oral, por isso, ela tem muito a contribuir com o desenvolvimento e aprendizagem da criança, com sua expressividade, por meio de suas manifestações, produções sonoras, movimentos corporais e ritmos; além do mais, é uma forma de levar as crianças a expressar ideias e sentimentos. Amplia seus conceitos, desenvolve sensibilidade, criatividade, valores éticos e estéticos, se torna uma fonte expiradora nesta faixa etária, que é a educação infantil.

Portanto pode-se concluir que os educadores precisam saber aliar a música com a educação, assumindo sempre uma postura mais dinâmica e interativa junto aos alunos. Assim, o processo ensino/aprendizagem se torna mais

agradável e fácil, oportunizando- os a fazer descobertas fascinantes, por meio da mesma, dando-lhe significados, ampliando suas capacidades de articular os processos perceptivos e cognitivos nela existente.

Ao realizar leituras minuciosas de autores que desenvolveram estudos sobre a importância da música para o desenvolvimento infantil, vimos que a musicalização favorece, sobretudo, o desenvolvimento da oralidade e, por meio desta, as crianças fazem registros musicais em suas memórias. Em princípio, apenas vocalizam e, no decorrer do seu desenvolvimento, aumentam seu repertório de palavras e frases, desenvolvem sua capacidade de expressão, imitam gestos e ações dos outros colegas, dos adultos, inclusive de seus professores.

Dessa forma, a linguagem musical é vista como uma ferramenta, um recurso a mais para auxiliar no desenvolvimento psíquico, afetivo e emocional da criança, visto que a mesma tem garantido desenvolvimento de determinadas funções psíquicas, ao se apropriarem do conhecimento, que desde os tempos mais remotos têm se vinculado nas produções culturais da humanidade, de forma educativa, do qual o indivíduo tem participação prazerosa e integral.

Sendo assim, a musicalização deve ser vista pelo professor como um processo contínuo de construção do conhecimento, sempre envolvendo criação, reflexão e percepção, permitindo que a criança se expresse e se comunique de maneira natural e espontânea, integrando sempre seus aspectos sensíveis, estéticos, cognitivos e afetivos, os quais a auxiliarão a se relacionar com o mundo em que ela vive, e a se sentir como parte integrante dele.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais /Arte.**

Brasília DF: MEC/SEF, 2001.

BRÉSCIA, V. P. **Educação musical: bases psicológicas e ação preventiva.**

Campinas: Átomo, 2003.

BRITO, T. A. **Música na educação infantil** – propostas para a formação integral da criança. São Paulo: Editora Petrópolis, 2003.

CAMARGO, M. L. M. de. **Música/Movimento:** um universo em duas dimensões: aspectos técnicos e pedagógicos na educação física. Belo Horizonte: Villa Rica, 1994.

CHIARELLI, L. K. M.; BARRETO, S. DE J. **A importância da musicalização na educação infantil e no ensino fundamental:** a música como meio de desenvolver a inteligência e a integração do ser. *Revista Recre@rte*. n. 3, 2005.

CORRÊA, Sergio Ricardo da Silveira. **Ouvinte Consciente:** arte musical, 1º grau, comunicação e expressão**. 7ª ed.** Ed. do Brasil, 1975.

GRANJA, C. E. S. C. **Musicalizando a escola:** música, conhecimento e educação. -São Paulo: Editora escrituras, 2010.

LOUREIRO, Alicia Maria Almeida**. O ensino de música na escola fundamental**. Campinas, SP: Papirus, 2003.

MARTINS, R. P. L. **Contribuição da música no desenvolvimento das habilidades motoras e da linguagem de um bebê**: um estudo de caso. 2004. Monografia apresentada para obtenção do título de Especialista em Educação Musical e Canto Coral- Infanto Juvenil do Curso de Pós-graduação da Escola de Música e Belas Artes do Paraná. Londrina - PR, 2004.

MORAES, J. Jota de. **O que é música**. São Paulo: nova cultural: brasiliense, 1986.FRANÇA, Eurico Nogueira. **A música no Brasil.** Rio de Janeiro: Departamento de Imprensa Nacional, 1953.

NOGUEIRA, M.A. **A música e o desenvolvimento da criança.** Revista da UFG, Vol. 5, No. 2, dez 2003. Disponível em: <*www.proec.ufg.br*>. Acesso em: 2 de fevereiro de 2016.

Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, v. 3. Conhecimento de Mundo. MEC/SEF, 1998.

SAVIANI, D. **A educação musical no contexto da relação entre currículo e sociedade**. In: IX encontro anual da associação brasileira de educação musical. 2000 Belém. **Anais**, Belém: Abem, 2000 p. 33-41.

WANDERLEY, C. D. A. **A linguagem musical:** uma proposta para uma formação integral da educação infantil. Web artigos, 2010.

O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Dulcilene Santos de Sousa

RESUMO

Ao trabalhar com educação infantil em escolas privadas, observei que nem sempre alguns professores davam a devida atenção às necessidades das crianças em relação ao brinquedo, estabelecendo objetivos, direcionando a atividade de forma a interferir no momento lúdico infantil, ou simplesmente deixando-as livres e sem acompanhá-las em observação.

Palavras-chave: brinquedo; brincadeira; criança; aprendizagens.

JUSTIFICATIVA

O brinquedo é interessante de se observar através da própria criança em ação. Pelas lembranças das brincadeiras que tive na infância, tendo na memória cada detalhe e ainda hoje gostar de brincar, daí vieram os motivos de ter optado por este tema.

Já a escola que aqui estará sendo referida, foi escolhida devido a um conhecimento que se tinha em relação ao trabalho realizado lá, portanto seria

significativo para a complementação deste projeto, porém não conclusivo, já que a pesquisa foi feita somente com as professoras e coordenadoras e não através da observação das aulas e das crianças em ação.

Eu que sempre tive a ideia de que a educação infantil é um momento em que se aprende o básico, e que vê na criança uma necessidade de brincar, quis procurar saber qual a relação que outras educadoras da área teriam com a ação do brinquedo em seus alunos e em seu trabalho, e assim se deu início esta busca.

BRINQUEDO, EDUCAÇÃO E PRAZER

Voltando historicamente, vemos, que ainda no século XVIII, nasce à concepção de infância com ou período especial na evolução do ser humano, batizada por Áries[2] posteriormente como “sentimento de infância” trazendo, em decorrência, práticas educativas que prevalecem até hoje e teorias do desenvolvimento infantil encabeçadas por Vygotsky[3], e a criança passa a ser vestida de acordo com sua idade, brinca com mais liberdade tendo permissão para se comportar de modo distinto do adulto, o que não ocorria até então. Com Froebel[4], o brinquedo, entendido como objeto e ação de brincar, passa a fazer parte da história da educação infantil, e nele vê-se a possibilidade do desenvolvimento social, cognitivo e emocional da criança.

[2] Philippe Aries, historiador francês com mérito de ter sido um dos primeiros a pautar de forma mais sistemática as relações infância-sociedade.
[3] Lev Semenovich Vygotsky (1896-1934), estudioso russo na área de história, literatura, filosofia e psicologia.
[4] Froebel foi pedagogo e educador alemão, criador dos jardins de infância.

Nas últimas décadas percebe-se uma especialização excessiva do brinquedo educativo, desvirtuando a sua verdadeira função lúdica, tendo de maneira muito determinada qual o seu objetivo e conteúdo.

De acordo com Vygotsky, o prazer não pode definir o brinquedo, já que nem sempre, este proporciona prazer à criança, como quando perde um jogo. Mas o brinquedo, lhe é significativo porque através dele ela estará realizando imediatamente seus desejos, fazendo aquilo que não pode por em prática no momento, criando brinquedos que transformem a realidade do mundo que a rodeia, para o mundo ilusório e imaginário.

Ressalta, ainda, que o:

> "Brincar e o brinquedo criam na criança uma nova forma de desejos. Ensinam-na a desejar, relacionando seus desejos a um fictício, ao seu papel no jogo e suas regras. Desta maneira, as maiores aquisições de uma criança são conseguidas no brinquedo; aquisições que, no futuro, tornar-se-ão seu nível básico de ação e moralidade". (Vigotsky)

Para Weiss a criança aprende brincando, mas é necessário que haja "integração do ato lúdico, entre aprender e brincar". Porém, gradativamente impõe-se a hora de brincar e a hora de aprender, "o ato de brincar é mostrado como uma recompensa após o estudo, após o trabalho".

A autora diz que não pode separar o brincar e o aprender, pois na primeira infância, a criança desenvolve o lado afetivo, o social, o físico e o motor, e tudo pode ser trabalhado na brincadeira, afinal através dela as crianças começam a compreender como as coisas funcionam e o que pode ser feito com os objetos, inclusive com seu corpo.

O PAPEL DO BRINQUEDO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Para Vygotsky, a criança recria a realidade por sistemas simbólicos próprios, e antes de ter adquirido a linguagem gramatical e escrita, sabe como fazer várias coisas sem saber que sabe, ou seja, a criança percebe coisas do mundo ao seu redor e age nele antes mesmo de aprender seus códigos. Ela faz parte do mundo e o capta a partir do momento em que nasce. Então, através do faz-de-conta, ela representa o mundo com sua própria linguagem e assim se relaciona com ele.

De acordo com Brougère, o desenvolvimento da criança ocorre pela experiência social, e pela brincadeira é possível exercitar a socialização, a relacionar-se, a lidar com as frustrações e suas relações com os companheiros.

Quando se relaciona com outras pessoas, a criança capta sensações, tem emoções e reações, e ainda representam na brincadeira, fatos vividos ou observados por ela, através do seu próprio olhar e entendimento.

Assim,

> "o conhecimento não se constitui em cópia da realidade, mas sim, fruto de intenso trabalho de criação, significação e ressignificação". (RCNEI)

A brincadeira se torna cada vez mais importante e presente no âmbito educacional, e os brinquedos são grande fonte de orientação à criação infantil no ato de brincar. Desta forma é fundamental para um educador, principalmente aquele que trabalha na educação infantil, estar sempre

estudando sobre o desenvolvimento da criança para saber propor atividades para a idade certa, deve, entre outras coisas, identificar a necessidade que as move em direção a essa atividade...

Podemos perceber, também em decorrer da experiência, o quanto a brincadeira é estimulante e o quanto se pode aprender por ela. O brinquedo serve de material para uso do professor em sua organização e orientação do seu trabalho, para tanto, o educador precisa conhecer o material com o qual estará lidando bem como os objetivos que poderá estar traçando a partir dos interesses e uso que as próprias crianças determinam em seu uso, e ainda baseando-se em alguns estudos. (observar anexos I e II).

> "É preciso que o professor tenha consciência que nas brincadeiras as crianças recriam e estabilizam aquilo que sabem sobre as mais diferentes esferas do conhecimento, em uma atividade espontânea e imaginativa". (RCNEI)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme Piaget, a brincadeira não é inata, mas aprendida, e sua gênese está na imaginação. Do simples exercício passa-se ao simbolismo até chegar à regra. Assim, a experiência do brincar é importante para a criança, cabendo ao adulto estabelecer a dosagem necessária para aproveitar o tempo e o espaço no cotidiano escolar infantil. Na brincadeira a criança pode ser o sujeito, e o professor, o facilitador, atento e disponível para promover ou evitar interferências na realização da brincadeira. De acordo com a educadora Hilda

Sarti, a criança é o foco principal da brincadeira e o professor considerado um "mentor" [5], cuidando para que o brincar chegue a um bom caminho, e segundo o RCNEI, o professor ajuda a estruturar as brincadeiras na vida escolar das crianças, por meio da oferta de determinados objetos, fantasias, brinquedos ou jogos, escolhendo espaços e tempo para brincar, com coerência às necessidades das crianças.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.* Volumes 1, 2 e 3. Brasília: MEC/SEC, 1998.

BROUGÈRE, Gilles. *Brinquedo e Cultura*. 2ªedição – São Paulo, SP: Cortez, 1997

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação.* São Paulo: Cortez, 1997.

O brinquedo na educação, considerações históricas *A pré-escola em São Paulo: 1877-1940.* São Paulo: Loyola, 1988

Jogos Infantis: o jogo, a criança e a educação. 4ª edição. Petrópolis: Vozes, 1993.

[5] Expressão da realizadora deste trabalho

PIAGET. *Psicologia e educação.* São Paulo: Cultrix, 1976.

SARTI, Hilda Lúcia Cerminaro. *O brincar na prática pedagógica e no Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil: um estudo de caso.* São Paulo, SP: PUC, 2001.

Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: USP, 1988.

WEISS, Luise. *Brinquedos e engenhocas: atividades lúdicas com sucata.* 2ª edição. São Paulo: Scipione, 1997.

S.A. *A escolha dos brinquedos.* Revista IN, São Paulo, nº 123, p. 16, 2001.

A LUDICIDADE NO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS

Ednalva Silva Frutuoso

RESUMO

A legislação vigente regulamenta, estrutura e implanta o Ensino Fundamental de nove anos, em substituição à antiga primeira série, e como a transformação deveria acontecer de forma paulatina, de modo a promover uma transição gradual, para que todos os envolvidos se preparassem com o menor prejuízo possível, tanto as crianças, que chegariam mais cedo às instituições de ensino – aos seis anos – como as escolas e docentes, que deveriam adaptar espaços e metodologias para recebê-los num ambiente adequado e com uma formação condizente, coerente e qualificada para o novo contexto.
Palavras-chave: aprendizagem; ensino básico; ludicidade.

O referencial teórico que embasa a transformação do Ensino Fundamental e, com base em estudos a respeito do desenvolvimento intelectual humano, tendo como foco as obras de Vigotski, Leontiev e Kischimoto, os benefícios do início mais cedo do Ensino Fundamental, no intuito de promover um melhor aproveitamento por parte dos alunos do ciclo de estudos, e de como a Zona de Desenvolvimento Proximal, estágio, segundo Vigotski, em que a criança se encontra quando da entrada no Fundamental, contribui, com a mediação de adultos mais capazes em determinadas atividades e na imitação de seus comportamentos, com condições de desenvolvimento mais eficazes e contextos mais propícios ao aprimoramento dos mecanismos incorporados em etapas anteriores.

Adiante, lastreando-nos nos temas citados acima, explanar-se-á um estudo da importância da ludicidade nos processos de ensino-aprendizagem, bem como seus benefícios no desenvolvimento e aprimoramento das incorporações de saberes pelas crianças de seis anos recentemente ingressadas no Ensino Fundamental. Nesse estágio, como já foi explanado em

textos abordados anteriormente, a criança já iniciou seu processo de aprendizagem, e traz consigo conhecimentos anteriores aos da vida escolar, desenvolvidos durante o período denominado, segundo Vigotski (1998, p. 118), Zona de Desenvolvimento Real. Nesse período, desenvolvem-se principalmente as habilidades motoras. Contudo, entre o primeiro e o segundo ano de vida, a fala começa a se desenvolver, e é ela que norteará todo o processo de desenvolvimento intelectual. É necessário, para que se encontre um ponto de contato entre ambos os estágios, utilizar mecanismos que se aproveitem de aspectos dos dois, e é nesse ponto que a ludicidade ganha papel preponderante nos processos de ensino-aprendizagem com crianças que tão cedo entram em contato com a sistematização de saberes mais complexos para tal ciclo, como a alfabetização.

Lebovici&Diatkine (1988) citam o *Homo ludens*de J. Huizinga:

> Segundo esse autor, que rechaça as teorias fragmentárias que dão ao jogo uma interação simplista (a liberação de um excesso de vitalidade, imitação, compensação e aprendizagem), o jogo é expressão da cultura, característica de toda a estrutura social (p. 14).

O jogo, como atividade lúdica, acompanha a humanidade dos rituais da Antiguidade ao *role-playing* norte-americano, e antes até, uma vez que os pequenos primatas jogam mais que os filhotes de outras espécies (Lebovici&Diatkine, 1988, p.11). O jogo e a ludicidade têm papel determinante no desenvolvimento e na transmissão de saberes culturais das sociedades humanas, e a imitação do jogo é responsável pela manutenção da herança cultural dos mais diversos grupos sociais. Segundo Huizinga (apud Lebovici&Diatkine, 1988), “A civilização não nasce do jogo, mas sim se desenvolve no jogo e como jogo” (p.16).

Lebovici e Diatkine citam também J. Château na intenção de demonstrar como as crianças se apropriam de saberes culturais a partir do jogo e da ludicidade e, neste ponto, coaduna-se a Vigotski (1988) quando nos explana da importância do papel da mediação na apropriação de saberes culturais com base na imitação, conforme nos foi apresentado quando se teorizou o período da Zona de Desenvolvimento Proximal. Tal aspecto é imprescindível para que se compreenda a importância da ludicidade nos processos de ensino-aprendizagem:

> Em toda essa evolução, J. Château vê no jogo a expressão de buscar o outro – e, em particular, a expressão da busca do adulto, a quem a criança procura imitar ou contrariar e ao qual, em seguida, substitui pelas “regras do jogo” (p. 17).

Sônia Kramer (2006), com base em Benjamin (1987b) define a importância do movimento de criação da criança e, no processo lúdico da brincadeira, imita e emula os conceitos apropriados do mundo para, assim, promover a interação e, com base no brincar, criar suas noções de conceitos culturais e sociais. A ludicidade é importante, pois, é a partir dela, aliada ao desenvolvimento da linguagem, que a criança forma seus conceitos, delimitando, com base na imitação de conceitos da realidade adulta, seu imaginário de criação: "As crianças viram coisas pelo avesso e, assim, revelam a possibilidade de criar. Uma cadeira de cabeça para baixo se torna barco, foguete, navio, trem, caminhão" (p. 15).

Observe-se que todos os itens citados – “barco, foguete, trem, caminhão” – são resultados de contextos adultos dos quais a criança se apropria, e que correspondem à imitação de atividades adultas, o que corrobora com a noção de Zona de Desenvolvimento Proximal de Vigotski (1988, p. 115). Pela imitação de tais atividades em contexto lúdico, a criança se apropria de dados e fatores culturais e sociais; a ludicidade é importante mecanismo a ser aplicado na escola para que se potencializem as experiências que conduzirão a criança pelo processo de ensino-aprendizagem.

Segundo Benjamin (1984, p.41, apud Kramer, 2006): "As crianças produzem cultura e são produzidas na cultura em que se inserem (em seu espaço) e que lhes é contemporâneo (de seu tempo)".

A experiência revela-se também em Lebovici&Diatkine (1988) quando cita o caso registrado por Freud em “Mais além do princípio do prazer”:

> À medida que o jogo se torna um marco da atitude simbólica, o adulto deixa de ser necessário para que o adulto tire dele plena satisfação. Com os progressos da diferenciação objetal, o jogo transforma-se cada vez mais, num procedimento simbólico para controlar as penosas relações com as imagens introjetadas.

Tal análise confirma a premissa de J. Château (*op. Cit*) de que a criança, que procura na ludicidade uma forma de se apropriar de processos que, a partir da mediação do adulto, desenvolva sua autonomia na atividade, dado importantíssimo quando se estuda a ênfase do lúdico nos processos de ensino-

aprendizagem. Isso confirma também o fato de que a criança utiliza saberes incorporados anteriormente para desenvolver novos.

A ludicidade, como comportamento social e coletivo, contribui no desenvolvimento de processos interacionais entre as crianças, e a partir das experiências compartilhadas durante a brincadeira, é importante fator, tanto no processo de ensino-aprendizagem nas escolas quanto nas questões de socialização entre os alunos. Sendo as crianças sujeitos históricos de contextos diferentes, a brincadeira compartilhada é fundamental para o desenvolvimento de conceitos como o respeito e a solidariedade que, além da formação ética, facilitam os mecanismos de sistematização de conceitos mais específicos e teórico-técnicos, como os necessários para que a alfabetização alcance resultados satisfatórios. Numa sociedade desigual como a brasileira, cujas disparidades sociais e econômicas historicamente sempre foram um incômodo fator de distinção e segregação, a ludicidade funciona com a promoção da igualdade e neutralização de diferenças. Kramer (2006) afirma: "Reencontrar o sentido de solidariedade e restabelecer com as crianças jovens laços de caráter afetivo, ético, social e político exigem a revisão do papel que tem sido desempenhado nas instituições educativas" (p. 17).

O lúdico é também importante veículo de desenvolvimento de valores e habilidades artísticos, pois possibilita à criança o incremento da criatividade. Quando se encontra na brincadeira ou jogo, a criança assume caráter interpretativo e cria posições e possibilidades dentro de determinado contexto. A criação extrapola a simples imitação do mundo dos adultos e reconstrói realidades. Baseados no empirismo, as crianças redimensionam experiências, indo além dos comportamentos preconizados pelos adultos. Freud, (apud Leibovici&Diatkine, 1988), observa: "Nota-se que as crianças repetem, em seus jogos, tudo aquilo que na vida lhes causou profunda impressão. Deste modo, procuram um enxutório da sua energia, tornando-se, por assim dizer, senhores da situação". (Leibovici&Diatkine, 1988, p.22)

Ao mesmo tempo em que constrói e reconstrói pela imitação, a criança realiza operações de criatividade importantíssimas para seu desenvolvimento e para a aplicação de saberes apreendidos em situações novas, para, assim, aproveitar-se de conhecimentos preexistentes na solução de problemas inéditos. À medida que se desenvolve na Zona de Desenvolvimento Proximal

(Vigotski, 1998), a criança vai se descolando da mediação e da dependência do adulto para, então, aprender a solucionar seus próprios problemas. Além disso, a interação promove a solução coletiva e solidária de questões e a criação artística coletiva, num contexto que compreende a criança e seu mundo. Ângela Meyer Borba e Cecília Goulart (2006) observam-nos o caráter criador da arte:

> A arte, a linguagem e o conhecimento, de modo geral, são frutos da ação humana sobre o mundo, sobre a realidade. Ao mesmo tempo que criamos, agem sobre nós, identificando-nos de muitas maneiras, dependentes do tempo histórico e dos grupos sociais em que nascemos. A arte, a linguagem e o conhecimento fazem parte do acervo cultural do homem, como resultado de suas necessidades filosóficas, biológicas, psicológicas e sociais, entre outras. Estabelecemos novas realidades, novas formas de inserção no mundo e de visão deste mesmo mundo, quando, como autores e atores, dançamos, pintamos, tocamos instrumentos, entre muitas outras possibilidades, elaborando e reconhecendo de modo sensível nosso pertencimento ao mundo. (p.48)

Retomando o tema da recriação a partir de experiências preexistentes, como vimos em Vigotski, Luria e Leontiev (1998) e Buhler (apud Vigotski, 1998), Borba e Goulart (2006) nos explanam a importância da experiência anterior e seu contexto no ambiente sócio-histórico para promover a criação, pela qual a criança se desenvolve, por meio da ludicidade, e incrementa seu repertório, compartilhando com seus congêneres seus saberes e descobertas.

> O potencial de inovação e liberdade de fato existe, porém, é preciso compreender que o novo não se desconecta do velho e do já conhecido nem tampouco a liberdade se traduz na ausência de delimitações e definições. Ninguém cria no vazio e sim a partir de experiências vividas, dos conhecimentos e dos valores apropriados. A novidade está em ver o que antes não se via, em perceber o novo no velho e vice-versa, em fazer conexões e associações que produzem múltiplas e novas leituras, em ressignificar a realidade (p. 51).

Há um equívoco paradigmático na forma como os adultos habitualmente analisam o desenvolvimento da criança, com formas pré-concebidas e julgamentos baseados em preceitos rígidos. Citou-se Vigotski (2000, p. 112) o fato de as crianças, por participarem de contextos sociais diferentes, apresentarem também estágios díspares de desenvolvimento, com aspectos mais adiantados ou que se apresentam mais tardiamente em relação aos seus colegas de escola. Entretanto, todas as experiências da criança, por mais

diferenciados que sejam seus contextos, encontram na ludicidade um ponto de contato para o compartilhamento de vivências, criando, na escola, entre as múltiplas convivências, um contexto para cujas práticas convirjam.

A brincadeira, principalmente para as crianças nessa faixa etária que ingressam no Ensino Fundamental, tem caráter de absorção de experiências e, com isso, recriação de situações, promovendo o desenvolvimento da criatividade, projetando novas realidades a objetos da brincadeira que sirvam às suas necessidades, conforme nos mostra Vigotski (2000):

> No brinquedo, no entanto, os objetos perdem sua força determinadora. *A criança vê um objeto, mas age de maneira diferente em relação àquilo que vê. Assim, é alcançada uma condição em que a criança passa a agir independente do que vê* (p. 127).

Adiante, o autor no ilustra uma situação em que se coloca em evidência o caráter criativo da criança durante a experiência lúdica, e como a aplicação da ludicidade no quotidiano desenvolve o caráter criativo:

> Para a criança, o objeto é dominante na razão objeto/significado e o significado subordina-se a ele. No momento crucial em que, por exemplo, um cabo de vassoura torna-se pivô da separação do significado "cavalo" do cavalo real, essa razão se inverte e o significado passa a predominar, resultando na razão significado/objeto. (VIGOTSKI, 2000, p. 129).

A criança, na experiência lúdica, cria suas regras de funcionamento da realidade e as linguagens adequadas a esses contextos. Há um equívoco em analisar essas situações como mera fruição, pois, dentro desse contexto, desenvolve-se todo um processo de liberdade criativa que promove a aquisição de posicionamentos autônomos da criança em relação ao mundo que a cerca. Nas atividades coletivas, típicas das ações pedagógicas, as crianças desenvolvem todo um contexto de funcionamento da brincadeira. Dá-se, dessa forma, a transição para uma realidade em que as crianças elaboram normas e cumprem com seus papéis de representação contextual, conforme DANTAS (2002):

> O termo "lúdico" abrange os dois: a atividade individual livre e a coletiva regrada. O que chama a atenção quando pedimos a profissionais da educação infantil sinônimos para ele, é a tendência a oferecer "prazeroso" e nunca "livre". "Ludicamente" é visto como prazerosamente e nunca como "livremente". Isto, que considero uma distorção de consequências infelizes, consiste em perceber o efeito e não a causa: o prazer é resultado do caráter livre, gratuito, e pode associar-se a qualquer atividade;

> inversamente, a imposição pode retirar o prazer também a qualquer uma. Parece impossível definir substancialmente o que é brincar: a natureza do compromisso com que é realizada transforma-a sutilmente em trabalho. (p. 111).

Constata-se que, quando deixadas livremente e em um ambiente propício, as crianças utilizam seus conhecimentos preexistentes para criar e, desse modo, desenvolvem, com a brincadeira, uma forma de sentir prazer. Esse movimento de criação necessita da elaboração de normas e estabelecimento de posições, que a criança executa devido à capacidade de imitar aplicada à imaginação característica da idade, recriando o mundo a partir dessa reconstrução de experiências e projeção em contextos novos. Assim, o lúdico tem papel preponderante no desenvolvimento do pensamento criativo, pois exige projeções que extrapolem a mera observação do objeto de forma material e do enquadramento rígido em um contexto determinado.

> No brinquedo, a criança opera com significados e ações aos quais estão habitualmente vinculados; entretanto, uma contradição muito interessante surge, uma vez que, no brinquedo, ela inclui, também, ações reais e objetos reais. Isso caracteriza a natureza da transição da atividade do brinquedo: é um estágio entre as restrições puramente situacionais da primeira infância e o pensamento adulto, que pode ser totalmente desvinculado de situações reais. (VIGOTSKI, 2000, p. 129-30).

Uma das formas mais características desse desenvolvimento é a análise de como as crianças desenvolvem habilidades artísticas com base em processos lúdicos. A escola, com o trabalho lúdico e a troca de experiências entre os múltiplos sujeitos que participam de seu ambiente, direciona a criança no processo criativo potencializando os conhecimentos anteriores, da zona de desenvolvimento real para a aplicação nas linguagens adquiridas nos processos de ensino/aprendizagem. DANTAS (2000) estabelece um paralelo entre a produção artística da criança e do adulto. Enquanto os primeiros, com vivências pautadas na ludicidade, enfatizam o processo, e concentram-se na produção, os últimos visam principalmente o produto. Observa-se, tendo como parâmetro o grafismo das crianças, como a produção e desenvolvimento com base na ludicidade são importantes para a criação artística.

> O grafismo é um bom exemplo da anterioridade do gesto em relação à intenção: a criança de três e quatro anos dirá que ainda não sabe o que está desenhando porque ainda não acabou. Os artistas plásticos sabem o valor criativo desta “desinibição do

> traço", e procuram resgatá-lo no adulto, onde ele já se perdeu: o gesto-prazer, lúdico, transformou-se em gesto-trabalho, meio para realizar um desígnio (desenho) (p. 116).

A ludicidade é importantíssima no desenvolvimento de linguagens diferenciadas, necessárias para que a criança se desenvolva com habilidades para analisar, apropriar-se e representar-se em seus contextos, bem como interagir com seus pares e promover seu desenvolvimento total. Linguagens como a corporal, a dança, a fala e demais manifestações corporais e cognitivas, incrementando o desenvolvimento global da criança. Com o trabalho do lúdico, as crianças têm condições melhores de se desenvolver e encontrar autonomia de forma independente e criativa, incorporando e carregando experiências cognitivas e intelectuais da mesma forma que outrora o fez com as motoras. Sobre a importância da inteligência criativa, Borba e Goulart (2006):

> A dança, o teatro, a música, a literatura e as artes visuais representam formas de expressão criadas pelo homem como possibilidades diferenciadas de dialogar com o mundo. Esses diferentes domínios de significados constituem espaços de criação, transgressão, formação de sentidos e significados que fornecem aos sujeitos, autores ou contempladores, novas formas de inteligibilidade, comunicação e relação com a vida, reproduzindo-a e tornando-a objeto de reflexão.

O desenvolvimento dessas linguagens é muito importante para o desenvolvimento total da criança, e a ludicidade é a forma mais indicada e eficaz de incrementar a formação dos alunos de seis anos que chegam ao Ensino fundamental. Muitas vezes, o desenvolvimento motor está muito à frente do intelectual e do cognitivo. Como já foi exposto, as crianças chegam à escola com diferentes níveis de desenvolvimento. O uso do lúdico é uma forma de aproximar diferentes estágios, pois a interação entre as crianças promoveria a coesão entre diferentes grupos de crianças, com a vantagem de, como a brincadeira é natural, não haveria o empecilho na convivência entre grupos díspares. Vários autores, como Vigotski (2000) e Huizinga (2000) ressaltam o caráter natural da brincadeira entre os humanos, que reafirma o aspecto inerente da ludicidade. No entanto, até então, a ludicidade era relegada a um plano secundário nos processos de ensino-aprendizagem. Anteriormente, a

alfabetização, por exemplo, era toda norteada pelo caráter técnico e teórico do trabalho, e tal situação deixava excluídas várias crianças que não tinham o hábito e a rotina escolar, como as que não haviam frequentado instituições de ensino antes da primeira série do Ensino Fundamental, como as escolas de Educação Infantil.A brincadeira e o jogo, além de nortear a convivência e a interação entre diferentes grupos, facilitaria, pela naturalidade, a apropriação de tais saberes, o desenvolvimento de linguagens corporais e estéticas e a integração da criança com o mundo, interpretando-o e tornando o aluno sujeito representativo e influente em sua realidade. Brincar, como ressalta Gilles Brougère (2000) é uma atividade cultural de representação e recriação de atividades culturais.

> Se é verdade que há expressão de um sujeito no jogo, essa expressão insere-se num sistema de significações, em outras palavras, uma cultura que lhe dá sentido. Para que uma atividade seja um jogo, é necessário então que seja tomada e interpretada como tal pelos atores sociais em função da imagem que têm dessa atividade (p. 22).

Consequentemente, o uso da ludicidade nos processos de ensino-aprendizagem proporciona a representatividade cultural da criança, associando os conhecimentos preexistentes à troca de experiências e informações e os professores, por conseguinte, direcionam o processo para práticas educacionais que promovam a apropriação do conhecimento teórico e técnico dos saberes. A ludicidade suprime o caráter artificial e de imposição do ensino tradicional, cujas práticas não levavam em conta as condições históricas e sociais do alunado, enxergando-os, não como sujeitos de seus contextos, mas como uma equivocada massa de crianças cuja personalidade histórica, social e cultural era ignorada. Tal perspectiva levou, ao longo dos anos, a um enorme índice de evasão escolar no Brasil.

A aplicação de práticas e recursos lúdicos levaria a alfabetização, por exemplo, a um patamar de experiência coletiva, em vez de pessoal e restrita, respeitando o caráter psicológico de cada um dos envolvidos e promovendo ações criativas por parte dos membros do grupo, que, além de conhecimento teórico, aprenderia a usar suas habilidades de forma inventiva e dinâmica, ao contrário dos resultados repetitivos e restritos que as metodologias anteriores alcançavam. Ademais, respeitando contextos culturais e históricos, a ludicidade

proporciona à criança maiores possibilidades de tornar-se sujeito de seu contexto. Segundo Brougère (2002), *A cultura lúdica se apodera de elementos da cultura do meio-ambiente da criança para aclimatá-la ao jogo* (p. 25).

Lebovici&Diatkine (1988) observam que, na prática lúdica, a criança tem seus próprios contextos e procedimentos e muitos deles podem ser, apesar de extremamente relevantes para eles, são estranhos ao mundo dos adultos e suas interpretações do funcionamento da brincadeira. É uma forma de a criança exercer sua posição de sujeito do contexto, de criá-lo segundo suas necessidades e promover seu andamento. A interferência no processo lúdico por parte dos adultos deve ser feita com cautela, pois uma intervenção equivocada poderia gerar resistência por parte da criança quando se impõem regras e modelos estranhos às demandas da criança quando se organizam para a prática da ludicidade.

> Basta ressaltar que, através do jogo, a criança escapa em parte dessa dependência, desde o momento em que, graças ao objeto – em especial, ao transicional – pode alucinar o objeto que está internalizado. Negar-se a parar de jogar, negar-se a ordenar seus brinquedos, também é, para a criança, uma maneira de se defender ante o mundo dos adultos (p. 43).

Estando na Zona de Desenvolvimento Proximal (Vigotski, 1998) e utilizando a brincadeira para criar formas e regras intrínsecas, a criança, aos poucos, vai alcançando a autonomia em relação à mediação do adulto. Dessa forma, busca situações onde possa desenvolver sua criatividade de forma livre e se expressar conforme o contexto de onde venha, seja o social, o cultural ou o histórico. A apropriação dos conhecimentos escolares darão à criança novas ferramentas de representação, como foi dito, como a escrita, a expressão corporal e a música, adequando-as às condições e procedimentos necessários à ocasião.

> A cultura lúdica compreende evidentemente estruturas de jogo que não se limitam às do jogo com regras. O conjunto das regras de jogo disponíveis para os participantes numa determinada sociedade compõe sua própria cultura lúdica. (...) A cultura lúdica não é um bloco monolítico mas um conjunto vivo, diversificado conforme os indivíduos e os grupos, em função dos hábitos lúdicos, das condições climáticas ou espaciais. (BROUGÈRE, Gilles. *A criança e a cultura lúdica.* In.: KISHIMOTO, TizukiMorchida. *Brincar e suas teorias.* São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2002, p. 24).

A ludicidade apresenta-se, assim, como ferramenta imprescindível para o desenvolvimento da criança e incremento de sua aprendizagem. Representa uma das formas ideais para coadunar os conhecimentos preexistentes das crianças de seis anos que, a partir da reformulação curricular da Educação no Brasil, além de conviverem com alunos de outros estágios de desenvolvimento, encontram possibilidades de se inserir em grupos novos, de absorver conhecimentos de maneira mais natural e simplificada e, com a articulação de tais saberes, fazer-se representar, ser sujeito de seus contextos e desenvolver-se de forma autônoma, criativa e dinâmica em seus múltiplos espaços de convivência. Com a universalização do acesso e a adoção de novas metodologias, como a própria ludicidade analisada neste trabalho, procurar-se-á corrigir as demandas sociais e históricas da Educação brasileira, que refletia e reflete as desigualdades sociais do país. Espera-se, com isso, provocar mudanças estruturais, não apenas na Educação, mas em toda a sociedade, num movimento de dar maior importância e representatividade àqueles que até então encontravam-se excluídos e

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analisou-se, neste trabalho as formas de utilização de práticas voltadas para a ludicidade, à luz das mudanças legais que norteiam a Educação Básica no Brasil, que se desenrolam desde a LDB de 1996, onde se normatizam, do tempo de permanência de nove anos e o ingresso aos seis até a alteração de fevereiro de 2006 (nº 11274), que estabelece o ano de 2010 como o de implantação de tais alterações na estrutura do Ensino Fundamental no país. Libâneo (2004) faz observações importantes a respeito do caráter dessa transformação na organização do ensino brasileiro, uma vez que se deve reconhecer que uma das causas, senão a principal das históricas desigualdades da sociedade brasileira é justamente a precariedade de acesso à educação, pois muitas das crianças das classes sociais mais pobres foram, por décadas, excluídas do direito primordial da educação e, assim, consequentemente, marginalizadas. A mudança estrutural procura atender a

demandas históricas e reparar defasagens e injustiças, promovendo, com isso, formas de inclusão e equiparação social.

Permanecem ainda, entre um estágio de desenvolvimento e outro, duas modalidades, a Educação Infantil, para crianças nos primeiros cinco anos de vida, e o Ensino Fundamental, cujo ingresso, como vimos, dá-se agora aos seis anos, no intuito de, com o maior tempo de permanência, que se melhore o aproveitamento e a apropriação dos conhecimentos trabalhados na escola. Enquanto a primeira fase enfatiza o desenvolvimento de habilidades motoras e interacionais, a segunda visa o incremento de saberes cognitivos e intelectuais. Além disso, é patente que a criança carrega saberes anteriores aos escolares, adquiridos em ambientes precedentes, como o doméstico. Um desses exemplos é o desenvolvimento da fala.

O caráter coletivo do lúdico na escola possibilita a troca de experiências que, para além do processo de aquisição de saberes escolares, promove a convivência e, com ela, uma conexão de conhecimentos que, concatenados, favorecem o desenvolvimento total do sujeito social, influente e influenciado pelo meio, que não vê a realidade como um contexto dado e imutável, mas uma conjuntura de aspectos moldáveis que pode ser transformada de acordo com necessidades pessoais e coletivas da mesma forma que a criança projeta saberes e novas situações nas brincadeiras que organiza na atividade lúdica.

Uma pedagogia voltada para a ludicidade teria a vantagem, aproveitando-se do caráter de projeção da criança para com o brinquedo, de desenvolver com maior habilidade e êxito os processos de abstração, tão importantes tanto para a compreensão do mundo como para a incorporação de saberes e sua aplicação ao mundo, visto que tal trabalho na Zona de Desenvolvimento Proximal (Vigotski, 1998), que paulatinamente promove a autonomia e a independência das crianças da mediação dos adultos, culmina na emancipação intelectual e cognitiva. Aos seis anos, idade de ingresso no Ensino Fundamental a partir de 2010, as crianças encontram-se justamente no âmago desse estágio tão importante de desenvolvimento, e o trabalho pedagógico de natureza lúdica traria vantagens consideráveis na progressão do pensamento intelectual, pois facilitaria a evolução cognitiva autônoma.

É mister a importância do desenvolvimento da linguagem para que se incremente o trabalho de coletivo de caráter lúdico, pois é ela quem

estabelecerá a comunicação e a relação da criança com o mundo e seus ambientes de convivência. Aos seis anos, a criança já tem essa faculdade bastante desenvolvida, sendo ferramenta de representação dos contextos de convivência nos quais é envolvida. No Ensino Fundamental dá-se o incremento de uma nova modalidade linguística, a escrita – justamente para que a alfabetização alcance melhores resultados foi que se adicionou um ano a essa etapa do ensino. Entretanto, é um processo novo e complexo para a criança de seis anos e, para muitos, já foi fator de exclusão e fracasso, tanto na vida escolar como nos demais contextos de vida, muitas vezes, findando na marginalização.

REFERÊNCIAS

ARELARO, L. R. G. JACOMINI, M. A. KLEIN, S. B. . **O ensino fundamental de nove anos e o direito à educação.** Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo Educação e Pesquisa, São Paulo, v.37, n.1, 220p. 35-51, jan./abr. 2011.

AUFAUVRE, Marie-Renée. **Aprender a brincar, aprender a viver.** São Paulo: Editora Manole Ltda. 1987.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões: a criança, o brinquedo e a educação.** São Paulo: Summus, 1984.

BORBA, Ângela Meyer & GOULART, Cecília. **As diversas expressões e o desenvolvimento da criança na escola**. In. *Ensino Fundamental de nove anos: Orientação para a inclusão da criança de seis anos*. Brasília, 2006, pp. 47-55.

BORBA, Ângela Meyer. **O brincar como um modelo de ser e estar no mundo**. In.:*Ensino Fundamental de nove anos: Orientação para a inclusão da criança de seis anos*. Brasília, 2006, pp. 33-45.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação.** Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BRASIL. **Lei nº 10.172**, de 10 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação. .Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, DF, 9 jan. 2001

BRASIL. **Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Ensino Fundamental de nove anos: Orientações Gerais.** Brasília, 2004.

BRASIL. **Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005.** Determina a obrigação da matricula das crianças de 6 anos no Ensino Fundamental.

BRASIL**. Caderno de Orientações Gerais sobre o Ensino Fundamental de 9 anos.** Ministério da Educação. 2005

BRASIL. **Lei nº 11.274**, de 6 de fevereiro de 2006. Aprova o Ensino Fundamental de nove anos de duração. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, DF, 7 fev. 2006.

BROUGÈRE, Gilles. **A criança e a cultura lúdica.** In.: KISHIMOTO, TizukiMorchida. *Brincar e suas teorias.* São Paulo, Pioneira Thompson Learning, 2000, pp. 19-30.

DANTAS, Heloísa. **Brincar e trabalhar.** In.: In.: KISHIMOTO, TizukiMorchida. *Brincar e suas teorias.* São Paulo, Pioneira Thompson Learning, 2000, pp. 111-120.

Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, DF, 17 maio 2005.51BRASIL. **Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006.** Aprova o Ensino Fundamental de nove anos de duração.

Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**,** DF, 7 fev. 2006.
ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS**. Orientações para a Inclusão da Criança de Seis Anos de Idade.** Brasília 2006.

FERREIRA, Berta Weil; RIES, Bruno Edgar. **Psicologia e educação**: desenvolvimento humanoinfância. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

GOULART, Cecília. **A organização do trabalho pedagógico: alfabetização e letramento como eixos orientadores.** In.:*Ensino Fundamental de nove anos: Orientação para a inclusão da criança de seis anos*. Brasília, 2006, pp. 85-96.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens.** São Paulo: Perspectiva, 2000.

KISHIOMOTO, TizukiMorchida (org.). **Brincar e suas teorias.** São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2002.

KRAMER, Sônia. **A infância e sua singularidade.** In.:*Ensino Fundamental de nove anos: Orientação para a inclusão da criança de seis anos*. Brasília, 2006, pp. 13-23.

LEBOVICI & DIATKINE. **Significado e função do brinquedo na criança.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.

LIBÂNEO, José Carlos. **Educação Escolar:** políticas, estrutura e organização. São Paulo, Cortez, 2005.

LURIA, Alexander Romanovich. Vigotskii. In: LEONTIEV, Alexei Nikolaevich,VYGOTSKY, Lev Semenovich, LURIA, Alexander Romanovich.

Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone, 1994. p. 21-37

NASCIMENTO, Anelise Monteiro. **A infância na escola e na vida:** uma relação fundamental. In.:*Ensino Fundamental de nove anos: Orientação para a inclusão da criança de seis anos*. Brasília, 2006, pp. 25-30.

A TRANSIÇÃO DA MATEMÁTICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL 1

Elaine Cristina de Souza Barroso

RESUMO

A transição da educação infantil para o os anos iniciais do ensino fundamental, tende a ser bastante traumática, pois, se uma etapa é facada mais na brincadeira, a outra já começa a preparar o aluno para as etapas seguintes de educação. O maior equívoco na transição de uma etapa de ensino para outra são as especificidades, cada uma tem uma diferente da outra. A educação infantil defende que a criança precisa brincar e aprende por meio das brincadeiras, ao contrário do fundamental, que passa a ser mais sistematizado deixando a brincadeira em segundo plano.

Palavras-chave: escola; aprendizagem; matemática.

1 Introdução

Alguns professores da educação infantil, equivocadamente acreditam que se permitir que a criança brinque livremente, sem uma intenção encima das brincadeiras, haverá aprendizagens, sabemos que as crianças aprendem, tanto ao explorar o desconhecido como também na interação com outras crianças e ou objetos, mas não se deve permitir que o lúdico seja o único encarregado de promover o conhecimento ao aluno, é necessário pensar no que é possível a criança aprender ao escolher tal brincadeira ou jogo.

Outro ponto relevante durante a transição é a rotina, onde na educação infantil ela é mais flexível em relação ao ensino fundamental, desde o espaço, o tempo entre uma atividade e outra, como por exemplo, na educação infantil, o tempo é mais utilizado para as atividades lúdicas, no pátio, com brinquedos e atividades onde a criança possa criar e entrar no mundo da imaginação e fantasia, construindo e ressignificando seu mundo, explorando diversos ambientes, internos e externos, onde o professor ira direcionar as brincadeiras, porem no ensino fundamental, o acesso a ambientes como pátio, parque, quadra, sofrem mudanças significativas, pois com a transição esses ambientes que eram de uso frequente dos alunos, passam a ser controlados, com tempo e dia definido conforme o planejamento da rotina escolar.

A transição é palavra fundamental na busca por respostas as aprendizagens com a dicotomia do antigo e o novo saber, pois no momento em que a criança ingressa no 1ª ano do fundamental 1 há um caminho significativo de mudanças em sua vida. O ingresso no ensino fundamental pode ser considerado como um sinalizador cultural, envolvendo a família e escola, essa terá que criar condições para receber esses novos alunos nesse novo e estranho ambiente que ate então não fazia parte de suas vidas, dessa maneira o ingresso no 1ª ano é o marco inicial que envolve as crianças nos aspectos psicológicos e sociais, sendo um período singular e particular de cada uma, que estão sensíveis a influências que afetam o senso de produtividade devido à transição que estão sofrendo. O modo como às crianças ingressam no ensino fundamental, poder repercutir no seu progresso de ensino aprendizagem, com efeito, essa experiência pode contribuir para diferentes trajetórias de desenvolvimento, conforme seu impacto no senso de competência e produtividade.

No novo espaço escolar, a criança terá que se adaptar a novas demandas, tais como aprender a lidar com um novo ambiente, relacionar-se com adultos ainda desconhecidos, conquistar aceitação em um novo grupo de iguais e enfrentar desafios acadêmicos que serão cada vez mais complexos, deparando com uma extensa agenda acadêmica com novas habilidades a serem desenvolvidas e conhecimentos a serem dominados. Essa transição pode ocorrer de forma prazerosa ou estressante, isso ocorrera, conforme a

mediação e o como o professor vai acolher essas crianças nessa nova etapa de aprendizagem, como por exemplo, o como lidar com a mudança de escola, perdas (afastamento dos amigos da escola anterior), pressão (desempenho) e imprevisibilidade (quebra na rotina).

Outro fator impactante nessa transição são as crianças que entram na escola com menos recursos de letramento e habilidades de trabalho menos desenvolvidas, pois estão sujeitas a não acompanhar o ritmo da sala, ocorrendo à possibilidade de interferir no desempenho posterior de aprendizagem, cabe ao professor saber lidar com esses tipos de conflitos que estarão presentes em sua sala, e qual será a pratica que deverá usar para cada tipo de aluno.

O papel da família se define em dois planos: aquilo que foi construído ao longo dos anos em relação ao aluno e o apoio no momento da transição, tendo uma extrema importância sobre esse aspecto. Quando há um interesse ativo dos pais pelo desenvolvimento da criança, esse interesse se concretiza no investimento de tempo e de recursos na sua criação e educação. Algumas ações dos pais podem ajudar no desenvolvimento da criança, como a de ler para a criança e ouvir sua leitura quando ela solicita; promover e compartilhar atividades no final de semana; assistir à TV junto com a criança, usar jogos matemáticos, como de formas e de quantidades e estimular a conversação sobre o que é visto.

O que pode ser feito para suavizar a transição da educação infantil para o fundamental? Em primeiro lugar, os pais ou responsáveis podem fazer visitas com os alunos à futura escola, podendo se informar sobre o funcionamento do 1ª ano, participando de um programa de acolhimento nas primeiras semanas de aula e mantendo uma comunicação frequente e amigável durante todo ano letivo. Em segundo lugar, é preciso lidar com as dificuldades encontradas na convivência entre as crianças, salientando que cada uma tem uma realidade de vida diferente da outra, podendo assim essas diferenças ser conflitantes e estressantes nessa adaptação à nova etapa de conhecimento.

2 Procedimento Metodológico

O projeto foi realizado buscando conseguir e alcançar os objetivos mencionados no inicio deste trabalho, nos utilizamos do método qualitativo, com levantamento referente ao tema de pesquisa, também através de acesso a fontes disponibilizadas na internet como o Google acadêmico, Scielo.

Para o desenvolvimento desse trabalho, além de um embasamento teórico que sustente o tema e busque trazer à tona a resposta para o questionamento que serviu como ponto de partida de todo processo, foi utilizado o modelo de Pesquisa Bibliográfica e pesquisa de observação dos estágios realizados.

Gutwirth (2001, p.2) defende que para uma boa metodologia de pesquisa é necessário que o pesquisador não somente realize a pesquisa de campo, observando e coletando informações sobre determinado grupo, mas também se organize e faça um levantamento de obras e trabalhos publicados sobre o tema para que garanta uma melhor classificação dos dados coletados.

Observamos uma instituição escolar de ensino fundamental da zona norte da cidade de São Paulo, onde verificamos a atuação dos seus professores analisando suas práxis docentes no ensino de matemática.

A rotina do Ensino Fundamental também é bastante definida, tal qual a proposta para a Educação Infantil, apesar de não ocorrer uma variação de suas atividades, inclusive na quantidade de tempo destinado às aulas relacionadas à alfabetização e à matemática, porém a prática dos professores em relação a como essas disciplinas são trabalhadas em sala, são diferenciadas uma da outras, enquanto uma trabalha mais a alfabetização pelo método construtivista, com jogos e brincadeiras, outras se resumem à atividades xerocadas, repetindo velhos hábitos do método tradicional, onde o ensino é expositivo, impossibilitando o raciocínio lógico, criatividade e da construção de conhecimento cada um.

Na educação infantil, a criança está acostumada e ter apenas um (a) professor (a) e algumas escolas ainda possuem ajuda de uma auxiliar de sala. Quando essas crianças passam por essa transição do infantil para o fundamental, percebem que não têm somente um (a) professor (a), mas sim outros de outras especialidades, como por exemplo, inglês, arte, educação física, informática e sala de leitura.

Os docentes efetivos das salas do primeiro ano são responsáveis em trabalhar a parte de alfabetização e letramento interdisciplinarmente, como também matemática e natureza e sociedade. No decorrer da pesquisa de observação, foi possível observar as seguintes atividades desenvolvidas na instituição: 1) rotina; 2) Leitura, escrita e matemática; 3) Brincadeiras; 4) Atividades gráficas; 5) Histórias infantis; 6) Vídeos; 7) Músicas e cantigas. As formas dessas atividades se desenvolveram, assim como sua organização espacial, foram diferenciadas no Ensino Fundamental, como por exemplo, não se apoiando somente no livro didático, mas utilizando de outros recursos como de vídeos, histórias, teatros e outros.

As atividades de leitura, escrita e matemática, que consistem situações de caráter intencional com o objetivo de ensino de conceitos e conteúdos, eram realizadas em diversos espaços nas instituições, como o passeio dentro da escola, na sala de leitura, na quadra, possibilitando a criança a explorar novos ambientes dentro da instituição escolar.

As professoras possuem a consciência que estão utilizando a sala de forma inadequada e justificam-se afirmando que são muitas crianças para auxiliarem em atividades diversificadas e ainda possuem pouco tempo em sala estruturada para trabalhar as atividades de leitura e escrita, o que as forçam a utilizar essa estratégia.

Falando em construtivismo, podemos dizer que ele é parte do princípio de que o processo de conhecimento por parte da criança, sendo que esse processo deve ser gradual, onde, os erros são um momento de construção do conhecimento, e devem ser valorizados, ou seja, crianças aprendem com os erros que cometem, pois irão refletir sobre eles. A sala de aula é um local em constantes aprendizados e construções de conhecimentos, possibilidades, criatividade, sonhos e acontecimentos, visto que o propósito desse espaço não é apenas a reprodução, memorização e revisitação de conteúdos prontos e isolados.

A análise dessa pesquisa sobre a prática docente foi realizada com duas professoras da escola escolhida para o desenvolvimento desse trabalho. Como foi citado mais acima, uma tem concepção construtivista e outra tradicional.

Pudemos fazer uma comparação durante nossa observação entre as teorias aplicadas e como elas tiveram um retorno na parte de aprendizagem mais participativo no ensino da matemática para com os alunos, assim trataremos como professora A aquela que se utiliza do método construtivista e como professora B, a do método tradicional.

As entrevistas buscaram angariar as informações sobre os docentes a partir de sua própria voz e reflexão sobre sua prática. Para tal ação foi feito um roteiro e seguido à risca para que a partir das respostas pudessem ser realizadas as análises e comparações necessárias. As perguntas realizadas foram:

1- Você como professora se utiliza de qual estratégia para aos alunos com dificuldade na transição do ensino infantil para o fundamental 1?
2- Qual a maior dificuldade em ensinar matemática para os alunos do 1 ano do fundamental?
3- Qual o melhor método para ensinar a matemática aos alunos do 1º ano?
4- Acha importante a utilização de jogos e brincadeiras na alfabetização matemática? Cite um exemplo de atividade.
5- Qual a forma de avaliar seus alunos na aprendizagem do ensino de matemática?

Partindo das perguntas, tivemos as seguintes respostas da Professora A:

> Acredito que para lidar com as dificuldades dos alunos, busco sempre trabalhar com atividades em grupos, sendo que esses agrupamentos são feitos por habilidades parecidas ou opostas e como recurso, sempre apresento jogos lúdicos como forma de fazer que o melhor entendimento daquilo que estou propondo.
>
> Minha maior dificuldade de trabalhar com a matemática em sala de aula, é o desafio de conduzir de forma significativa e estimulante para o aluno em sala de aula. Muitos dos meus amigos afirmam que tiveram dificuldades com aquela matemática tradicionalmente ensinada nas escolas, como eu também tive, e por causa disso, procuro trabalhar a matemática ludicamente, fazendo meus alunos entenderem que ela é essencial para sua vida e que eles podem aprender sem traumas, ao invés do que daquela que tinha como objetivo a transmissão de regras por meio de intensiva exercitação. Então a meu ver, o correto é descobrir novos jeitos de trabalhar com a matemática, de modo que os alunos percebam que pensamos e utilizamos a matemática o tempo todo, ao resolver problemas do dia-dia e pensarmos de forma lógica cotidianamente. A matemática, portanto, faz parte da vida e pode ser aprendida de uma maneira dinâmica, desafiante e

divertida. Assim é muito importante em minhas aulas a utilização de jogos.

Sei que o construtivismo não é um método, mas eu o utilizo em minhas práticas, pois acredito que na interação dos meus alunos com os amigos, auxiliam no aprendizado, e utilizo de muitos jogos matemáticos e também do material dourado, que é de muita riqueza ao ensino da matemática.

E por fim, costumo avaliar meus alunos com a avaliação, onde se presa o trabalho diário realizado pelo aluno, participação nas aulas, responsabilidade com as atividades diárias, comprometimento com os estudos, responsabilidade, dinamismo e comportamento exemplar de acordo com o ambiente escolar.



Figura 1

Aluno fazendo uma atividade de dezena e unidade com material dourado

Como pode se observar na figura 1, a professora A, ao ensinar matemática, se utiliza do material dourado para que as crianças sendo um excelente recurso didático para a aprendizagem matemática. O seu manuseio despertou nos alunos o interesse pelo uso desse material em sala de aula, uma vez que a professora demonstrou grande preocupação em dar significância ao conteúdo estudado.

Pudemos observar durante nossa pesquisa outras atividades lúdicas envolvendo a matemática interdisciplinarmente, como o trabalho de gênero de receita de brigadeiro frio, tirada do próprio livro didático.

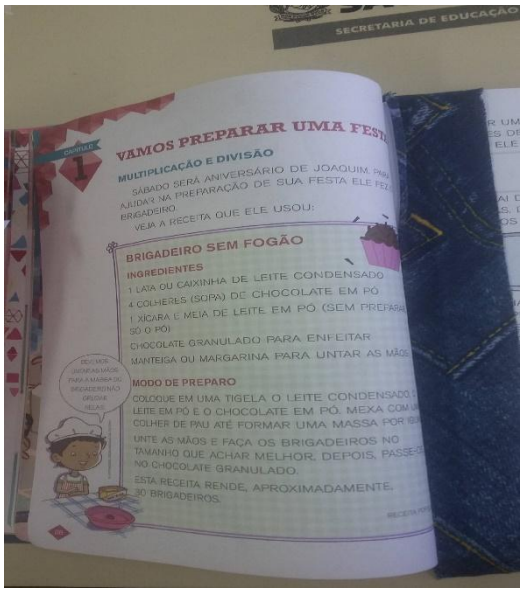




Figura 2 Figura 3

Receita

Na figura acima, mostra os ingredientes necessários para fazer o brigadeiro frio, trabalhar com receita junto com os alunos, foi gratificante para que eles percebessem a importância da matemática no nosso cotidiano, e sendo assim as crianças observaram que é importante aprender elaborando receitas e saboreá-las dentro da escola, junto com os colegas de classe e os professores.



Figura 4
Aluna preparando o brigadeiro frio de acordo com a receita.

Outro momento que achamos interessantes na prática da professora A, foi a utilização de um jogo para ensinar contas de adição e subtração.

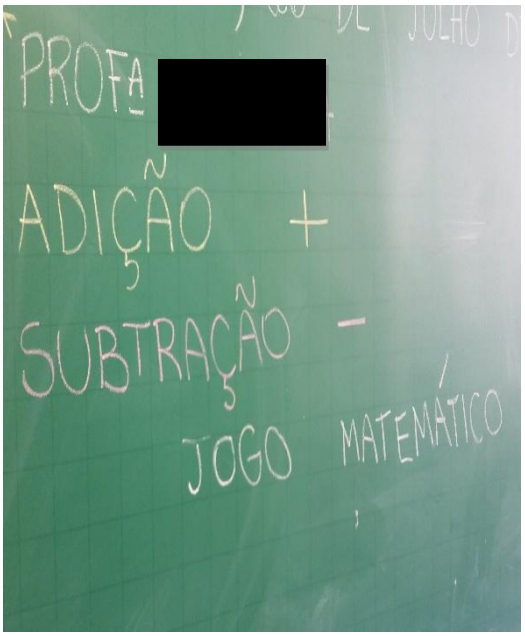




Figura 5 Figura 6
Jogo Matemático envolvendo a adição e subtração.

Sabemos que trabalhar a interdisciplinaridade é importante para que os alunos possam trabalhar em equipe e conseguir correlacionar um tema com as outras disciplinas que estão em seu currículo, sabendo disso a professora A em uma de suas aulas trabalhou a simetria, pois ela auxilia o desenvolvimento das habilidades espaciais dos alunos e a percepção de posição e forma com atividades que unem Matemática e Artes.



Figura 7
Trabalho com simetria

Outro exemplo importante e que foi muito divertido para os alunos, foi a produção da massinha de modelar, após massinha pronta, puderam manusear

as mesmas. A intenção da atividade foi de ensinar medidas para as crianças na confecção de um brinquedo que elas possam desenvolver em seus lares junto aos pais ou responsáveis. Trabalhar com massinha é importante, pois possibilita o desenvolvimento da coordenação motora fina, da criatividade e da observação.

A criança ao brincar de com as mesmas geralmente se comunica, pergunta, imagina, formulam hipóteses, testa suas ideias, busca aperfeiçoar suas criações. Também através da massinha as crianças puderam experimentar criações tridimensionais, percebendo volumes, formas, profundidade: que são conceitos e conteúdos presentes tanto na Arte quanto na Matemática.

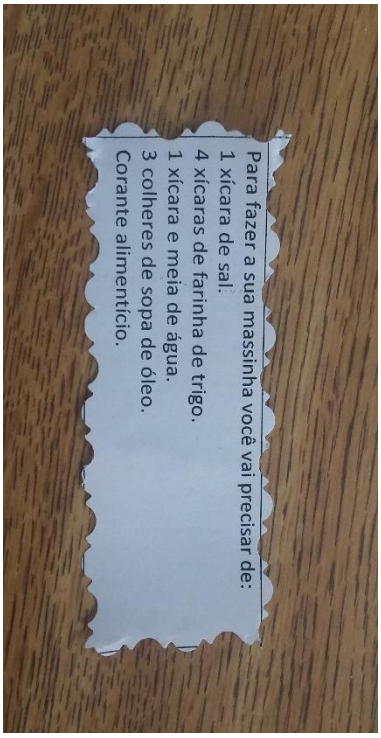


Figura 8
Receita da Massinha de modelar



Figura 9
Manuseio da massinha

Partindo das perguntas acima, tivemos as seguintes respostas da professora B:

> Minha experiência, quando se fala de ensinar Matemática, vejo que há um grande número de alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem e de professores que tentam lidar com isso. Os saberes matemáticos, infelizmente poucos percebem, este está relacionado com o cotidiano, com as mudanças tecnológicas das sociedades, além de estar relacionado com as demais disciplinas. Infelizmente, o que as crianças aprendem em algumas escolas educação infantil através dos jogos e das brincadeiras, não dá suporte necessário para nos professores do fundamental 1, pois muitas das crianças que chegam na escola, não tem conhecimento algum de matemática, pois isso foi mal trabalhado anteriormente.
>
> As dificuldades que encontro na escola, está relacionado ao número de alunos por sala (em média 35 alunos nessa faixa de 6 anos), falta de material didático, falta de uma estrutura física adequada. Os problemas são superados na medida do possível, como podemos, utilizando materiais que estão ao meu alcance: jornal e revistas usadas, tesoura e cola, etc.
>
> Geralmente minhas aulas são baseadas seguindo o livro didático e também de atividades que escolho para memorizar os conteúdos matemáticos aplicados em sala, buscando a melhor compreensão dos alunos. Falando em jogos, gosto de trabalhar com jogos que envolvam formas geométricas, como de tangram.
>
> Avalio meus alunos diariamente, com a participação das atividades feitas em sala de aula e também as que são feitas em casa, vejo pelos erros que encontro onde devo reforçar o conteúdo que se encontram em dificuldades.

Durante nossas observações referentes a prática da professora B, verificamos que ela é uma professora que explica muito bem o conteúdo dado, porém ela não usa de outras tecnologias ou de muitos recursos lúdicos para

desenvolver suas atividades, essas são feitas praticamente do próprio livro didático ou das xerocopias que ela tira da internet sobre o tema que ira trabalhar no dia.

Vimos também claramente no trabalho que ela fez com os alunos em sala, se utilizando de material pronto, onde os alunos seguem o passo a passo de montagens e respondem questões solicitadas, mostrando-se como guia do processo educativo numa concepção tradicional, impossibilitando ao alunos no processo de criação e criatividade na realização das atividades.

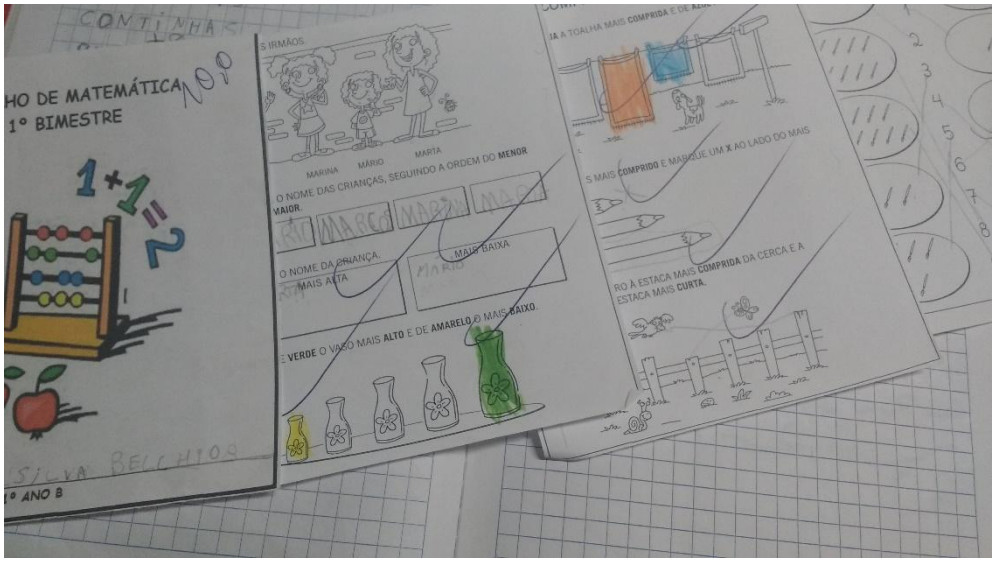


Figura 10
Trabalho de Matemática

Na imagem acima, como proposta de trabalho com os alunos do primeiro ano, a professora B, entregou um livrinho para cada um, onde eles deveriam pintar e responder as questões que ela iria ditar

Na entrevista feita, a professora B disse que trabalhava com tangram que é um quebra-cabeça que desafiam os alunos à montagem de inúmeras figuras. Nas aulas de matemática, ele pode servir como um recurso na produção de atividade, porém ela os orienta a montar o tipo de figura as crianças devem fazer e não as deixam a explorar a criatividade na criação de novas figuras.

Durante nosso curso, várias vezes diversos professores que nos orientaram, foram bem específicos em relação a forma de avaliar as atividades desenvolvidas pelos alunos, e uma forma de avaliação feita pela professora B,

foi de registrar uma falha na lição da criança, ao invés de conversar com ela, e mostrar através do diálogo o erro.

Numa atividade avaliativa, observamos a prova de matemática que foi desenvolvida aos alunos e percebemos que a professora colocou como errado a reposta de uma questão de um dos educandos sem ao menos o perguntar se aquele número que ela entendeu era realmente o que a criança escreveu, sendo que pelo entendimento dela a criança escreveu 2 e para criança o número que estava ali registrado era o 6, percebe-se que essa criança ainda escreve alguns números e letras espelhados e a professora nem pensou nessa possibilidade na hora da correção, esse erro só foi alterado quando o aluno a opinou sobre ele e assim colocou como certa a resposta.

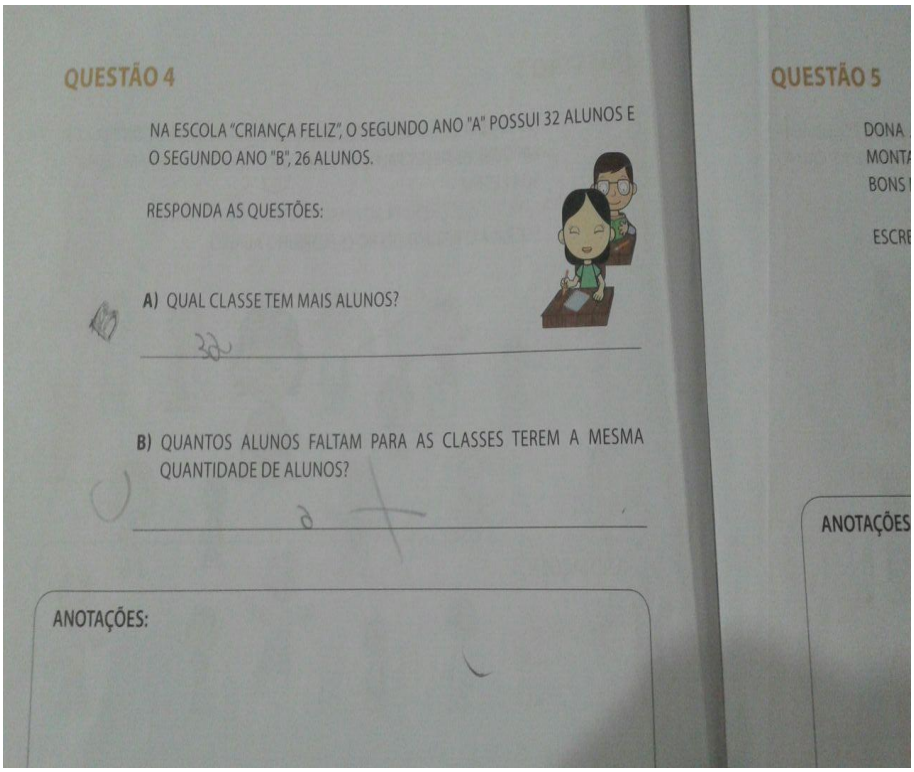


Figura 11
Erro de avaliação

Como atividade lúdica, a Professora A, utiliza de vários jogos e tecnologias diferentes para ensinar matemática, porém a professora B, fica presa no livro didático e nas copias tiradas, um exemplo disso, foi o fato de ensinar números decimais e unidade aos alunos. Enquanto a professora A se utilizava de material dourado, fazendo que os alunos tivessem contato

diretamente com o concreto, a professora B se utilizou somente do exercício do próprio livro e uma atividade adicional de fixação com copias, como mostra a figura abaixo.

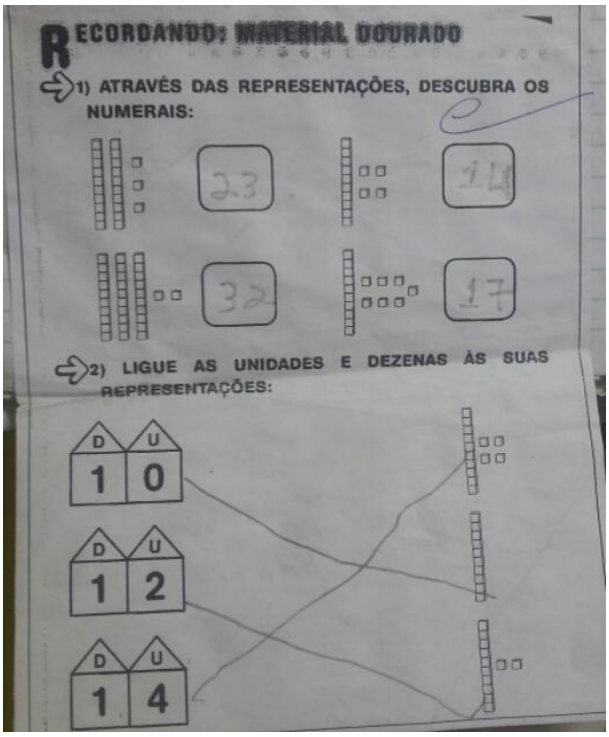


Figura 12
Atividade- Dezena e unidade. Professora B

Falando de avaliação, podemos dizer, que ela só fará sentido se tiver o intuito de buscar caminhos para a melhor aprendizagem, se o objetivo é fazer com que todos aprendam, é necessário que os professores possam dar significado aos alunos ao conteúdo que será estudado, de informar o que vai ser visto em aula e o porquê de estudar aquilo.

Como a pesquisa é feita com alunos na faixa dos 6 (seis) anos de idade, os professores usam da avaliação formativa que não tem como pressuposto a punição ou premiação, prevê que os alunos possuam ritmos e processos de aprendizagens diferentes, por isso, o professor diversifica as formas de como irá trabalhar com os alunos na sala.

Para que a avaliação sirva à aprendizagem é essencial que os professores conheçam cada aluno e suas necessidades, assim poderá pensar em caminhos para que todos alcancem os objetivos.

Um dos pontos focados em nossa pesquisa, foi a opinião dos alunos sobre a aprendizagem do ensino da matemática, mediante isso na busca de informações sobre o que os alunos acham e opinam sobre o aprendizado, fizemos as seguintes questões na sala da professora A e da professora B:

1. Vocês gostam de estudar matemática?
2. A professora utiliza jogos durante as aulas de matemáticas?
3. Vocês usam a matemática fora da escola?
4. Vocês gostam da forma que a professora ensina matemática?

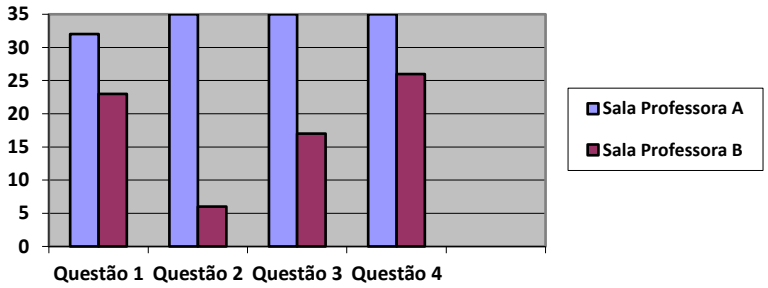


Gráfico 1: Sala Professora A 35 alunos. Sala Professora B

Nota-se claramente a concepção pedagógica e a didática de cada professora influencia no gosto dos alunos na aprendizagem de matemática, podendo leva-los durante sua vida escolar a não gostar e nem ter interesse pela disciplina, carregando consigo traumas que foram adquiridos nos anos de escolarização, como muitos adultos possuem diante da disciplina, pois esses colocam barreiras que acreditam não serem superadas.

Durante o tempo que passamos na escola, não podemos deixar de notar a participação da família nessa transição dos alunos á um ambiente desconhecido, alguns se fazem muito presentes, acompanham os filhos até escola, os auxiliam nas atividades enviadas para serem feitas em casa, se comunicam semanalmente com as professoras através da agenda do aluno ou pessoalmente. É muito importante essa parceria entre escola e família, formando uma equipe que trabalha com base na colaboração visando melhorar o rendimento das crianças.

É importante que os pais busquem conversar com os professores para se informarem como está a interação dos filhos com os colegas, se mostrando

participativos, sendo presentes neste acompanhamento. Através dessas ações, efetiva-se a parceria que a escola precisa para ensinar com qualidade. Quando os pais participam ativamente da vida de seus filhos e se empenham na participação do cotidiano escolar de seus filhos, irão fazer se sentirem amados e apoiados e que se dediquem e se esforcem mais.

Os pais que procuram saber sobre o comportamento de seus filhos em sala de aula e as dificuldades nas matérias que os mesmos possuem em alguma atividade com os professores normalmente, estão dispostos a ajudar os educadores a vencerem os desafios encontrados na escola, adotando uma postura diferente e incentivadora aos seus filhos em casa, promovendo a melhora dos alunos.

A relação entre pais e professores, deve ser uma parceria, um trabalho de equipe na busca de soluções de problemas que envolvam as crianças. E quando houver conflitos e dificuldades, juntos encontrarão essas soluções, favorecendo a todos os sujeitos em questão, como a família, os educadores, a instituição escolar e principalmente os alunos. Essa é a razão da parceria entre a escola e a família, onde juntos somos melhores, sempre pensando no melhor para nossas crianças.

Considerações finais.

Podemos observar a importância de desenvolver em nossos alunos a educação matemática em nossas crianças nas séries iniciais, pois muitos jovens e adultos tem aversão a matemática, não gostam, criam barreiras, mesmo cientes que ela está presente a todo instante em nossas práticas no cotidiano.

Vimos a importância de um diálogo entre os professores da educação infantil com o ensino fundamental 1, onde não haja ruptura, seja coeso e integrado, buscando não permitir que o ensino seja fragmentado, durante o processo de transição.

Algumas estratégias podem ser feitas no ensino fundamental 1 para amenizar a transição dessas crianças, onde une a família e as escolas, uma das sugestões seria dos pais antes do aluno iniciar no ensino fundamental,

levar seus filhos à escola que deseja matriculá-los, para assim esses possam começar a se familiarizar, amadurecendo a ideia do novo ambiente, os pais também podem pedir informações quando ao funcionamento da 1ª série, podendo participar num programa de acolhimento nas primeiras semanas de aula. Outro ponto importante durante a transição é a comunicação frequente e amigável com a família ao longo do ano, pois surgirão as dificuldades que deverão ser enfrentados e resolvidas juntos em parceria.

Portanto, acreditamos, que é necessário darmos continuidade em algumas das atividades da educação infantil para o ensino fundamental 1, visto que as crianças precisam dessas atividades e do lúdico para se desenvolverem. Assim com esse trabalho, esperamos que as crianças possam partir em busca do novo, sentindo-se mais seguras de que serão capazes de trilhar caminhos diferentes, estabelecer novos contatos e ser bem-sucedidas nessa nova etapa.

As práticas lúdicas, traz prazer e também reflexão ao ensino e aprendizagem, os professores que realizam essa prática, e possuem uma didática que envolva o lúdico, proporcionam um conhecimento mais completo e menos traumático às crianças, facilitando assim a gostarem e entenderem mais amplamente o conceito matemático.

Finalizando, é importante salientar que no ensino fundamental 1, muitas vezes devido a prática do (a) professor (a), torna a aprendizagem carente, pois esses se esquecem que seus alunos não vem de um ambiente sistematizado e acreditam que as crianças já tenham noções de números, formas e outras coisas que envolvam a matemática, mas na realidade muitas crianças vão para o ensino fundamental sem nenhum conhecimento matemático, pois esse conhecimento não foi trabalhado corretamente ludicamente na educação infantil, devido ao equívoco de alguns professorem acreditarem que somente o brincar seria suficiente para se adquirir tal conhecimento, deixando as crianças brincarem livremente sem um planejamento e objetivo de trabalhar a disciplina com as brincadeiras e jogos. A pesquisa, foi gratificante, pois nos possibilitou termos uma visão ampla sobre a prática dos docentes e quanto é importante o lúdico nas series iniciais, principalmente no ensino da matemática,

Referências bibliográficas

BRASIL. Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil. Brasília: MEC / SEF, 1998.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição [da] Republica Federativa do Brasil.* Brasília Senado Federal, 1988.

CONSTITUIÇÃO FEDERAL. Art. 227 da *Constituição Federal* de 88. Disponível em:< http://www.jusbrasil.com.br/topicos/10644726/artigo-227-da-constituicao-federal-de-1988> . Acessado em: 07-06-2016.

ESTRADA, Maria Fernanda; SÁ, Carlos Correia de e outros. A História da Matemática. Ed. Universidade Aberta, 608 pp, Agosto, 2000.

FONTANA, Roseli. *Psicologia e trabalho pedagógico*. São Paulo: Atual, 1997.

GUTWIRTH, Jacques. *A etnologia, ciência ou literatura?*. Horiz. antropol., Porto Alegre, v. 7, n. 16, Dec. 2001 . Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-71832001000200012&lng=en&nrm =iso. Acessado em 30-04-2016.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Jogos Infantis: *O jogo, a criança e a educação*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Cengagelearning,2008.

MELLO, S. A. O Processo de Aquisição da Escrita na Educação Infantil: *Contribuições de Vygotski*. In: FARIA, A. L.G., MELLO, S. A. Linguagens infantis: outras formas de leitura. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

MINISTERIO DA EDUCAÇÃO. Ensino fundamental de nove anos: *orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade* / organização Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. –Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 135 p.: il, 2007.

MURCIA, Juan Antônio Moreno. *Aprendizagem através dos jogos*. Trad. Valério Campos. Porto Alegre. Artmed, 2005.

NICOLAU, Marieta Lúcia machado. A educação Pré-Escolar: *Fundamentos e Didática*. São Paulo, 2000.

REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA EDUCAÇÃO INFANTIL. [s.d.]. Disponível em: <wwwportal-mec.gov.br/seb/arquivo/.pdf/rcnei–vol1pdf>. Leia mais em: http://www.webartigos.com/artigos/o-ensino-da-matematica-na-educacao-infantil/119953/#ixzz48xi5Hwsd>. Acessado: 17-05-2016.

REGO, Tereza Cristina. *Brincar é coisa séria*. São Paulo: Fundação Samuel, 1992.

SANTOS, Santa Marli Pires. Brinquedoteca: sucata vira brinquedo. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

VIRGULINO, Carina Silvana. O ensino da Matemática na Educação Infantil. Março, São Paulo, 2014. Disponivel: <http://www.webartigos.com/artigos/o-ensino-da-matematica-na-educacao-infantil/119953/> . Acessado: 17-05-2016.

VYGOTSKI, L. S. Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico: livro para professores. São Paulo: Ática, 2009.

VIGOTSKY, L.S. *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.·.

COMO A LEITURA AUXILIA E FORMA NOVOS INDIVÍDUOS ATRAVÉS DO CONHECIMENTO.

Isabel Lopes Barbosa Anea

RESUMO

Sabe-se que todas as formas de conhecimento, tanto racional quanto empírico formam o campo que chamamos acadêmico, e que é de fundamental importância para as crianças.

O papel da leitura, como já observado, é transformar as crianças e adultos, de todas as idades em seres mais racionais e justos, igualitários e sociáveis. Contudo, nem sempre a leitura é implantada como deveria, e assim, rupturas no setor social acabam por acontecer.

As crianças e adolescentes já podem sentir grandes mudanças quanto à educação que era proporcionada antigamente, nos tempos em que todo o conteúdo acadêmico, ou boa parte dele, era concentrado sobre poucos indivíduos. E hoje está mais difundido e espalhado sobre as camadas sociais.

Palavras-chave: leitura; criança; educação formal.

A LEITURA E O IMPACTO NA SOCIEDADE

Já é observável e entendível que a leitura é o meio pelo qual o ser humano é capacitado para entender o mundo a sua volta. O ser humano absorve o conhecimento. Analisa o exterior e o interior através da sua visão própria e isto é fato, porém o estímulo a ler e a prática bem como o hábito da leitura, são sim fundamentais, pois criarão e fortalecerão os ideais e moral e valor éticos na criança.

Introduzir os conceitos de leitura na sociedade, é não só um direito humano, mas também um dever de todos os que já gozam deste direito. Ler é a virtude pela qual o ser humano alcança a visão perfeita de mundo e se aperfeiçoa internamente, seus pensamentos, suas ânsias.

Retomando conceitos antigos como segundo Pitágoras em sua imensa sabedoria: ‘’Educai as crianças para que não seja necessário punir aos homens.’’, incentivar a leitura também criaria melhores condições de convivência na sociedade em geral.

É perceptível que nos países em que já vigoram os ideais de incentivo tanto cultural quanto acadêmicos pelos diversos setores que causam impacto na sociedade, o nível de problemas sociais está decaindo. Inegável consequência da força que executam para influir em uma boa educação e estudos acadêmicos.

Gerir uma sociedade futuramente mais justa e igualitária, depende fundamentalmente dos conceitos adquiridos na infância pelos civis, a leitura é um dos únicos meios utilizados e comprovadamente testados, que têm este poder, de renovar e de criar, seres mais éticos, mais críticos e mais educados no geral. Desde a pequena atitude infantil, até a vida profissional do indivíduo.

PARTCIPAÇÕES DOS DIVERSOS SETORES NO INCENTIVO Á LEITURA

É sabido que existem inúmeros setores que atuam no estímulo ao conhecimento e à leitura, e que para um bom desenvolvimento pedagógico e cultural, se faz necessário o trabalho conjunto dos diversos âmbitos. Desta forma, aprofundaremos a seguir o estudo sobre cada um destes ramos; suas funções e seus conceitos, bem como todos os estímulos proporcionados por cada um individualmente.

Primeiramente é importante fundamentar que todos os estímulos proporcionados se devem a um fator essencial, e que é o primeiro contato infantil: O responsável. Através deste contato, e tomando por exemplo os pais, podemos notar o espelhamento que a criança cria em um pai por exemplo, que a incentiva a ler. Os pais têm como dever criar um ambiente favorável à leitura,

incentivando e dedicando horas de seus dias para auxiliar o infante nessa trajetória.

Todos os responsáveis legais pelas crianças podem ser ditos como fundamentais para qualquer estímulo, seja ele à leitura ou a qualquer campo educacional. O dever do responsável é acompanhar o indivíduo desde o nascimento até a fase juvenil em seus estudos e vida acadêmica.

Outro setor de grande importância na vida da criança é de fato, o educador, este que como mérito de sua profissão, tem o dever de ajuda-la e ensiná-la em sua vida acadêmica. O educador pode ser dito como a ponte que liga a criança ao responsável, visto que bom tempo da vida infantil é passado na escola em acompanhamento do professor.

Todo o ensino depende também do incentivo governamental, visto como fator primordial na criação das crianças e dos adolescentes. O Estado tem a função de prezar pela boa educação acadêmica de seus moradores, que necessitam de incentivos e planos educacionais e culturais dentro da sociedade.

A leitura pode ser vista como uma incrível ferramenta de trabalho que será exercido pelas crianças, não um trabalho manual, mas sim de intelecto, este que deve ser sempre supervisionado, como já citado, pelo educador.

Tendo como base a família, ou o responsável, podemos estabelecer uma linha de pensamento que converge com a familiarização acadêmica do indivíduo, que consiste na inserção de valores acadêmicos dentro da instituição familiar, ou seja, não só a criança deve ser familiarizada com a leitura, mas também o adulto responsável por ela, para estar em condições de gerir uma educação mesmo em casa, que complementará a educação escolar e acadêmica.

A ESCOLA E O INCENTIVO À LEITURA

“Quem mal lê, mal ouve, mal fala, mal vê.”

Monteiro Lobato

É dever da escola dar oportunidade as crianças de conhecerem o mundo encantado dos livros. Para tanto, é preciso que os professores sejam elos de ligação entre a criança e os livros.

O professor quando se coloca como leitor diante do aluno está demonstrando como ser um leitor proficiente, está modelizando um comportamento leitor que deve ser desenvolvido pelo aluno ao longo de seus anos de escolaridade.

Ao contar/ler histórias o professor deve utilizar adequadamente a entonação da voz, gestos, caras e bocas, risos ou choros, ou seja, tudo aquilo que traz emoção para o momento a fim de incentivar a criança a buscar, por si só, livros para ler.

Outra maneira de incentivar a leitura é proporcionar contato permanente entre a criança e os livros, levando-os, por exemplo, à biblioteca da escola ou disponibilizando livros no “cantinho da leitura” para que os mesmos possam ser manuseados e escolhidos de acordo com o gosto de cada criança.

Além disso, possibilitar a discussão e representação teatral do que foi lido é outra forma de incentivar a leitura, a comunicação oral e a expressão corporal.

É importante que a escola abra espaço para a exploração dos livros pelas crianças. Cabe ao professor criar estratégias e/ou projetos de leitura que estimulem o desejo de ler cada vez mais, pois lendo a criança desenvolverá o aumento do vocabulário, a riqueza de ideias, a desinibição, a construção de uma fala desenvolta e a capacidade de analisar criticamente o mundo a sua volta.

Distribuição de acervo literário nas escolas: PNLD, PNLD literário, programa ler e escrever e PNBE

Instituído em 1937 a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD) responsável pela política de legislação e controle de produção e circulação do livro didático no País, é hoje conhecida como Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), cuja função, além de distribuir obras didáticas aos estudantes da rede pública de ensino brasileira, hoje também se responsabiliza pela distribuição de acervo literário.

Assim, de acordo com o MEC:

> O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) é destinado a avaliar e a disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita, às escolas públicas de educação básica das redes federal, estaduais, municipais e distrital e também às instituições de educação infantil comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público.
> O Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017, unificou as ações de aquisição e distribuição de livros didáticos e literários, anteriormente contempladas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE). Com nova nomenclatura, o Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD também teve seu escopo ampliado com a possibilidade de inclusão de outros materiais de apoio à prática educativa para além das obras didáticas e literárias: obras pedagógicas, softwares e jogos educacionais, materiais de reforço e correção de fluxo, materiais de formação e materiais destinados à gestão escolar, entre outros. (Disponível em: http://portal.mec.gov.br/busca-geral/318-programas-e-acoes-1921564125/pnld-439702797/12391-pnld).

Dada a importância da leitura na escola, o Programa Ler e Escrever foi instituído nas escolas de São Paulo pela Portaria 6328/05, publicada em 26 de setembro de 2005, visando a elaboração e distribuição de materiais pedagógicos e outros subsídios buscando promover a melhoria do ensino. Uma dessas ações era a distribuição de acervo literário para as escolas com o propósito de ampliar as práticas de leitura entre as crianças.

As orientações recebidas para o uso desse acervo em sala de alua, pelo professor e pelos alunos eram as seguintes:

> • Explore o acervo da caixa, junto às crianças, manuseando os exemplares disponíveis.
> • Liste em um cartaz todos os livros do acervo.
> • Leia em voz alta para eles todos os dias.
> • Comente sobre os autores conhecidos.
> • Destaque os nomes das obras e incentive-os a antecipar seu conteúdo.
> • Comente sobre as capas e ilustrações e incentive-os a fazer o mesmo.
> • Explore o índice dos livros para localizar informações precisas e dê dicas de como fazê-lo.
> • Destaque e sinalize onde se encontram aspectos pouco conhecidos ou explorados dos livros: dedicatórias, edição do livro, biografias dos autores e ilustradores, textos de orelha e contracapa.
> • Com o tempo, busque uma forma de classificá-los segundo a variedade textual existente: poemas, contos, informativos e outros...
> • Organize regras para um sistema de empréstimos. Uma visita à sala de leitura da escola ou a uma biblioteca e uma entrevista com quem organiza os livros pode ser útil.

> • Incentive os alunos quanto à leitura autônoma e convide-os, sempre que possível, a compartilhar suas impressões.
> • Deixe-os à vontade em suas escolhas e interpretações.
> • Procure estabelecer uma rotina quanto ao uso dos livros: pode ser, por exemplo, todos os dias depois de uma determinada atividade. (Disponível no site: http://lereescrever.fde.sp.gov.br/SysPublic/InternaBiblioteca.aspx?alkfjlklkjaslkA=287&manudjsns=4&tpMat=0&FiltroDeNoticias=3)

De acordo com essas ações o professor como mediador entre o aluno e os livros seria capaz de formar leitores proficientes, que segundo o glossário CEALE é:

> [...] é aquele que não só decodifica as palavras que compõem o texto escrito, mas também constrói sentidos de acordo com as condições de funcionamento do gênero em foco, mobilizando, para isso, um conjunto de saberes (sobre a língua, outros textos, o gênero textual, o assunto focalizado, o autor do texto, o suporte, os modos de leitura). Disponível em: http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/leitor-proficiente).

O Programa Biblioteca na Escola (PNBE) teve inicio em 1997 com o objetivo de promover o acesso à cultura e o incentivo à leitura nos alunos e professores por meio da distribuição de acervos de obras de literatura, de pesquisa e de referência. De acordo com o PNBE:

> A apropriação e o domínio do código escrito contribuem significativamente para o desenvolvimento de competências e habilidades importantes para que os educandos e educadores possam transitar com autonomia pela cultura letrada. O investimento contínuo na avaliação e distribuição de obras de literatura tem por objetivo fornecer aos estudantes e seus professores material de leitura variado para promover tanto a leitura literária, como fonte de fruição e reelaboração da realidade, quanto a leitura como instrumento de ampliação de conhecimentos, em especial o aprimoramento das práticas educativas entre os professores. (Disponível em: http://portal.mec.gov.br/programa-nacional-biblioteca-da-escola).

As mudanças no PNLD ampliaram a distribuição de livros literários para as escolas e não somente para as bibliotecas. Segundo Rossieli Soares da Silva, secretário de Educação Básica do MEC, os alunos terão acesso em sala de aula a esse acervo literário da “educação infantil até o terceiro ano do ensino fundamental e, individualmente, a partir do quarto ano do ensino fundamental.”[6]

[6] Disponível no site: http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/222-537011943/62561-mec-lanca-publicacoes-do-pnld-literario-didatico-e-guia-de-tecnologias-educacionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A sociedade e o pensamento estão atrelados, e nestas considerações finais, viso apresentar de forma resumida que tudo poderá ser alterado no momento em que o Estado e o ser sejam unos, e a sociedade possa aproveitar de todos os âmbitos.

Ter como base um ensino estrangeiro, a partir de um ideal estabelecido no estrangeiro, mas com bases brasileiras, é não só uma necessidade, como também umas forma de podermos compreender melhor como está retrógrada ainda nos dias atuais, o sistema já aplicado em outros países pode também ser adaptado pra bases nacionais.

Desenvolver o interesse e o hábito pela leitura é um processo constante, que começa muito cedo, em casa, aperfeiçoa-se na escola e continua pela vida inteira. Existem diversos fatores que influenciam o interesse pela leitura. O primeiro e talvez mais importante é determinado pela “atmosfera literária” que, segundo Bamberguerd (2000, p.71) a criança encontra em casa. A criança que houve histórias desde cedo, que tem contato direto com livros e que seja estimulada, terá um desenvolvimento favorável ao seu vocabulário, bem como a prontidão para a leitura.

Professores que oferecem pequenas doses diárias de leitura agradável, sem forçar, mas com naturalidade, desenvolverão na criança um hábito que poderá acompanhá-la pela vida afora. Para desenvolver um programa de leitura equilibrado, que integre os conteúdos relacionados ao currículo escolar e ofereça uma certa variedade de livros de literatura como contos, fábulas e poesias, é preciso que o professor observe a idade cronológica da criança e principalmente o estágio de desenvolvimento de leitura em que ela se encontra. De acordo com Sandroni & Machado (1998, p.23) “o equilíbrio de um programa de leitura depende muito mais do bom senso e da habilidade do professor que de uma hipotética e inexistente classe homogênea”.

Assim, as condições necessárias ao desenvolvimento de hábitos positivos de leitura, incluem oportunidades para ler de todas as formas possíveis. Freqüentar livrarias, feiras de livros e bibliotecas são excelentes sugestões para tornar permanente o hábito de leitura.

Num mundo tão cheio de tecnologias em que se vive, onde todas as informações ou notícias, músicas, jogos, filmes, podem ser trocados por e-mails, cd's e dvd's o lugar do livro parece ter sido esquecido. Há muitos que pensem que o livro é coisa do passado, que na era da Internet, ele não tem muito sentido. Mas, quem conhece a importância da literatura na vida de uma pessoa, quem sabe o poder que tem uma história bem contada, quem sabe os benefícios que uma simples história pode proporcionar, com certeza haverá de dizer que não há tecnologia no mundo que substitua o prazer de tocar as páginas de um livro e encontrar nelas um mundo repleto de encantamento.

Se o professor acreditar que além de informar, instruir ou ensinar, o livro pode dar prazer, encontrará meios de mostrar isso à criança. E ela vai se interessar por ele, vai querer buscar no livro esta alegria e prazer. Tudo está em ter a chance de conhecer a grande magia que o livro proporciona. Enfim, a literatura infantil é um amplo campo de estudos que exige do professor conhecimento para saber adequar os livros às crianças, gerando um momento propício de prazer e estimulação para a leitura

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVICH, F. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. 5ª ed. São Paulo: Scipione, 1995.

AGUIAR, V.T. & BORDINI, M.G. **Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas**. 2ª. ed. Porto Alegre : Mercado Aberto, 1993.

BETTELHEIM, B. **A psicanálise dos contos de fadas**. 11ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996

CADEMARTORI, Lígia – **O que é Literatura Infantil,** 2ª ed. Editora Brasiliense, São Paulo, 2010.

CUNHA, Maria Antonieta Antunes. **Literatura Infantil: Teoria e prática**. 18ª ed. São Paulo: Ática, 1999.

ZILBERMAN, R. **A literatura infantil na escola**. 4ª ed. São Paulo: Global, 1985.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEE, 1997.

OLIBERT, J. **Formando crianças leitoras**. Porto Alegre : Artes Médicas, 1994. v.1

_____ **Formando crianças produtoras de textos.** Porto Alegre : Artes Médicas, 1994. v.2

RICHTER, M.G.. **Pedagogia de projeto no ensino do português**. Santa Maria : UFSM , 1997. "Não paginado. Digitado".

COELHO, Nelly Novaes; **Literatura Infantil: Teoria Análise Didática.** Edit. Moderna,1º Ed. São Paulo 2000.

CORSINO, Patrícia. **Literatura na educação infantil: possibilidades e ampliações. In:** BRASIL. **Ministério da educação e do desporto. Coleção Explorando o Ensino; v. 20 Literatura: ensino fundamental.** Brasília, DF, 2010.

BARBOSA, A. M. (Org.). ***Arte/Educação contemporânea:*** **Consonâncias internacionais**. 3. Ed. São Paulo: Cortez, 2013.

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

_____. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 2007.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artmed, 2000

AMARAL, João J. F. **Como fazer uma pesquisa bibliográfica.** Ceará: Universidade Federal do Ceará, 2007. 21 p. Disponível em: <http://200.17.137.109:8081/xiscanoe/courses1/mentoring/tutoting/Como%20fazerpesquisa%bibliografica.pdf>. Acesso em: 11 jun. 2019.

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

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

BRASIL. **Lei nº 12.764 de 27 de dezembro de 2012.** Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 11 jun. 2019.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC/SEB/DICEI, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Nota técnica n. 24 de 21 de março de 2013.** Orientação aos Sistemas de Ensino para a implementação da Lei nº 12.764/2012. Brasília: MEC/SECADI/DPEE, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=13287&Itemid=>. Acesso em: 11 jun. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Saberes e práticas da inclusão:** dificuldades acentuadas de aprendizagem - autismo. 2ª ed. rev. Brasília: MEC/SEESP (Educação Infantil), 2003.

BRASIL. **Referencial curricular nacional para a educação infantil:** estratégias e orientações para a educação de crianças com necessidades educacionais especiais. Ministério da Educação. Brasília: MEC, 2000.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Adaptações Curriculares. Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1998

Constituição da República Federativa do Brasil – promulgada em 5 de outubro de 1988, Artigos 5°, 37 ao 41, 205 ao 214, 227 ao 229.

Lei Federal n.° 8.069, de 13/07/90 - Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, Artigos 53 a 59 e 136 a 137. 21

Lei Federal n.° 9.394, de 20/12/96 - Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Resolução CNE/CEB nº 03/98 - Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

PERRENOUD, Phillipe. **Ensinar:** agir na urgência, decidir na incerteza. Porto Alegre: Artmed, 2001. cap. 5.

THURLER, Mônica Gather. **Inovar no interior da escola.** Porto Alegre: Artmed, 2001. cap. 2 e 4.

PERRENOUD, Philippe et al. (Orgs.). **Formando professores profissionais:** quais estratégias? Quais competências?Porto Alegre: Artmed, 2001. cap. 9.

PIMENTA, Selma G.; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil:** gênese e crítica de um conceito. São

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

HADJI, Charles. **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

COLOMER, Teresa; CAMPS, Anna. **Ensinar a ler, ensinar a compreender**. Porto Alegre: Artmed, 2002. cap. 2 - 4.

LERNER, Délia. **Ler e escrever na escola:** o real, o possível e o necessário. Porto Alegre: Artmed, 2002.

GESTÃO MODERNA PARA UM NOVO CENÁRIO: PROPOSTA DE PESQUISA

Michele Ballero Carnetti

RESUMO

Utilizando uma metodologia qualitativa e quantitativa em forma de questionário, com dez questões mistas, investigando a atuação e participação de diretor, vice-diretor e coordenador, professores, alunos, pais de alunos e funcionários na gestão escolar, procuramos propor um questionamento ao fazer administrativo nas escolas públicas de ensino básico.

Palavras-chave: escola pública; gestão democrática.

O cenário mundial modifica-se a cada instante, se renovando junto à tecnologia e seus avanços, tendo assim um grande impacto no universo escolar.

“Outro aspecto a assinalar é que a escola é uma instituição datada historicamente. Ou seja, cada sociedade, cada tempo forja um modelo escolar que lhe é próprio” (FERREIRA; AGUIAR, 2008, p. 130).

Nova demanda de práticas educativas vem surgindo com o passar do tempo, pois nos dias atuais a escola atende um público mais diversificado em relação aos aspectos culturais, sociais, econômicos e políticos junto a suas necessidades educacionais particulares. "Hoje, em pleno século XXI, na era da informação, vivemos modificações aceleradas que estão introduzindo novos valores e novas configurações de interação social” (COLOMBO, 2004, p. 250).

A escola tem como tarefa acompanhar as alterações sociais que ocorrem no seu entorno, adaptando-se assim a comunidade que atende em suas características e com a educação como um instrumento para mudanças.

> Salienta, dessa forma, o caráter "formador de cidadania" que o exercício da gestão democrática possui porque, ao possibilitar a efetiva participação de todos - participação cidadã - na construção e gestão do projeto de trabalho que, na escola, vai formar seres humanos, possibilita, também, a auto formação de todos os envolvidos pela e para a "leitura", interpretação, debate e posicionamento que podem fornecer subsídios para novas políticas, repensando, no exercício da prática profissional, as estruturas de poder autoritário que ainda existem na ampla sociedade e consequentemente, no âmbito educacional e escolar." (FERREIRA; AGUIAR, 2008, p.304).

A gestão como linha de frente para uma eficiente atuação no cenário educacional deve ser aberta para a participação da comunidade envolvida no processo escolar, ocorrendo em parceria da escola com a comunidade, prevendo o acolhimento em toda a sua diversidade na proposta de enriquecer o processo educativo do público atendido.

Para Henrique Paro (2008), existe uma utopia quando dizemos que a escola é democrática, pois ainda trabalhamos com um modelo hierárquico, o diretor da escola ainda concentra a maior parte do poder.

> Infelizmente essa escola é sim reprodutora dos valores dominados e mera chanceladora da injustiça social, na medida em que recoloca as pessoas nos lugares reservados pelas relações que se dão no âmbito da estrutura econômica.” (PARO, 2008, p. 10).

Portanto devemos nos voltar a nossa realidade social que já não nos permite mais aceitar que sejamos sempre a classe dominada, é exatamente aí que entra a questão da autonomia, uma gestão autônoma necessita da participação de todos na escola, educadores, pais, alunos e funcionários, pois somente unidos a escola terá mais condições para pressionar escalões superiores, ou seja, além do diretor que é considerado superioridade maior, temos que refletir que existe todo um cenário que comanda , reprimi ou liberta as decisões no mundos escolar e somente com os conselhos, dispostos a reivindicara é que uma escola se tornará uma instituição democrática.

RENOVANDO A GESTÃO, MODIFICANDO A ESCOLA PARA TRANSFORMAR OLHARES PARA O MUNDO.

O diretor democrático faz da escola o local para se aprender a ser democrático, "Ao diretor cabe, indiscutivelmente, uma postura de consonância

com os fundamentos da proposta da escola, [...]" (COLOMBO, 2004, p. 242), fará de seu ofício, junto a equipe de gestão, docente e a administrativa um trabalho para modificar as práticas educativas, assim modificando a visão da escola para os alunos e assim conseguindo alcançar além dos muros da escola, fazendo uma mudança social, que acredita-se ser o principal papel da escola, educar para a sociedade e transformar alunos em cidadãos críticos e participativos nos assuntos que se refere a sua comunidade, seu bairro, sua cidade, país e ao mundo.

A escola deve ser um local onde se explore praticas democráticas, através de problemas concretos e que permitam que junto aos professores, as crianças compreendam seus direitos e deveres, ao longe de suas vidas, com autonomia e pensamento livre e a educação como um instrumento de libertação.

“Na atualidade, tal argumento vem acompanhado da necessidade de instituir formais mais flexíveis de gestão que contemplem a possibilidade de recursos e o maior envolvimento da sociedade nos mecanismos decisórios” (FERREIRA; AGUIAR, 2008, p. 103).

A sociedade quer estar nas escolas, participando ativamente de suas deliberações, e não somente recebendo as informações e normas que são passadas pelas instituições de ensino como algo fechado, como leis, e regras a serem compridas pela sociedade e pelos alunos, "Os cidadãos querem mais do que ser executores de políticas, querem ser ouvidos e ter presença nos momentos de elaboração" (FERREIRA; AGUIAR, 2008, p.55). As pessoas efetivamente querem ser presentes nas decisões que ocorreram no decorrer de um ano letivo, e, além disso, participar das mudanças que serão necessárias para uma educação eficiente.

Claro que não podemos esquecer que nas reuniões de pais e mestres, ou até mesmo em festas e feiras abertos a comunidade, o número de pessoas que participam é pequeno, porém, é responsabilidade da unidade escolar, trazer, atrair a participação das pessoas nos eventos da escola, expor, retratar que a sociedade tem uma parcela grande na busca pela educação eficaz.

OBJETIVO

Discutir o uso da gestão democrática nas escolas públicas, tornando-a um local que promova a participação de todos os envolvidos no processo educacional: gestão escolar, professores, funcionários e comunidade.

METODOLOGIA

A metodologia deste projeto consiste em um questionário qualitativo com alguns aspectos quantitativos, com a finalidade de investigar como a Gestão Democrática é exercida e enxergada por todos que trabalham e frequentam o ambiente escolar, observando a participação e funcionalidade do processo administrativo e gerencial na escola. Acompanhado de dez questões que serão aplicadas na Escola Estadual Rosas de A à Z, localizada na Rua Pedro de Moraes 100, no Bairro de Perdizes em São Paulo. Esse questionário será respondido por cinquenta e cinco pessoas, dentre elas um gestor, um coordenadora, um vice-diretor, doze professores do Ensino Fundamental II, dezoito alunos do Ensino Fundamental II, dez pais de alunos, três inspetores, três funcionários administrativos, quatro auxiliares de limpeza e duas merendeiras, com o principal objetivo de analisar a participação desses indivíduos no processo da gestão da escola.

QUESTIONÁRIO

Nome:
Idade:
Sexo:
Ocupação:

1. Marque qual o seu papel na escola:

( ) Diretor
( ) Vice-Diretor
( ) Coordenador
( ) Professor
( ) Aluno

( ) Pais
( ) Outros. Qual: _____

2. O que você entende por Gestão Democrática?
3. Você conhece o papel de cada integrante da Gestão Escola (Diretor, Vice-diretor e Coordenador)?
4. Você acredita ter acesso aos processos escolares, podendo participar das tomadas de decisões que ocorrem nessa Instituição de Ensino?
5. A gestão é acessível? Já houve alguma situação em que precisou acionar, e como foi?
6. Já participou de reuniões nessa escola? Dê exemplos.
7. Considera essa escola uma instituição democrática, por quê?
8. Acredita ter algo que possa ser modificado, para que a Gestão ocorra de maneira mais aberta para a participação de todos?
9. Já esteve em outra instituição em que a Gestão escolar era diferente dessa Instituição? Como ocorria?
10. Você considera ter algo ou alguma experiência que agregue na melhoria dos processos gestionários dessa Instituição? Deixe um comentário do seu ponto de vista referente a Gestão Democrática nas escolas públicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Abordamos uma gestão moderna para o cenário atual, pensando em renovar a gestão nas escolas, de forma participativa com a comunidade e todos envolvidos no processo educacional, tornando assim uma verdadeira gestão democrática.

Apresentar aos pais e alunos o que a gestão democrática trás a eles a possibilidade de participar das decisões da escola, podendo dar voz a eles no ambiente escolar, propondo e colaborando com o andamento do processo educacional, visando a educação como o principal objetivo da gestão escolar.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição Da República Federativa Do Brasil.** De 1988.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei nº 9394, de 20.12.1996. Brasília: MEC, 1996.

COLOMBO, Sonia Simões et al. **Gestão educacional:** uma nova visão. Porto Alegre: Artmed, 2004.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Marcia Angela da S.. **Gestão da educação:** impasses, perspectivas e compromissos**.** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola:** teoria e prática. 6. ed. São Paulo: Heccus Editora, 2013.

LUCY, Heloisa. **Em Aberto.** BRASILIA, v. 17, n. 72, p.11-33, fev.-jun. 2000.

OLIVEIRA, Maria Auxiliadora. **Gestão educacional:** novos olhares, novos abordagens. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão escolar, democracia e qualidade do ensino.** São Paulo: Ática, 2007.

_____**. Gestão democrática da escola pública.** 3. ed. São Paulo: Ática, 2008.

VIEIRA, Alexandre Thomaz; ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini; ALONSO, Myrtes. **Gestão educacional e tecnologia.** São Paulo: Avercamp, 2003.

A INCLUSÃO ESCOLAR DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA

Valéria Bromowicz Rodrigues

RESUMO

Se o que desejamos e pretendemos é que a escola também seja inclusiva devemos impulsionar para que haja mudanças nos paradigmas vivenciados nas instituições escolares, a ponto de que se reconstrua um novo processo educativo não mais com o foco exclusivista, mas como trajeto de inclusão, uma educação voltada para a cidadania global longe de preconceitos visando e valorizando as diferenças.

Palavras-chave: inclusão escolar; criança; aprendizagem.

Ao passo que consideramos um aluno ou qualquer pessoa com necessidades educacionais especiais e como cidadãos que possuem direitos e deveres o enfoque de suas vidas é mudado, onde eles passam a ser produtores e reprodutores na vida, e suas limitações passam a ser secundárias.

É importante ressaltar que para que haja a inclusão é necessário que se tenham melhorias nas condições da escola e que esta compartilhe junto com o professor a responsabilidade para que ocorra a aprendizagem.

Para Mantoan (2003, p.415),

> Para que a inclusão escolar de alunos com deficiência ocorra com sucesso, é imprescindível o desenvolvimento adequado do professorado e o suporte de profissionais especializados, de métodos de ensino e de atividades adequadas.

Não podemos esquecer que temos que sempre estar atentos a tudo que ocorre envolta de uma criança com Transtorno de Déficit de Atenção, pois as pessoas que desconhecem esta dificuldade acabam julgando os pais, os chamando de relapsos com relação à educação dos filhos.

Para que se ocorra à aquisição e o desenvolvimento da linguagem é necessário alguns componentes importantes. Dentre eles o desenvolvimento cognitivo, ou seja, devemos ter algo em mente para dizer, alguma razão ou intenção de comunicar o que esta em mente, além de ter alguém com que se comunique a fim de partilhar o que se tem em mente.

De acordo com Silva e Souza (2005, p. 297).

> Primeiramente, deve-se enfatizar a importância da atenção para o processamento da linguagem oral e escrita. A importância da atenção é necessária desde os primeiros momentos da aquisição da linguagem oral, possibilitando-nos inferir que o comprometimento desta função venha a interferir de modo decisivo no desenvolvimento da linguagem não só nos aspectos relativos ao domínio das estruturas linguísticas, como também no desenvolvimento das habilidades comunicativas que permitam a criança participarem de uma conversa falar sobre um assunto, ou contar uma história.

O tema transtorno de Déficit de Atenção merece a atenção e atuação de todos os profissionais, pais e escola.

A Educação Inclusiva é uma proposta que objetiva mudanças nas práticas pedagógicas. Sendo assim, todas as crianças têm acesso à escola, a oportunidades, independente do seu grupo social.

Glat, Fontes & Pletsch (2006, p.13-30) destacam a resolução do MEC/SEESP (1998, p.4)

> Para oferecer uma educação de qualidade a todos os educandos inclusive os que manifestam necessidades educacionais e especiais, a escola precisa capacitar seus professores, preparar-se, enfim adaptar-se. O próprio Ministério da Educação reconhece que “inclusão não significa simplesmente matricular os educandos com deficiência nas classes comuns, ignorando suas necessidades especificas, mas significa dar ao professor e à escola o suporte necessário à sua ação pedagogia”.

É muito importante que os profissionais da educação entendam as necessidades de cada aluno para que assim possam por em prática novos métodos de ensino, a fim de auxiliar e explorar as habilidades e capacidades de todos os alunos.

Segundo Glat & Oliveira, 2003 apud Glat, Fontes & Pletsch (2006, p.13-30).

> A individualização do processo ensino-aprendizagem é a base que se constitui um currículo inclusivo. Isso implica em se reconhecer as características e dificuldades individuais de cada aluno, para, então, se determinar-se e que tipo de adaptação curricular é necessário para que ele aprenda.

O conhecimento e preparo do professor são de extrema importância para que o processo ensino-aprendizagem, para que este possa ser desenvolvido de forma prazerosa e proporcionando aos educandos um melhor ensino.

Maciel (2000, p.2)

> A "Declaração de Salamanca", da qual se transcrevem, a seguir, pontos importantes, que devem servir de reflexão e mudanças da realidade atual, tão discriminatória. “Acreditamos e Proclamamos que”: toda criança tem direito fundamental à educação e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem; toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas.

É necessário que a homogeneidade seja valorizada, a fim de que sejam oferecidas maiores oportunidades de aprendizagem a todos os alunos.

Bueno, Glat & Nogueira; Mendes, entre outros, apud Glat, Fontes & Pletsch, (2006, p.13-30) consideram que

> Existem inúmeras barreiras que impedem que a educação inclusiva se torne realidade no cotidiano das nossas escolas. Algumas são bastante significativas e têm sido exaustivamente apontadas na literatura, como por exemplo, o despreparo dos professores o numero excessivo de alunos nas salas de aula, a precária ou inexistente acessibilidade física das escolas, e a rigidez curricular e das práticas avaliativas.

A educação nos dias de hoje, sofre algumas dificuldades dentro da sala de aula, destaca-se uma muito importante que é o despreparo dos professores. Muito dos profissionais da educação não estão preparados para lidar com alunos portadores de deficiência, outro fator que podemos citar é o medo que estes profissionais têm em lidar com o diferente, é imprescindível que sejam oferecidos cursos de capacitações para os educadores a fim de amenizar esta sensação de medo e despreparo, para que o professor continue sendo o mediador do ensino-aprendizagem.

Mantoan, 1997 apud Gomes & Rey (2003, p. 411).

> A efetivação de um processo escolar de qualidade traz a prioridade do desenvolvimento de novas atitudes e formas de interação na escola e exige mudanças no relacionamento pessoal e social e na maneira de se efetivar os processos de ensino-aprendizagem.

Considerações Finais

Com a finalização deste artigo podemos notar que a Inclusão/Integração ainda tem um caminho longo a trilhar, visando a melhoria e igualdade de uma sociedade mais justa a todos.

No campo da educação muito já foi modificado, porém as qualificações dos educadores ainda podem ter maiores avanços, uma coisa já pode ser notada que independente de suas deficiência os alunos devem ser vistos como iguais e respeitando suas limitações.

Referências Bibliográficas

BOSSA, Nadia A. **Dificuldades de aprendizagem – O que são? Como tratá-las** – Porto Alegre: Artes Médicas 2000.

GLAT, Rosana; FONTES, Rejane de Souza; PLETSCH, Denise Márcia. **Uma breve reflexão sobre o papel da Educação Especial frente ao processo de inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais em rede regular de ensino.** Disponível em: http://www.eduinclusivapesq-uerj.pro.br/livros_artigos/pdf/unigranrio.pdf Acesso: 08 de Julho de 2008

GOMES, Claudia; REY, Fernando Luis Gonzales. **Inclusão Escolar: Representações Compartilhadas de Profissionais da Educação acerca da Inclusão Escolar.** Psicologia Ciência e Profissão. 2007, 27(3), 406-417. Disponível em: http://scholar.google.com.br/scholar?q=Artigos+sobre+Inclus%C3%A3o&hl=ptBR&lr=&stat=10&sa=N Acesso: em 02 de Abril de 2008.

LOPES, Renato Paula Vieira; MARQUEZAN, Reinoldo. **O Envolvimento da família no processo de integração/inclusão do aluno com necessidades especiais.** São Paulo. Disponível em: http://66.102.1.104/scholar?hl=ptBR&br=&q=cache:32oMNqitMNQJ:www.ufsm.br/ce/revista/ciesp/2000/01/a3.htm+Artigos+sobre+Inclus%C3%A3o. Acesso: em 02 de Abril de 2008

MACIEL, Maria Regina Cazzaniga. **Portadores de Deficiência: a questão da inclusão social.** São Paulo Perspec. Vol. 14, nº 2- São Paulo Abril/Junho 2000 Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-88392000000200008&script=sci_arttext Acesso: em 12 de Julho de 2008

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão **escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** – São Paulo: Moderna, 2003.

SANTOS, Fernanda de Carvalho; AMARAL, Regina Durães. **Criança hiperativa: quem é ela?**. Psic: Revista da Vetor Editora – Vol. 5 – nº 1 – São Paulo – Junho – 2004. Disponível em:

http://scielo.bvspsi.org.br/scielo.php?pidd=S167673142004000100010&script=sci.arttext&tlgAcesso: em 04 de Junho de 2008.

SILVA, Rejane Augusta; SOUZA, Luiz Augusto de Paula. **Aspectos Lingüísticos e Sociais Relacionados ao Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade.** Disponível em: http://www.revistacefac.com.br/revista73/artigo%201.pdf Acesso: em 08 de Julho de 2008

TOPCZEWSKI, Abram. **Hiperatividade: Como lidar?** – São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

REFLEXÕES SOBRE O RELATÓRIO GLOBAL DE MONITORAMENTO DA EDUCAÇÃO E O USO DE CELULARES NAS ESCOLAS.

Juliano Godoi

RESUMO

Recentemente a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO publicou um importante documento onde analisa a profundidade e abrangência do uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) em seu Relatório Global de Monitoramento da Educação de 2023.

As análises apresentadas pela UNESCO dialogam com um movimento que vem sendo desenvolvido em muitas cidades do mundo que estão dispostas a implementar proibições e restrições quanto ao uso de celulares dentro das escolas. Importantes cidades de vários continentes estão reavaliando a presença destes componentes eletrônicos em ambiente escolar.

Palavras-chave: educação; escola; tecnologia; celular.

INTRODUÇÃO:

Cidades como Paris na França, Barcelona na Espanha, Roma na Itália, Nova York, EUA Seul na Coreia do Sul e Rio de Janeiro no Brasil destacam-se por sua importância e relevância global mas segundo a UNESCO um a cada quatro países já organizou a proibição completo o uso de aparelhos celulares nas escolas ou planejam implementar projetos e ações de regulamentação do uso destes aparelhos.

A TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO: UMA FERRAMENTA A SERVIÇO DE QUEM?

O estudo realizado pela UNESCO destaca que há uma completa falta de evidências robustas que evidenciem o real valor supostamente agregado pel o uso da tecnologia digital nas rotinas e desenvolvimentos da educação.

As conclusões também evidenciam uma das principais e mais controvérsias táticas comerciais da indústria quando perpassa os elementos da evolução tecnológica dos dispositivos que se renovam em média a cada 36 meses. A aceleração que a obsolescência programada dos itens tecnológicos impõe a utilização dos componentes impede que iniciativas educacionais que utilizem recursos tecnológicos possam ser estudadas e entendidas.

> "...Este relatório recomenda que a tecnologia seja introduzida na educação com base em evidências que demonstrem que ela seria apropriada, igualitária, escalonável e sustentável. Em outras palavras, seu uso deve atender aos melhores interesses dos estudantes e complementar uma educação baseada na interação humana. Ela deve ser vista como uma ferramenta a ser usada nesses termos..."
>
> (O Relatório de Monitoramento Global da Educação: UNESCO - 2023)

CAUTELA NO USO DE NOVAS TECNOLOGIAS EM SALA DE AULA

Os dados e as conclusões ofertadas pelo estudo da UNESCO destacam que o uso de celulares entre adolescentes e crianças no interior das escolas proporcionam um ambiente onde o que rege a convivência entre os educandos é a total falta de interação e um elevado índice de distração. Constatação esta que justifica a ação desenvolvida em muitos países na perspectiva de se proteger a aprendizagem das crianças e adolescentes através da proibição de uso de aparelhos celulares nas escolas.

O Relatório Global de Monitoramento da Educação, ao apresentar dados sobre o Programa de Avaliação Internacional de Estudantes – PISA destaca que:

> "A simples proximidade de um aparelho celular é capaz de distrair os estudantes e provocar um impacto negativo na aprendizagem em 14 países.
>
> (O Relatório de Monitoramento Global da Educação: UNESCO - 2023)

Utilizando como referência e dando voz aos operadores da educação o relatório trás na voz dos professores a evidência daqueles que vêem a olho nu os processos da educação se desenvolverem destacar que um a cada três professores, de sete países que participaram de um estudo que avalia o conhecimento de tecnologia de alunos e professores, destacarem que limitar o uso de celulares nas salas de aula é mais benéfica, pois favorece o processo de ensino e aprendizagem evitando os efeitos nocivos da distração e da dispersão.

ARGUMENTOS PARA A PROIBIÇÃO DO CELULAR NA ESCOLA

Em meio ao apelo e a urgência das preocupações sobre o impacto negativo do uso excessivo de celulares na qualidade da educação e no ambiente escolar e em se combater a distração no ambiente escolar destacam-se freqüentemente os seguintes argumentos contrários a presença do celular no ambiente escolar:

A Redução de distrações: A proibição é justificada como uma maneira de reduzir as distrações dos alunos durante as aulas, permitindo um ambiente de aprendizado mais focado. Os celulares podem distrair os alunos durante as aulas, interferindo no processo de aprendizagem e na concentração dos estudantes.

Promoção da interação social presencial: Destaca-se a importância de promover a interação social entre os alunos sem a interferência dos celulares, incentivando o desenvolvimento de habilidades de comunicação face a face.

Prevenção e Redução do cyberbullying e uso inadequado: A proibição ajudaria a prevenir casos de cyberbullying e evitar o uso inadequado dos celulares, criando um ambiente escolar mais seguro e respeitoso protegendo assim a segurança e o bem-estar dos alunos.

Foco na qualidade da aprendizagem: A proibição permitiria aos professores concentrarem-se melhor na entrega do conteúdo e aos alunos absorverem o material de forma mais eficaz.

Desenvolvimento de habilidades sociais: A proibição é justificada como uma forma de promover a interação social entre os alunos e incentivar o desenvolvimento de habilidades de comunicação interpessoal.

Promoção da concentração: A proibição ajudaria os alunos a se concentrarem melhor nas aulas, melhorando assim o seu desempenho acadêmico e a absorção do conteúdo.

Prevenção de comportamentos inadequados: A importância de prevenir comportamentos inadequados relacionados ao uso indevido de celulares, como filmar ou fotografar outras pessoas sem consentimento.

Melhoria do desempenho acadêmico: A proibição com o objetivo de melhorar o desempenho acadêmico dos alunos, permitindo que se concentrassem mais nas aulas e no aprendizado. Ao minimizar as distrações, os estudantes podem se concentrar melhor no conteúdo ensinado em sala de aula, o que pode resultar em um aumento do desempenho acadêmico.

Redução de distrações e aumento da produtividade: A necessidade de reduzir as distrações dos celulares para aumentar a produtividade dos alunos e melhorar a eficácia do ensino.

Foco na segurança: A proibição foi justificada como uma medida de segurança, visando prevenir o uso indevido dos celulares e proteger os alunos de possíveis ameaças online.

Melhoria da saúde mental: Enfatiza a importância de proteger a saúde mental dos alunos, reduzindo o tempo gasto em dispositivos eletrônicos e promovendo hábitos de vida mais equilibrados.

Promoção da concentração e do aprendizado eficaz: A proibição ajudaria os alunos a se concentrarem melhor nas aulas e a absorverem o conteúdo de forma mais eficaz.

Prevenção do vício em tecnologia: A proibição foi justificada como uma medida para prevenir o vício em tecnologia entre os jovens, promovendo um equilíbrio saudável entre o uso de dispositivos e outras atividades.

Promoção da interação social face a face: A proibição do uso de celulares pode encorajar os alunos a interagirem mais entre si e com seus professores, promovendo habilidades de comunicação interpessoal.

Desenvolvimento de habilidades de autorregulação: Sem o acesso constante aos celulares, os alunos podem aprender a gerenciar melhor seu tempo e a regular seu próprio uso de tecnologia.

Redução de distrações: Celulares eram uma fonte significativa de distração para os alunos durante as aulas, prejudicando o processo de aprendizado e a concentração.

Criação de um ambiente escolar mais seguro e disciplinado: A medida foi justificada como uma forma de criar um ambiente escolar mais seguro e disciplinado, reduzindo comportamentos inadequados relacionados ao uso indevido de celulares, como filmar ou fotografar pessoas sem consentimento. A proibição dos celulares pode criar um ambiente escolar mais tranquilo e focado, contribuindo para uma atmosfera de aprendizado mais positiva.

CONCLUSÃO

Desta forma, pode concluir que a proibição pedagógica do uso de celulares nas salas de aula pode variar dependendo do contexto específico da instituição educacional, das necessidades dos alunos e dos objetivos de aprendizado. No entanto, nos parece unânime que restringir o uso de celulares pode ajudar a manter um ambiente de aprendizado focado e disciplinado, minimizando distrações e interrupções durante as aulas.

BIBLIOGRAFIA:

- Relatório de monitoramento global da educação, 2023: a tecnologia na educação: uma ferramenta a serviço de quem?

https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386147_por

- Celular na escola: vantagens e desvantagens

https://www.arvore.com.br/blog/celular-na-escola

- Psicóloga alerta sobre uso excessivo das telas por crianças

https://saude.se.gov.br/psicologa-alerta-sobre-uso-excessivo-das-telas-por-criancas/#:~:text=%E2%80%9CA%20partir%20do%20momento%20que,al%C3%A9m%20de%20afetar%20a%20intera%C3%A7%C3%A3o

- Como uso excessivo de celular impacta cérebro da criança

https://www.bbc.com/portuguese/geral-60853962

METODOLOGIAS ATIVAS NA APRENDIZAGEM: CONTEXTUALIZANDO A LEITURA E A PRODUÇÃO TEXTUAL

Olga Aparecida da Silva Martins

RESUMO

O Artigo discute a aplicação de Metodologias Ativas nas aulas de leitura, produção de textos redação, buscando, assim, tornar os conteúdos de mais fácil acesso aos alunos da Educação Básica, a investigação a qual deu origem é de natureza teórica-bibliográfica, de cunho qualitativo, apoiada nas análises e fontes de pesquisa as quais se concluíram que as Metodologias Ativas são eficazes, mostrando-se adequadas e oportunas no processo de ensino-aprendizagem na atualidade nota-se que a prática de leitura está cada vez mais defasada entre nossos alunos, favorecendo para a predominância de um baixo nível de competência leitora e escritora entre eles, o estudo reforça a preocupação com a constante atualização do docente, em suas práticas pedagógicas e metodologias aplicadas junto aos discentes com o objetivo geral de analisar as habilidades de leitura, escrita e produção textual redação, assim, os estudos mostram a relação social da leitura e escrita tem um elo essencial com a escola, a julgar que a instituição junto ao corpo docente precisa formar cidadãos ativos nesse processo de formação e aprendizagem com o exposto, o professor tem de inserir atividades de vivência social dos estudantes, a fim de melhorar a escrita por meio de contexto que dê sentido ao aluno e ultrapassem os muros da escola os principais resultados apresentam que a leitura e produção textual redação no contexto das Metodologias Ativas destaca-se como estratégias viáveis que pode, dentre outros resultados, favorecer no estímulo por parte dos estudantes na leitura e produção textual concluindo-se que os resultados mostram que se a produção textual for trabalhada por meio de um processo de avaliação formativa, com um caráter prospectivo e construtivo, fornecendo um contínuo feedbacks, para os aprendizes, é possível leva-los a novas formas de conhecimento, que os Andaimes (Processo de aprendizagem no qual os adultos oferecem suporte ao desenvolvimento do aluno, ajudando-os a conectar o conhecimento existente com novas habilidades), construindo tanto com a ajuda de pessoas mais experientes, quanto por meio de seus próprios pares, transformando seu desenvolvimento potencial, que se relaciona as capacidades e conquistas a serem obtidas pelos discentes, em desenvolvimento real, referente ao que já foi atingido que através da prática de leitura o educando se tornará conhecedor de novas

palavras e estruturas gramaticais, aperfeiçoando a sua escrita e futuras produções textuais.

PALAVRAS - CHAVES: Metodologias Ativas, Leitura, Escrita, Produção Textual, Práticas Educativas

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo apresentar a discussão de propostas de utilização de Metodologias Ativas em aulas da disciplina de Língua Portuguesa com o foco em leitura e produção textual, direcionado a Educação Básica. Com uma abordagem pragmática apoiada na análise de fonte de pesquisa através de revisão bibliográfica, através de artigos, teses de mestrado, livros e conversas com profissionais da área de educação professores de língua portuguesa buscando fazer um levantamento das principais questões que envolvem o processo de leitura, escrita e produção texto.

Com abordagem qualitativa o intuito é salientar as contribuições de tais metodologias, e algumas de suas variantes, destacando como podem tornar as aulas de redação ou produção textual junto as oficinas de textos mais atraentes aos alunos desenvolvendo resultados positivos, no que concerne o processo de ensino aprendizagem.

A importância da leitura para a produção de texto da qual o objetivo geral é a análise da contribuição para o processo da construção textual é indispensável entender a importância do ato de ler e escrever nos tempos atuais, onde o avanço das ciências da educação requer uma constante apropriação do saber para a melhoria e qualidade da educação, visando corrigir certas dificuldades enfrentadas pelos alunos durante aquisição do aprendizado.

Com o avanço da globalização e das novas TDICs (Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação) a apropriação da leitura e uma ferramenta essencial na comunicação e no diálogo entre pessoas, contribuindo

significativamente no desempenho da competência comunicativa do indivíduo nas várias práticas sociais e profissionais.

No ambiente escolar, muitos educandos demonstram sua insegurança na comunicação a leitura e uma atividade defasada para muitos dos nossos alunos ainda em plena era da comunicação existe um grande índice de deficiências em seu desempenho linguístico, pois não conseguem expressar suas próprias ideias, pensamentos, pontos de vistas, apresentando uma grande incapacidade de ler, articular e organizar o pensamento e, como consequência, apropriar-se do saber para a escrita.

A leitura e a produção textual são atividades verbais com fins sociais, seu compromisso extrapola os limites de uma sala de aula, pois seu maior objetivo é inserir em contextos amplos e complexos. A escrita de um texto é uma tarefa consciente, produtiva, mas que necessita do desenvolvimento de estratégias concretas de ação para chegar a um objetivo.

Segundo Carlino:

> A aprendizagem de uma disciplina inclui incorporar conceitos, métodos, e formas particulares de ler, escrever e pensar, através do desenvolvimento de capacidades que, no futuro, possibilitem contribuir nesse campo de estudo através de aporte próprio. Todos esses componentes de aprendizagem estão agrupados em torno dos usos, estabelecidos dentro da comunidade disciplinar, de um artefato cultural específico/; a linguagem escrita. Para que os alunos consigam aprender a disciplina, e, portanto, aprender seus usos, precisam ter participado das suas práticas sociais, conjuntamente com quem as domina de modo a receber orientação e retroalimentação por parte deles. (Carlino, 2017, p.181)

Sendo a leitura um procedimento básico, fundamental à aprendizagem e consequentemente indispensável para a boa produção de textos, considera-se de fundamental importância estimulo a prática de leitura em sala de aula e a produção de textos. Se os alunos adquirem algumas técnicas importantes e escreverem com regularidade, aumentarão as possibilidades de produção de textos coesos, claros e coerentes.

2. LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL COMO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM

Produzir, para muitos alunos, é uma tarefa difícil e, diante disso, a realização de tarefas em torno da produção textual torna-se delicada para o professor que se vê diante de um grande desafio: apresentar o texto como mediador entre o aluno (escritor) e o mundo (sociedade), salientando que a língua é um fato social, produzida no cotidiano, a expressão de uma sociedade que, além de isolar grupos, também é excludente com aqueles que não a domina [a língua]. Desta forma, dominá-la é ter a certeza de se fazer ouvir, contestar, lutar por uma voz, configurar-se enquanto cidadão, sujeito social. O domínio da linguagem, bem como da língua são subsídios que dão suporte para o estudante ter uma participação mais ativa na sociedade.

Com metodologias potencializadas do ensino aprendizagem com foco na leitura e produção textual conta com uma proposta da qual é possível distinguir o desenvolvimento de oficinas envolvendo situações do dia a dia dos estudantes usando metodologias ativas que objetivem o domínio da leitura e redação de diferentes gêneros com os conhecimentos construídos ao longo de sua formação, “escrita formal” que são importantes para a construção ativa, estimulando a criação nas mais diversas situações comunicativas. Essas expressões confirmam a realidade de que não é possível produzir bons textos sem que haja informações prévias, o que justifica a importância de conhecer o tipo e o gênero textual e seus motivadores.

Nesse contexto, os professores de Língua Portuguesa, responsáveis por disciplinas de Produção Textual e oficinas de Redação, têm a missão de estimular e aprimorar a “Prática Textual” entre os discentes, conduzindo o processo de ensino aprendizagem, que inclui a estruturação das redações, cuidados com o uso da Língua Portuguesa e correta abordagem, argumentação acerca de temas e assuntos da atualidade. Diante desses desafios, as Metodologias Ativas, embora não sejam propriamente uma “novidade” (já que vêm sendo discutidas há várias décadas), ganham espaço na atualidade. Acredita-se que tais práticas pedagógicas são condizentes com o contexto atual, caracterizado pela presença maciça da tecnologia, e com o

perfil de aluno que se tem nos dias de hoje, acostumado à interatividade e conectado com o mundo à sua volta. Apresentar e discutir propostas de utilização de Metodologias Ativas podendo ser uma das inúmeras estratégias que o professor de língua portuguesa ou outras disciplinas podem adotar no ensino aprendizagem próxima da necessidade do aluno tornando-o não um ser passivo, mas ativo na busca do conhecimento. Segundo Kleiman (2002, p.17):

> [...] se a leitura não for prazerosa, se o livro não for atraente, se a página impressa não tiver a beleza e a sofisticação de outros textos multisseriados que combinam harmoniosamente linguagens plásticas, musicais verbais, esse aspecto de leitura – a leitura como forma de prazer, continuará sendo privilégio de poucos.

Refletindo sobre as práticas pedagógicas que envolvem a leitura e produção textual, observa-se que o maior problema da falta de habilidade leitora é resultante a produção de textos está relacionada na forma como o professor vincula suas aulas. A autonomia da linguagem, bem como a língua são contribuições que dá para o indivíduo diversas formas de participação dinâmica e ativa na sociedade.

Ainda como enfatiza Castanheira, Maciel e Martins (2009, p.14): “[...] a aprendizagem da leitura e da escrita se torna um instrumento que permitirá o indivíduo ter acesso a informação e criar novos conhecimentos”.

A escola e seus professores precisam procurar metodologias que despertem o interesse do aluno na busca do conhecimento principalmente os docentes de língua portuguesa.

Nesse contexto Paulo Freire (1989), pondera que a prática da leitura envolve primeiramente a leitura da realidade, em seguida a leitura da fala oral ou escrita, que nem sempre à longa jornada na escola faz uso da leitura da realidade em que o sujeito está inserido.

O desenvolvimento da leitura é muito mais do que signos gráficos escritos em uma folha de papel, está presente no modo do indivíduo perceber o mundo no seu redor e nas suas múltiplas formas de organização da sociedade. Através do ambiente que está inserido a aprendizagem se faz de forma natural e equilibrada.

Assim sendo, fica sobre a responsabilidade dos professores conciliarem, em suas práticas, essa aprendizagem informal que nossos alunos trazem em sua bagagem de conhecimento com as propostas de ensino do currículo.

3. METODOLOGIAS ATIVAS NO CONTEXTO DA LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL

Conceito de acordo com Bacich e Moran (2018 p.27): “Metodologias Ativas constituem alternativas pedagógicas que colocam o foco do processo de ensino e de aprendizagem no aprendiz, envolvendo-o na aprendizagem por descoberta, investigação ou resolução de problemas.

Assim, na concepção dos autores, o importante e fundamental para a existência das Metodologias Ativas, é o papel do aluno, como agente ativo no processo de aprendizagem. Medeiros ressalta a importância do discente, alçado à posição de protagonista no processo ensino aprendizagem, através da Metodologias Ativas:

> É uma concepção educativa que estimula processos de ensino aprendizagem críticos e reflexivos, nos quais os estudantes participam ativamente e se compromete com seu próprio aprendizado. De maneira geral, as Metodologias Ativas se caracterizam por engajar o aluno em relação a novas aprendizagens, envolvendo-o em ações de compreensão, escolha e tomada de decisão. Assim, têm o potencial de despertar curiosidade dos adolescentes à medida que se inserem na conceituação e teorização, trazendo novos elementos que ampliam a compreensão do fenômeno em estudo. (Medeiros et al., 2014, p.323).

Desse modo, o processo de ensino-aprendizagem pode ocorrer de forma contextualizada e crítica, e o que é essencial: tornando a educação formal mais atraente para crianças, adolescentes, jovens e adultos. Segundo Elisa Alcântara, não faz mais sentido, no contexto atual, manter apenas metodologias calcadas em papéis estáticos de emissor-receptor:

> A metodologia tradicional enfatiza a transmissão de conteúdo pelos professores, e isso fazia muito sentido no passado. Com a revolução tecnológica, a internet e o acesso facilitado as informações, este modelo ficou superado, uma vez que se pode aprender em qualquer lugar, a qualquer hora e na interação com pessoas distintas por meio de recursos digitais. (Alcântara,2020, p.8).

Fundamentalmente, as Metodologias Ativas abrangem procedimentos e recursos didáticos e tecnológicos que conferem protagonismo e autonomia aos alunos. Assim, o estudante é o componente integrante da aprendizagem, não somente o receptor do conhecimento ajudando na construção do entendimento, sendo, o professor, um mediador desse processo. Devemos esclarecer que as Metodologias Ativas não se restringem ao estímulo desenfreado do uso de tecnologias em sala de aula, e também ao conhecimento livre e desacompanhado do professor, mas sim, gerando uma aprendizagem sistemática e planejada pelo docente, permitindo incentivando que o discente seja proativo, em seu aprendizado e na sua formação acadêmica- profissional. Contextualizando:

> Os docentes têm uma importante missão em suas mãos, atuando não como meros transmissores de conhecimento, mas criando condições ao discente para aprender-a-aprender, produzindo um ensino de qualidade de forma construtivista, centrado no discente, promovendo uma mudança conceitual e facilitando a aprendizagem significativa. (Martins, 2020, p. 298).

Uma série de fatores contribuem para que, atualmente, as Metodologias Ativas sejam consideradas como ferramentas didático-pedagógicas nas aulas de leitura, redação e produção de texto. Despertando interesse dos estudantes envolvendo-o em uma aprendizagem de descoberta, pesquisa, investigação e estimulando o desenvolvimento de habilidades relacionadas ao trabalho colaborativo, portanto, quando se promovem atividades sobre leitura e produção ou escrita de textos na escola, devemos privilegiar seu caráter qualitativo, independente da quantidade de materiais produzidos ou gêneros

diferentes observados precisa-se planejar como esses textos serão produzidos e depois a sua reelaboração para que a aprendizagem seja significante para o educador-educando e os seus leitores.

De acordo com Berbel (2011, p. 28), por sua vez, considera que “quando acatadas e analisadas as contribuições dos alunos, valorizando-as, são estimulados os sentimentos de engajamento, percepção de competência e de pertencimento, além da persistência nos estudos, entre outras”.

Nesse contexto cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que ampliem o letramento e possibilitem a participação significativa da escrita nas diversas práticas sociais constituídas pela oralidade, escrita e por outras linguagens. De acordo com Soares, “discutir o desenvolvimento da língua oral e escrita é uma necessidade para quem deseja estudar a organização da competência textual, seja na perspectiva de produção seja na da compreensão, pois ler e escrever textos são tarefas que ocupam grande parte do tempo destinado às atividades escolares” (Soares, 2016, p. 21).

A leitura, acessa a memória, a apropriação da informação, o domínio da linguagem e o conhecimento de mundo, fatores que se tornam elementos fundamentais para o enriquecimento da escrita, e isso se clarifica de acordo com (Rossi, 2015, p.13) “ao ler, o ser humano apodera-se dos conhecimentos registrados nos textos escritos; sendo assim, quanto mais o sujeito ler maior será a sua capacidade articulação linguística com o mundo que o rodeia [...]”.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN’s 1988), ressaltam que boa parte das crianças e dos jovens brasileiros, a escola é o único espaço que pode proporcionar acesso a textos escritos, textos estes que se converterão inevitavelmente em modelos para a produção textual. É de se esperar que o aluno escritor iniciante redija seus textos usando referenciais estratégias de organização típicas de oralidade, a possibilidade de que venha a construir uma representação do que seja escrita só estará colocada se as atividades escolares ofereçam uma rica vivência com a diversidade de textos que caracterizam as práticas sociais.

Podemos dizer que a leitura favorece a escrita, e está é capaz de reproduzir por escrito as informações obtidas na leitura com o propósito de produção textual produzindo textos estruturados adequadamente atingindo as expectativas do leitor cumprindo sua finalidade comunicativa.

Sabe-se que uma pessoa que tem o hábito da leitura possui mais facilidade para produzir textos ao lermos aumentamos nossa capacidade de comunicação como o nosso repertório interpretativo.

4. CONSIDERAÇÔES FINAIS

Perante, o exposto fica claro que a leitura é uma ferramenta indispensável para a construção do conhecimento, servindo também de alicerce para o fortalecimento fundamental para à produção textual, na qual os principais sujeitos o aluno, o professor e a escola buscarão mecanismo e instrumentos principalmente alicerçado nas Metodologias Ativas direcionando e instigando o aluno a produzir textos coerentes coesos e lacônico.

Vale relembrar que as atividades necessitam estar em conformidade com a função social do estudante, com o fim de aguçar a criatividade despertando o interesse em redigir textos com clareza transformando sujeitos passivos em ativos capazes de escrever sobre si e sobre sua visão de mundo.

A boa formação e qualificação docente do professor, cuja a qualidade dos conhecimentos possibilita atualizar e renovar as práticas educativas docentes no ensino de leitura e produção textual garantindo a melhoria do seu trabalho no contexto escolar.

Kleiman (apud Magalhães 2001, p. 245), complementa dizendo que: “[...] o modelo reflexivo objetiva favorecer situações nas quais o professor tenha a oportunidade de se distanciar de sua prática para refletir sobre o processo de ensino aprendizagem conceitos subjacentes”. É muito importante que o professor repense e reveja a prática pedagógica tendo como prioridade a aprendizagem do aluno nos conhecimentos de leitura, escrita e produção de texto habilidades primordiais para a sua atuação intrinsecamente na sociedade onde está inserido. Nessa mesma linha de pensamento, Winter (2017, p. 145-146) comenta que a formação do professor deve ser sempre contínua emergindo “[...]das questões contemporâneas e dos problemas educacionais que invadem as escolas e as salas de aula, exigindo que os professores invistam em atualizações pedagógicas”. Ensinar a escrever, produzir textos diversos são ações que requerem do professor uma atuação constante nesse contexto se faz necessário a formação e a capacitação progressiva e

continuada, pois, sua formação refletirá na sua prática pedagógica e como consequência na qualidade os resultados obtidos.

Portanto, é fundamental que a escola seja mais compromissada com a formação do aluno oferecendo condições e espaço para que seja resgatado no aluno o gosto pela leitura, pois aquele que lê tem a oportunidade de fazer parte e construir o seu próprio conhecimento, acumulando bagagem cultural sendo necessário para a sua formação do ser cidadão.

> O compromisso de ensinar a ler e escrever na escola constitui-se em um meio e uma meta para todos os educandos. Meta porque alfabetizar é ´uma atribuição formal da escola. Meio porque, sem o domínio da leitura e escrita, nossos alunos ficariam a margem dos propósitos educativos mais amplo; entre eles, o de participar efetivamente de muitas práticas sociais de comunicação. (Collelo, 2011, p.11).

Contudo, é preciso que a família e também a sociedade possam colaborar com a escola contribuindo para que resgate no estudante o gosto pela leitura, oferecendo tempo, espaço e todos itens cuja função e fundamental para a apropriação das habilidades e competências dando significado ao seu saber a partir das diversidades de informações, sendo, possível sua interação de mundo com o propósito de transformação em conformidade as suas necessidades relevantes .Os desafios são muitos, porém, é imprescindível e eficaz resgatar o valor da leitura e a produção textual compreendendo a sua importância e contribuição para transformação de um mundo melhor.

REFERÊNCIAS

ALCÂNTARA, Elisa F (Org.). **Inovação e renovação acadêmica:** guia prático de utilização de metodologias ativas. Volta Redonda: FERP, 2020.

BACICH, Lilian; MORAN, Jose. **Metodologias Ativas para uma educação inovadora:** uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. As Metodologias Ativas e a Promoção da autonomia de estudantes. **Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, PR, v. 32, p. 25-40, jan./jun.2011.

BRASIL**. Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's).** Língua Portuguesa. Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CARLINO, Paula. **Escrever, ler e aprender na universidade**: uma introdução à alfabetização acadêmica. Petrópolis, Rio de Janeiro, Vozes, 2017.

CASTANHEIRA, Maria Lúcia; MACIEL, Francisca Izabel Pereira; MARTINS, Raquel Marcia Fontes (orgs.). **Alfabetização e letramento na sala de aula.** 2. Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

COLELLO, S. M.G. **Textos em Contextos**. 2ª. ed. São Paulo: Sammus, 2011.

FREIRE, Ana Maria de Araújo. Paulo Freire: **Uma história de vida**.2ª ed. Ver. Atualizada. – Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 1989.

KLEIMAN, Ângela. **Oficina de leitura:** Teoria e Prática. 9ª ed. Campinas, São Paulo: Pontes, 2002.

MAGALHÃES, L. M. **Modelos de educação continuada:** os diferentes sentidos da formação reflexiva do professor. In: Kleiman, A.B (org). A formação do professor: perspectivas da linguística aplicada. Campinas – SP: Mercado de Letras, 2001.

MARTINS, Gercimar. **Metodologias Ativas:** métodos e práticas para o século XXI. Quirinópolis: Editora IGM, 2020. Ebook.

MEDEIROS, Amanda; BISINOTO, Cynthia; ARAÚJO, SOUZA, Tatiana; OLIVEIRA, Maria Claudia. **Docência na socioeducação**. Brasília: Editora UnB, 2014.

ROSSI, A. **Linguística textual e ensino de Língua Portuguesa**. Curitiba: InterSaberes. 2015.

SOARES, Maria, Elias. A Produção de Textos na Escola. **Revista do GELNE** ano 1, n. 1, p. 21-25, fev. 2016.

WINTER, E. M. **Didática e os caminhos da docência.** Curitiba: InterSaberes.

FAUVISMO: HENRI MATISSE – UMA PROPOSTA PARA O QUINTO ANO DO CICLO INTERDISCIPLINAR

Rúbia Chavasco Fuga

> “Há pessoas que transformam o Sol numa simples mancha amarela, mas há aquelas que fazem de uma simples mancha amarela o próprio Sol” – Pablo Picasso

RESUMO

Esse trabalho aborda o tema Fauvismo e seu grande representante artístico Henri Matisse, após explicação do contexto histórico e artístico da época desde seu nascimento em 1869. Em seguida, o termo Fauvismo é esmiuçado para então aprofundarmos no artista Matisse que dedicou suas obras a esse grande movimento de vanguarda. Falaremos sobre sua biografia, datas importantes e as diversas formas de expressões artísticas que ele criou ao longo de sua vida. Por fim, discutiremos o Currículo da Cidade de São Paulo, focado na disciplina Arte, no papel do professor, ensinar e aprender Arte no Ensino Fundamental e mais especificamente no quinto ano do ciclo interdisciplinar para então finalizarmos com uma proposta de sequência didática a ser desenvolvida com os estudantes e transformar toda a teoria apresentada nesse trabalho em ação, de maneira lúdica, real, motivadora e interessante para a realidade em que eles estão inseridos.

Palavras-chave: Fauvismo – Henri Matisse - Currículo.

ABSTRACT

This paper addresses the theme Fauvism and one of the biggest exponents Henri Matisse, after an explanation about the historical and artistic context of that time since 1869, the year that he was born. Next, the term Fauvism is developed so that we can talk about the artist Matisse who dedicated his masterpieces to this important Vanguard movement. We are going to talk about his biography, important dates and his many forms of artistic expressions that the created along his life. To conclude, we are going to discuss Sao Paulo's city Curriculum, in Arts, the importance of the teacher, teaching and learning Arts in the Elementary School focused in the fifth grade of the interdisciplinary cycle so then we can finalize with a proposal of Following Teaching to be taught with students and transform all the theory that is showed in this paper into action in a playful way, real, motivating and interesting to their reality of society.

Word Key: Fauvism – Henri Matisse - Curriculum

INTRODUÇÃO

Este trabalho intitulado "Fauvismo: Henri Matisse – uma proposta para o quinto ano do ciclo interdisciplinar" tem como objetivo apresentar o estilo artístico denominado Fauvismo, focando no artista e por fim apresentar uma sequência didática. Serão expostos os principais pontos deste movimento que apesar de ter sido breve deixou sua marca profunda nos movimentos subsequentes.

No primeiro capítulo "Contexto Histórico-Artístico e Fauvismo" abordaremos os principais fatos que marcam a história desde o nascimento do artista em 1869 e o movimento Fauvista.

No capítulo seguinte “Henri Matisse” será tratado o maior expoente deste estilo, artista que trilhou vários caminhos até chegar ao Fauvismo e que, depois do movimento ter se dissolvido não o abandonou completamente, ele continuou a se aprofundar e a investigar na pesquisa da cor como tema da pintura.

“O currículo de Arte da Cidade de São Paulo” é o terceiro capítulo que discutirá o currículo, o papel do professor, como é ensinar e aprender essa disciplina numa escola pública municipal, os Objetos de desenvolvimento sustentável e por fim será apresentada uma sequência didática para o quinto ano do ciclo interdisciplinar.

O trabalho em questão visa discutir sobre o Fauvismo, Henri Matisse e como realizar um trabalho significativo sobre esse tema na aula de arte baseando-se num quinto ano do ciclo interdisciplinar.

CAPÍTULO I

CONTEXTO HISTÓRIO-ARTÍSTICO E O FAUVISMO

Neste capítulo “Contexto Histórico-artístico e o Fauvismo” abordaremos a linha do tempo com os principais fatos que marcaram a história das artes e conceituaremos o movimento de vanguarda do século XX, determinado como Fauvismo.

1.1. Contexto Histórico-artístico

De acordo com Strickland e Boswell (1999), se faz necessário compreender o contexto histórico para podermos melhor entender o movimento artístico, sendo assim começaremos em 1869 com o nascimento de Henri Matisse. Observe a tabela:

1873	Aparecem as primeiras fotografias coloridas
1874	Impressionistas fazem a primeira exposição em grupo
1886	Os impressionistas fazem a última exposição
1889	A torre Eiffel é construída
1891	Gauguin vai para o Taiti
1892	Rodin esculpe Balzac

1893	Difunde-se o Art Nouveau
1895	Os irmãos Lumière introduzem o cinema
1905	Primeira exposição Fauvista. Die Brücke é fundado
1907	Brancusi faz a primeira escultura abstrata
1908	Picasso e Braque fundam o Cubismo
1908-13	Pintores da Ash Cam introduzem o realismo
1910	Kandinsky pinta o primeiro quadro abstrato. Os Futuristas lançam manifesto
1916	Começa o Dadaísmo
1917	De Stjil é fundado
1918	Fundação da Bauhaus
Anos 20	Muralistas mexicanos ativos
1920	Soviéticos abolem o construtivismo
Anos 30	Pintores da American Scene entram em cena
1936	Realistas sociais pintam arte política
1937	Picasso pinta Guernica
1950	Expressionismo abstrato é reconhecido
1954	Morre Henri Matisse

1.2 Fauvismo

O Fauvismo foi um dos primeiros movimentos de vanguarda do século XX, sua

existência foi breve, entre 1905 e 1907. Influenciado pelos neoimpressionistas, o que também chamou a atenção do grupo foram as artes africanas, com seu primitivismo, e as orientais com sua forma de representação diferente das convenções ocidentais.

Os primeiros a formarem o grupo fauvista se conheceram no estúdio de Gustave Moureau, eram eles: Henri Matisse, Albert Marquet, Henri Charles Manguin e Charles Camoin. Depois se juntaram ao grupo André Derain, Maurice de Vlaminck, Othon Friesz, Raol Dufy, Kees van Dongen, Georges Braque, entre outros.

Não havia manifesto, teorias ou normas rígidas que o artista devesse seguir e o grupo nem era homogêneo - eles não tinham a intenção de formar

um grupo organizado. A classificação do Fauvismo como um estilo e a nomeação de seus representantes foi dada pela crítica e pelo público. Seus trabalhos foram expostos juntos, na galeria que ficou conhecida como Le cage des fauves - a jaula dos animais selvagens. Há vários relatos conflitantes sobre como e quando a palavra fauve foi primeiro usada. A melhor história é a tradicional: na galeria, o crítico Louis de Vauxcelles notou uma estatueta convencional circundada de todos os lados por pinturas selvagemente coloridas, o que o levou a exclamar: “Ah, Donatello au milieu des fauves”. (Ah, Donatello entre animais selvagens). Porém há outra versão que diz: [...] “A palavra francesa *fauves* significa um animal selvagem grande, mas também descreve a cor fogosa e brilhante da juba dos leões; daí a referência aos cabelos ruivos de Matisse!”, (GILOT, 1992, p. 65).

Eram utilizadas cores fortes, saturadas e sem mistura, era comum a distorção dos modelos ou objetos em favor da composição, pois o principal da pintura era a cor em si e não o motivo retratado. A maior contribuição do Fauvismo foi o de ter libertado a cor de seu caráter naturalista. Os motivos fauvistas eram na sua maioria alegres e de caráter puramente decorativos. Como encontramos nesta passagem:

> “O entusiasmo pela arte primitiva, a retomada do neoimpressionismo de Van Gogh e Gauguin e a defesa da arte como expressão de estados psíquicos, de impulsos e paixões individuais - contra o registro impressionista da natureza por meio de sensações visuais imediatas -, aproxima o fauvismo do expressionismo alemão, organizado no mesmo ano de 1905 no Die Brücke (‘A ponte’). Se isso é verdade (e o fauvismo francês teve, como sabido, grande impacto no movimento alemão), é possível observar derivas diversas nas duas produções de talhe expressionista. Distantes do acento dramático e das figuras distorcidas, caros aos alemães, os pintores franceses elegem a cor, a luz, os cenários decorativos e a expressão da alegria, ao invés da dor e da angústia”. (BIBLIOTECA DE ARTES VISUAIS ITAÚ CULTURAL, 2019, p. 01)

A primeira exposição do grupo Fauvista foi no Salão de Outono em 1905, onde expuseram, além de Henri Matisse:

Albert Marquet (1875-1947)

Pintor francês, reconhecido como desenhista. Integrou o grupo dos *fauves* no
Salão dos Independentes, em 1901, e no Salão de Outono, de 1904 a 1906. Em 1910, abandonou a cor pura pelas harmonias sensíveis.

André Derain (1880-1954)

Pintor francês. Um dos principais representantes do fauvismo optou pelo uso de cores puras em suas obras mais características, por volta de 1900, ligou-se a Maurice de Vlaminck e a Matisse. Autor com Matisse de paisagens de Collioure, em 1905.

Georges Rouault (1871-1958)

Pintor francês. Notável por seus traços grossos e negros e pela temática oriunda do catolicismo. Adepto do novo estilo, embora não faça uso das cores brilhantes em suas prostitutas e palhaços.

Maurice de Vlaminck (1876-1958)

Pintor francês. Um dos mais destacados representantes do fauvismo. No início da carreira, adotou mais tarde estilo entre expressionista e realista. O mais importante paisagista francês contemporâneo. Responsável por vibrantes paisagens, construídas, de modo geral, com aplicação de tinta diretamente do tubo sobre a tela.

Raoul Dufy (1877-1953)

Pintor, gravador e decorador francês. Do impressionismo se converte ao fauvismo por influência de Matisse. Dufy destacou-se como um dos expoentes do fauvismo, seu estilo foi marcado pela leveza dos traços e valorização das cores.

Contrastes tonais e a geometrização da forma caracterizaram sua obra. Ainda temos artistas que tiveram uma breve passagem pelo grupo fauvista, tais como:

Charles Camoin (1879-1965)

Pintor francês. Ligado ao grupo dos *fauves* sofreu influência de Cézanne e de Renoir.

Georges Braque (1882-1963)

Pintor francês. Um dos criadores do cubismo. Após uma fase inicial e breve de tendência ainda impressionista, aderiu em 1906 ao fauvismo, com Friesz, e submeteu-se por algum tempo ao impacto da obra de Cézanne. Seu encontro com Picasso, em 1907, foi decisivo para que ambos formulassem um conceito novo de espaço, rompendo com os efeitos de luz dos impressionistas e com a perspectiva naturalista vigente na pintura ocidental desde o Renascimento.

Henri Manguin (1874-1949)

Pintor francês. Companheiro de Matisse na Escola de Belas-Artes integrou o
grupo de fauvistas.

Othon Friesz (1879-1949)

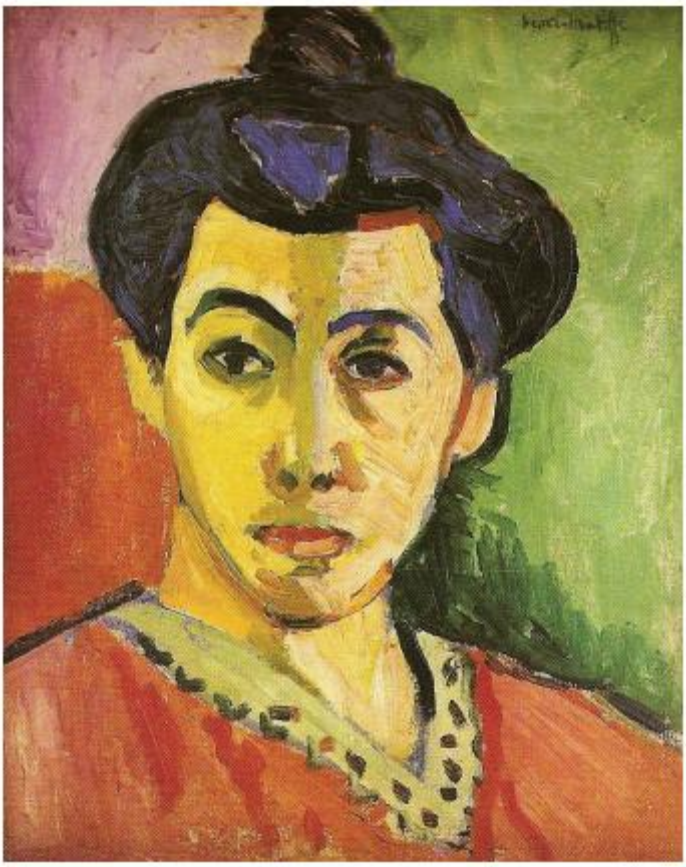
Pintor francês. Representante do fauvismo distanciou-se do movimento em 1908 com uma pintura austera de composições clássicas.

Jean Puy (1876-1960)

Foi um pintor fauvista, conhecido como um dos principais intervenientes deste movimento artístico. Puy é igualmente lembrado como sendo um dos primeiros fauves.

Kees van Dongen (1877-1968)

Em 1902, pintou seu primeiro retrato fauvista. Dois anos mais tarde participou do Salão dos Independentes e começou a trabalhar junto com Vlaminck e Derain. Vollard, Marchand e dono de galeria, se interessou vivamente por usa obra e organizou sua primeira exposição individual. Convidado pelo grupo Die Brücke (A Ponte), viajou para Düsseldorf, onde expôs suas obras junto com as dos expressionistas.



RETRATO DE MADAME MATISSE
CONHECIDO COMO A FRONTEIRA VERDE 1905

Imagem 1

Por fim, de acordo com Frazão (2019), o Fauvismo foi o primeiro movimento moderno do século XX, essa corrente artística teve seu nome derivado do uso das cores fortes e chocantes, assim como livre tratamento da forma de representação do mundo. A obra acima demonstra a primeira pintura considerada Fauvista, é da mesma época da exposição no Salão dos Independentes, que encabeça a “rebelião” dos *fauvistas*.

CAPÍTULO II

HENRI MATISSE

Neste capítulo intitulado “HENRI MATISSE” abordaremos a biografia do artista, que de acordo com Diana (2017), foi pintor, escultor, decorador, ilustrador, gravurista e até professor de artes, no entanto, seu maior legado foi o de ter de libertar a cor de sua função de segundo plano para destacá-la como elemento pictórico importante na composição. Abordaremos as datas

importantes de sua trajetória, suas pinturas, influências mediterrâneas, painéis decorativos, livros ilustrados, colagens, esculturas e a capela do Rosário.

2.1 Datas

1869: 31 de dezembro em Côteau-Cambrésis, no norte da França, nasce Henri Émile Benoit Matisse.

1882: Estudos no Liceu de San Quentin.

1887: Início dos estudos em Direito.

1889: Primeiro emprego de advogado no consultório de Mestre Duconseil em Saint-Quentin.

1890; Uma apendicite o retém no leito durante um ano. A mãe oferece-lhe um estojo de pintura. Primeiras cópias de quadros. Frequenta os cursos de desenho da escola Quentin de La Tour, continuando seu trabalho de escrevente.

1891: Viagem a Paris: estudos preparatórios para admissão à Escola de Belas Artes de Paris na Acadèmie Julian onde ensinam Bouguereau e Ferrier.

1892: Prefere o estúdio de Gustave Moureau onde encontra Albert Marquet, Rouault, e depois, um pouco mais tarde, Camoin e Manguin.

1894: Nascimento de sua filha Marguerite, com cuja mãe só se casará em 1898.

1895: Gustave Moreau, apreciando seus trabalhos, o aceita como seu discípulo. Viagem à Bretanha. Instala-se no n.º 19 do Quais Saint-Michel.

1896: Expõe, com sucesso, no Salon da Société Nationale des Beaux-Arts de que é membro associado: La Liseuse é comprado pelo Estado. Segunda viagem à Bretanha onde encontra John Russel, amigo de Van Gogh e de Monet.

1897: Morte de Mallarmé e de Gustave Moureau. Exposição dos Nabis na casa de Durand-Ruel. Pinta com modelo com Marquet. Compra de Vollard Les Trois Baigneuses de Cézanne (que oferecerá ao Petit Palais em 1936), um gesso de Rodin e uma tela de Gauguin.

1898: Casa-se com Amélie-Noémi-Alexandrine Parayre.

1900: Grandes dificuldades financeiras. Trabalha com Marquet na decoração do Grand Palais. A sua mulher abre uma loja de modas. Nascimento de seu filho Pierre.

1901: Expõe no Salão dos Independentes.

1902: Expõe na casa Berthe Weil. Retrospectiva Toulouse-Lautrec.

1903: Fundação do Salão de Outono onde expõe com Rouault e Derain. Retrospectiva Gauguin, morto nesse ano. Primeiras gravuras a água-forte.

1904: Primeira exposição pessoal na casa Vollard. Estadia de Verão em Saint-Tropez junto de Signac e de Cross. Experimenta a técnica neoimpressionista.

1905: Expõe Luxo, Calma e Volúpia que Signac compra. No Salão de Outono rebenta o escândalo dos Fauves. Mulher de Chapéu, que é a bandeira deles, é comprada pelos Stein.

1906: Expõe A Alegria de Viver nos Independentes. Visita Biskra na Argélia. Morte de Cézanne. Mostra uma escultura negra a Picasso. Primeiras litografias e gravuras.

1907: Troca de quadros com Picasso que trabalha nas Demoiselles d'Avignon. Luxo 1 é exposto no Salão de Outono. Visita Pádua, Florença, Arezzo e Siena.

1908: Abertura de uma academia nos Invalides. Viagem à Alemanha. Exposição em Nova Iorque, Moscou (La Toison d'Or = O Velo de Ouro) e Berlim. Pinta a Mesa de Jantar Vermelha.

1909: Compra uma casa em Issy-les-Moulineaux. Chtchukine encomenda-lhe A Dança e A Música.

1910: Viagens para a Espanha.

1911-12: Viagem a Moscou para instalação de A Dança e A Música. Estuda os Ícones. Várias viagens a Tânger com Marquet e Camoin.

1913: Exposições das pinturas marroquinas na casa Bernheim-Jeune. Participação na Secessão de Berlim, na Armory Show em Nova Iorque, Chicago e Boston.

1914: As obras expostas em Berlim são apreendidas. Encontra Juan Gris refugiado em Collioure e ajuda-o financeiramente. Instala-se no Quai Saint-Michel. Pinta Notre-Dame e Porta-Janela em Collioure.

1915: Exposição em Nova Iorque.

1916: Exposição em Londres. Primeiro Inverno em Nice.

1918: Encontra Renoir em Cagnes. Expõe com Picasso na Galerie Paul Guillaume. Morte de Apollinaire.

1919: Exposição em Londres. A Mesa Preta, com Antoinette como modelo.

1920: Executa cenários e indumentária do Chant du Rossignol para os Ballets russos de Diaghilev. Verão em Londres e depois em Étretat.

1921: Desloca-se entre Étretat e Paris.

1922: Série das Odaliscas.

1924: Exposição em Nova Iorque, retrospectiva em Copenhague.

1925: Viagem à Itália. Figura Decorativa em Fundo Ornamental.

1927: Recebe o Prêmio Carnegie em Pittsburg. Exposição na casa de seu filho Pierre Matisse em Nova Iorque.

1930: O Dr. Barnes encomenda-lhe A Dança. Albert Skira pede-lhe que ilustre as Poesias de Mallarmé. Viagem ao Taiti, Nova Iorque e São Francisco. Regresso por Suez. Membro do júri do Prêmio Carnegie. Picasso recebe este, depois dele.

1931: Ilustra as poesias de Mallarmé, expõe em Paris, Basiléia e Nova Iorque.

1932-33: Segunda versão de A Dança e viagem a Merion para se instalar.

1934-35: Lydia Delectorskaia posa para Nu Cor-de-Rosa.

1937: Cenário para Rouge et Noir dos Ballets russos. Sala especial para a exposição dos Mestres da arte independente no Petit Palais.

1938: Cenografia e vestuário para o ballet “Vermelho e Negro”, de Chostakovich, exposições com Picasso e Braque em Oslo, Estocolmo e Copenhague.

1940: Separa-se de Amélie. Pinta A Blusa Romena e O sonho.

1941: Operado de uma grave afecção intestinal na clínica do professor Leriche, em Lyon. Ilustração do Florilège des Amours de Ronsard e de Pasiphae de Montherlant.

1943: Instala-se em Vence, villa Le Rêve, onde residerá até 1948.

1944: Começa a série dos papéis a guache e colados que formam a ilustração de Jazz pulicado por Tériade em 1947. Trabalha na ilustração das Fleurs du Mal de Baudelaire. A Senhora Matisse é presa e a sua filha deportada por atos de resistência.

1945: Retrospectiva no Salão de Outono. Expõe com Picasso no Victoria and Albert Museum, em Londres. Expõe na casa de Maeght as suas recentes telas com fotografias dos estados sucessivos delas.

1947: Recebe a Legião de Honra. Morte de Bonnard e de Marquet.

1948: Decora a capela do Rosário do convento dominiciano de Vence.

1950: Grande prêmio de pintura na XXV Bienal de Veneza.

1951: Inauguração da Capela de Vence. Léger executa os vitrais da igreja de Audincourt. Exposições no Museu de Arte Moderna de Nova Iorque, em Cleveland, Chicago, São Francisco e Tóquio.

1952: Inauguração do Museu Matisse em Cateau-Cambrésis. Série do Nu azul.

1954: 3 de novembro; morte de Henri Matisse. Repousa no cemitério de Cimiez num terreno oferecido pela cidade de Nice.

2.2 Biografia

Henri Émile Benoit Matisse nasceu em 31 de dezembro em Côteau-Cambrésis, no norte da França, seu pai era negociante de cereais e como um provinciano seu destino era o de ajudar o negócio da família. De acordo com Frazão (2019), aos 18 anos foi enviado a Paris para estudar Direito, ao terminar seus estudos voltou para sua cidade onde logo arranjou emprego em um escritório de advocacia. Como na época não existia a datilografia para agilizar o serviço, ele tinha de copiar os documentos manualmente e como era uma tarefa ingrata, para se divertir, Matisse colocava nos documentos fábulas de La Fontaine. Aos 21 anos teve uma crise de apendicite, o que o obrigou a ficar na cama se convalescendo por algum tempo e para se distrair sua mãe o presenteou com uma caixa de tintas e um livro– o Manual Geral de pintura a óleo de Goupil.

Segundo Diana (2017), Matisse acabou tomando gosto por esse passatempo e começou a dedicar pelo menos uma hora antes do trabalho para a pintura. Teve também instruções de mestres da escola têxtil de Saint-Quentin. Não foi fácil convencer seus pais de que o que queria era ir para Paris estudar pintura, eles não acreditavam que esta podia ser uma carreira mais estável do que a de advocacia. Em 1892 Matisse finalmente chega a Paris, com o consentimento de seus pais, para estudar pintura.

Seu início foi tardio, já tinha quase 23 anos, o que difere de muitos grandes artistas que desde a infância já desenhavam, estudavam pintura e já tinham tido maior contato com arte do que o já adulto Henri Matisse.

Quando em Paris se matricula na Académie Julian para se preparar para os exames da École des Beaux-Arts, acreditando que assim conseguiria abrir as portas para uma carreira tranquila e bem-sucedida à maneira tradicional.

Na Académie Julian ouviu de seu professor, o artista Bouguereau, que nunca conseguiria desenhar. De tanto ter de ficar copiando coisas sem sentido, Matisse deixou a Académie. Começou a trabalhar por conta própria no pátio da École des Beaux-Arts, onde esperava que algum professor o visse e o aceitasse como aluno.

Assim aconteceu com Gustave Moreau, que mesmo Matisse não passando em todos os testes, foi admitido em sua classe. Lá conheceu Albert Marquet, Henri Charles Manguin e Charles Camoin, os primeiros a se juntarem no movimento fauvista. Matisse passou vários anos sendo aluno de Gustave Moreau, quando o seu mestre faleceu, o professor que o substituiu pediu que ele se retirasse da aula, pois já estava muito velho para frequentá-las. Após sua saída da École des Beaux-Arts abre um ateliê com André Derain.

Matisse ao contrário dos outros, não desprezava os grandes mestres, ia pacientemente ao Louvre copiá-los, sempre experimentou diversos estilos e teve uma grande base teórica, isso fez com que quando abriu sua escola de pintura, os alunos ficassem surpresos ao encontrarem um professor tradicional ao invés de um maluco liberal. Ele levava tão a sério seus princípios e tinha uma postura tão correta que acabou sendo o líder natural dos Fauvistas e certa vez André Derain pediu a Matisse que fosse a sua casa convencer seus pais de que a carreira de artista era respeitável.

No começo de sua carreira passou por algumas dificuldades financeiras, o que o fez trabalhar como decorador de frisos e sua esposa a abrir uma loja de moda para ajudar no orçamento. Ao começar expor no Salão da Sociedade Nacional de Belas Artes e ter um quadro comprado pelo governo para a casa presidencial, a tela “A leitora”, sua carreira começa fluir e é convidado a se associar na Sociedade Nacional de Belas Artes. Contudo quando o Fauvismo explodiu no Salão de Outono, os membros da Associação ficaram tão chocados que expulsaram Matisse.



A LEITORA 1894

Imagem 2

Porém, nada desanimava a fé de que este era o seu caminho, continua com sua disciplina invejável e sua curiosidade permanente em busca de um estilo próprio fazendo com que ele seja reconhecido como um supremo colorista e idealizador de uma arte tranquila, harmoniosa e agradável, não sendo influenciado e nem abalado pelos acontecimentos do seu tempo. Era um artista cuidadoso, prudente e paciente, que não descansava nunca. Seus trabalhos eram elaborados a partir de muitos estudos e experimentos (na maioria em tamanho natural). Por tudo isso Matisse é considerado, ao lado de Picasso, um dos grandes gênios da pintura do século XX.

Tucker (1999) diz que a posição central de Matisse na arte Moderna foi sustentada e conquistada porque ele conhecia as boas e essenciais qualidades em cada ramo das artes plásticas, assim como isolar e desenvolver tais qualidades.

Tanto no quadro de cavalete quanto na decoração mural ou desenho feito por diferentes meios, a atitude do artista com essas modalidades estava fundamentada na independência delas. Respeitando a tradição, seus meios e feitos, atitude de pensamento, método de trabalho adequado, o fator que as unifica consiste apenas na confiança e intuição do artista.

2.3 Pinturas

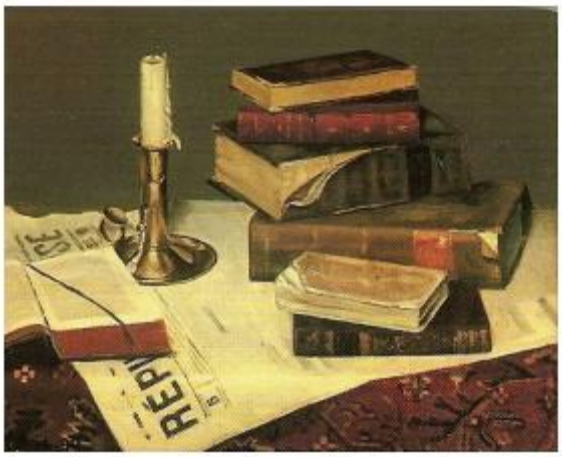
No início de sua carreira Matisse tinha certa influência de Cézanne, Gauguin, Van Gogh e os pós-impressionistas. Começou com um estilo que se aproximava dos Impressionistas e sua primeira obra exposta foi “A mesa de jantar”. Antes de iniciar o movimento que iria mudar de vez sua carreira, flertou com influências sofridas por Chardin, como na obra “Mesa com livros”; Cézanne, de quem comprou obras, cuja influência repercute na tela “Homem nu ou escravo”; com Paul Signac arrisca uma tendência pontilista onde podemos ver em “Luxo, Calma e Volúpia”. Até chegar à primeira obra considerada Fauvista como “Retrato de madame Matisse”, ver imagem 1, conhecido como “A fronteira verde”.

Sempre em busca de um estilo que lhe agradasse, Matisse sob influência de Juan Gris pesquisou o Cubismo no intitulado “A lição de piano” Embora tenha experimentado diversos estilos, Matisse acabou preferindo criar o seu, uma simplificação da forma cada vez maior e o emprego de cores distintas da realidade, mas de acordo com uma ordem interior. Como disse para seus alunos nas aulas que deu entre 1907 e 1909: “Não se devem estabelecer relações de cor entre o modelo e o quadro; deverá considerar unicamente a equivalência existente entre as relações de cor de seus quadros e as relações de cor do modelo”, tradução de Berta Silveira (1995).



A MESA DO JANTAR 1897

Imagem 3

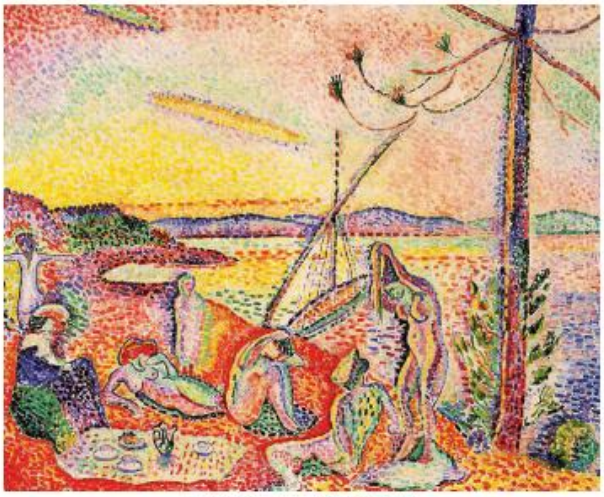


MESA COM LIVROS 1890

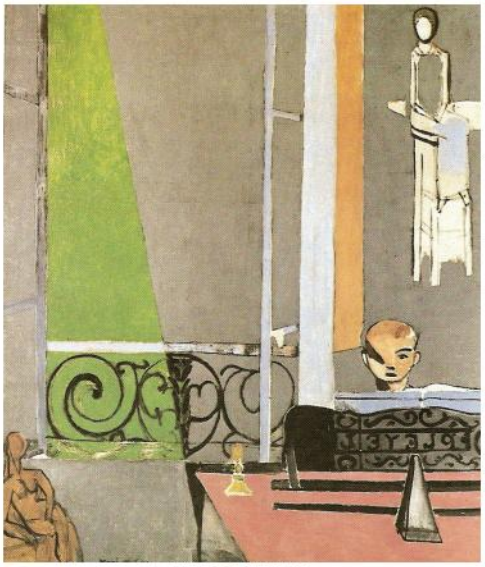


HOMEM NU OU ESCRAVO 1900

Imagem 4 Imagem 5



LUXO, CALMA E VOLÚPIA 1904



A LIÇÃO DE PIANO 1916

Imagem 6 Imagem 7

Após a exposição Fauvista no Salão de Outono de 1905, o escândalo *fauve* foi inevitável, Matisse foi ridicularizado, mas não cedeu as críticas e continuou aprofundando cada vez mais seus estudos relativos a cor e a simplificação das formas, dando um caráter decorativo às suas obras, sem se preocupar com problemas, angústias ou turbulências. Sua maior preocupação era de que seus quadros fossem um descanso para os olhos, um paraíso perdido que se podia contemplar através da tela. Matisse ia se interessando cada vez mais pelas possibilidades da cor como elemento pictórico que poderia ser utilizada como planos justapostos. Podemos perceber isto na obra “A alegria de viver” e nesta análise de Gênios da Pintura (1967):



A ALEGRIA DE VIVER 1905

Imagem 8

Matisse é chamado de apóstolo de formas otimistas, pois toda sua pintura apresentada com pinceladas vibrantes, amplos planos chapados, serenos ou alegres, quentes e atraentes. Sua obra é encantada e envolvida pela luz. A essência de suas obras obedece a uma exigência que é a composição. Tudo é sacrificado à exigência formal, ou seja, objetos e pessoas ocupam o lugar na tela e se materializam seguindo a determinação da estrutura.

Deste modo, tudo que é colocado na obra é apenas um pretexto que o artista usa para construir composições formalmente impecáveis. Eles estão no quadro, não somente pelo valor de sua forma, e tanto isso é demonstrado que Henri Matisse em sua fase adulta praticamente sai dos recintos fechados para buscar inspirações, ele retrata recintos internos, onde cada recanto pode ser ocupado por algum objeto.

E pouco interessa ao artista se as formas que preenchem os ambientes sejam emprestadas por naturezas-mortas ou pessoas. A vibração das tintas puras, com intensa claridade, revela o temperamento juvenil do mestre, com enfoque na cor como linguagem única, e a forma, a melhor maneira de difundir a mensagem do otimismo, colhida nos aspectos do dia a dia da vida, depurados pela pureza pictórica, desinteressada pelo conteúdo.

2.4 Influências Mediterrâneas

Em 1906 Matisse faz uma viagem para a Argélia, onde comprou telas e cerâmicas, objetos que o faz se interessar cada vez mais pelos padrões decorativos. Matisse ainda voltaria à Argélia mais duas vezes, em 1912 e 1913, junto com a viagem que fez ao Marrocos; foram experiências que repercutiram em telas que retratam odaliscas e em outra com motivos de estampas.



O CAFÉ ARÁBE 1913

Imagem 9



O RIFENHO EM PÉ 1913

Imagem 10



ODALISCA COM CALÇAS CINZA 1912

Imagem 11



ODALISCA SENTADA COM BRAÇOS PARA CIMA
(POLTRONA COM LISTRAS VERDES) 1923

Imagem 12

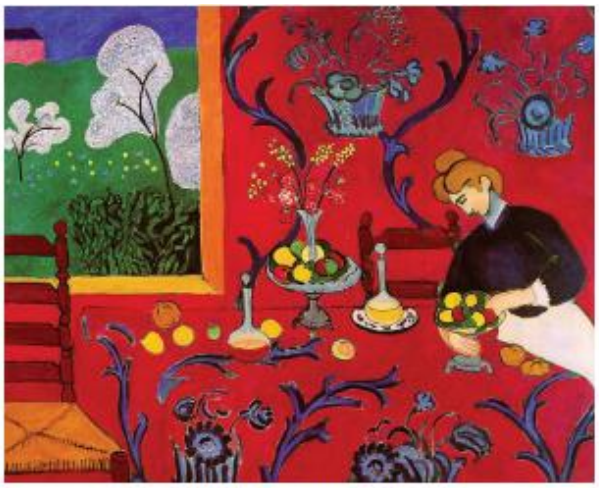
2.5 Janelas

Matisse sempre se interessou muito por janelas e o que elas podiam revelar, as vistas das janelas ora podiam enganar o espectador com fusões da decoração para com o exterior, ora podiam mostrar uma paisagem ao longe.



JANELA ABERTA, COLLIOURE 1905

Imagem 13



HARMONIA EM VERMELHO 1908

Imagem 14

2.6 Painéis decorativos

Suas obras-primas foram os painéis decorativos “A dança” e “A música”, feita por encomenda de um colecionado russo chamado Serguei Schuskin, que há havia comprado “Harmonia em Vermelho” e pretendia decorar as escadarias de sua casa. Matisse surpreende com painéis que alcançavam um novo patamar em sua carreira, as formas são compostas com a máxima economia de meios e com a máxima exploração da cor. Schuskin, porém, hesita em colocar os painéis em sua casa por achar que havia muitos nus e que isso era indecoroso.

Após certa mágoa de Matisse e remorso de Schuskin, este volta atrás e finalmente pendura os painéis. Em 1930, Alfred J. Barnes lhe encomenda a decoração de três grandes vitrais para a fundação que leva seu nome numa cidade da Pensilvânia nos Estados Unidos, este como Schuskin, também havia adquirido obras de Matisse. A possibilidade de casar sua pintura com uma utilidade decorativa (coisa que ele sempre almejou), fez com que Matisse retomasse o tema de “A dança”. Apesar de trabalhar na França, Matisse fez

questão de fazer o painel em escala real, mas deram a medida errada dos espaços – o que só foi percebido na colocação – e Matisse teve de refazer o trabalho. O painel abaixo foi recolhido e não há qualquer reprodução colorida da versão definitiva – decisão tomada pelo proprietário.

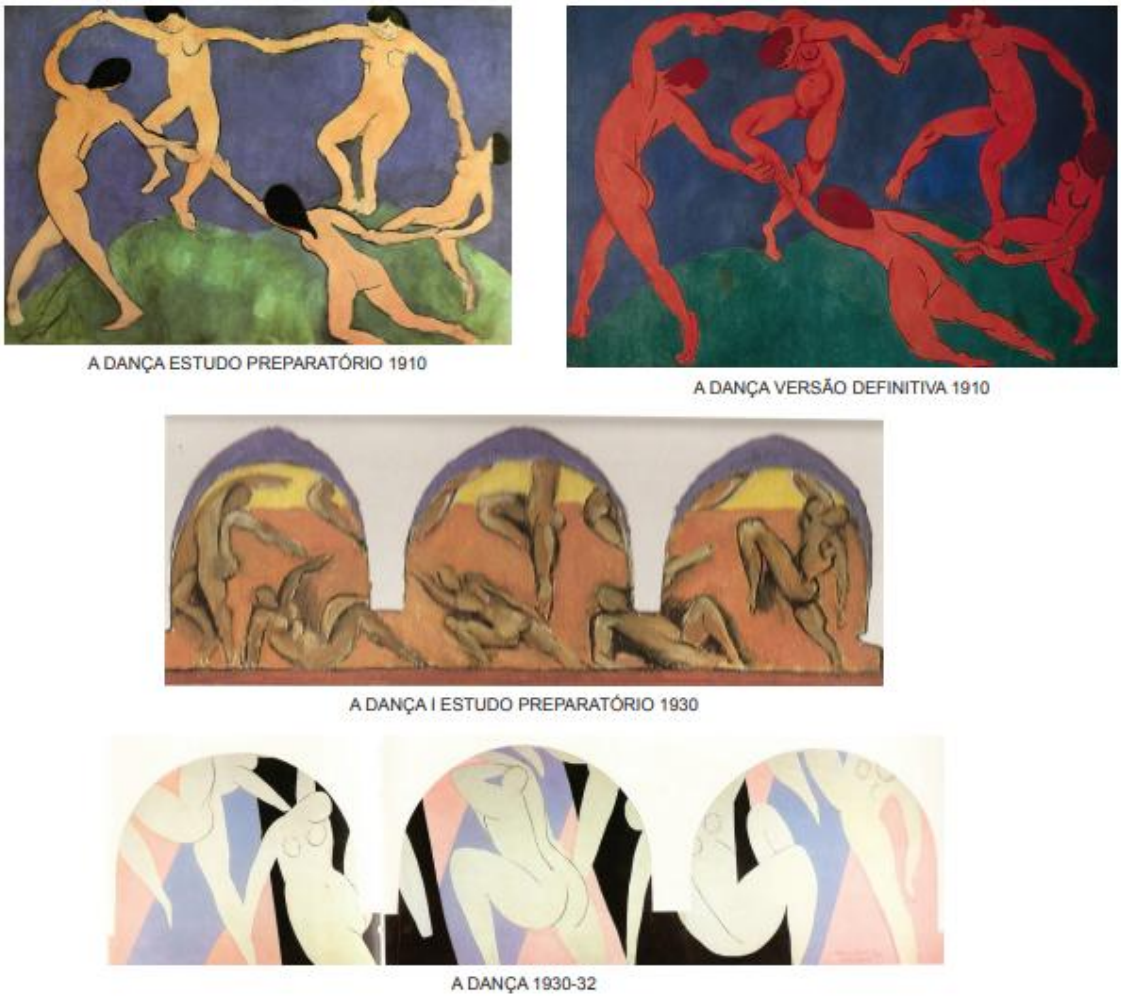


Imagem 15

De acordo com Barbosa (2009), além do painel “A dança” ele também deixou de lado a pintura, nos anos 40, e entregou-se apenas a trabalhos decorativos, como os cartões para as tapeçarias Polinésias e maquetes para painéis estampados sobre linho. Expressão e decoração, para Matisse, seria uma mesma unidade, uma mesma coisa, o último termo estaria condensado no primeiro. A lição que ele nos deixou é que um grande artista tem de olhar para a vida sem nenhum preconceito, e as obras de Matisse e sua trajetória comprova esse ponto de vista.

2.7 Livros ilustrados

Matisse por volta dos anos 30 é convidado a ilustrar uma nova edição dos poemas de Mallarmé, pelo editor suíço Albert Skira. Suas ilustrações consistiram em uma série de gravuras que eram uma composição gráfica a favor do livro, já que o texto formava uma área “preta” ele decidiu ilustrar em “branco”. Os desenhos eram feitos com linhas bem finas, complementando o texto e as margens para não confrontarem com a massa preta da mancha gráfica. As imagens fugiam das habituais encontradas nas suas telas, ele fez um cisne, um barco, uma cabeça feminina com cabelos encaracolados em volta e os retratos de Edgar Allan Poe e Baudelaire.

Após este empreendimento Matisse ainda ilustrou Ulisses de James Joyce, Pasiphaé de Henry de Montherlant (que neste caso era o contrário das ilustrações de Mallarmé - ilustradas em preto - já que o texto continha muitas áreas em “branco”), uma antologia de poemas de amor de Ronsard, poemas de Charles d’Orleans (neste ele ilustrou, selecionou os poemas e os escreveu a mão) e o ponto máximo de seu trabalho como ilustrador de livros, foi o seu próprio: Jazz. Matisse também ilustrou mais quatro livros não muito mais importantes que estes mencionados acima. Jazz foi iniciado em 1943 e publicado em 1947, Matisse ilustrou e o escreveu à mão. O texto também foi uma criação sua e consistia em reflexões sobre arte, amor entre outras coisas. A função do livro era simplesmente visual, que continham suas memórias sobre circo, folclore e viagens. Como vemos nas imagens: “Cavalo, tratador e palhaço”, “O enterro de pierrot”, “A lagoa”, “O cowboy”, “Icaro” e “O destino”.

Imagem 16



CAVALO, TRATADOR E PALHAÇO 1947

Imagem 17



O ENTERRO DE PIERROT 1943

Imagem 18

Imagem 19



A LAGOA 1944

Imagem 20



O COWBOY 1943-44

Imagem 21



ICARO 1943

Imagem 22



O DESTINO 1946-47

Imagem 23

2.8 Colagens

Devido a problemas de saúde (uma grave cirurgia no estômago), seus últimos anos foram passados principalmente na cama, não podendo ficar muito tempo em pé, Matisse se viu obrigado a deixar a pintura um pouco de lado e passa a desenvolver uma técnica que consistia em pintar papéis com guache, recortá-los e depois colá-los em algum suporte. Isso possibilitou que ele não parasse totalmente de produzir e de investigar a cor como sempre aconteceu em sua carreira.

Matisse já havia utilizado essa técnica no processo de elaboração do quadro “A Dança” e no livro ilustrado Jazz. O que conferia originalidade ao

processo das colagens de Matisse era justamente o pioneirismo em elevar este trabalho manual e muitas vezes desprezado ao nível de arte. Quando começou com esta técnica, ela era somente um auxiliar na diagramação dos murais, depois ele utilizou a técnica em tapeçarias, mantas, cerâmicas e vitrais. Suas colagens revelam cores fortes, formas simples e cheias de movimento que caracterizam seu estilo como em “Nu azul” e chegam até a penetrar no abstracionismo como em “O caracol”.



ANIMAIS MARINHOS 1950

Imagem 24



MIMOSA 1949-51

Imagem 25



NU AZUL 1952



O CARACOL 1953

Imagem 26 Imagem 27

2.9 Esculturas

Henri Matisse também enveredou pelo mundo da escultura, somente dez anos após ter iniciado sua carreira como pintor, não objetivando a monumentalidade e nem impressionar as pessoas. Suas esculturas são pequenas e transmitem calma, sua falta de habilidade técnica não comprometeu o desenvolvimento de peças interessantes e com um estilo entre o tradicional e seu estilo próprio, apesar de ter se esforçado muito para conseguir se acostumar com o trabalho tridimensional.

Sua ideia era de que as esculturas o ajudassem na pintura, e muitas de suas obras sairam de quadros como a peça “Nu reclinado”. Temos uma visão mais abrangente das esculturas de Matisse, que segundo Tucker (1999), até 1990, com exceção da obra figurativa e acadêmica, a maior parte das pinturas de Matisse havia sido paisagens, interiores e naturezas-mortas. Eles estava vivenciando uma série de influências e estilos, sem encontrar uma área grande o bastante para conter-lhe a ambição crescente. Matisse iniciou na escultura porque queria incorporar a figura a sua arte, e ela era o modo mais direto de aproximar-se dela, o artista precisava da continuidade, do prolongamento do trabalho, em seus dois primeiros projetos de escultura principais, que são eles “O jaguar – segundo Barye” e “O escravo”.

O autor ainda afirma que ele buscava estabilidade psicológica numa época em que suas ideias sobre pintura estavam mudando num ritmo muito acelerado, ele buscava luz e sombra num objeto, para munir-se de uma experiência cada vez mais difícil de recapturar na pintura, uma vez que ele havia aceitado a tendência histórica à planaridade que tinha iniciado com o impressionismo.

Por fim, nessa época, a escultura lhe proporcionava uma área para expressão de suas emoções e sentimentos de uma violência e intencidade que jamais reaparecerão tão abertamente em sua obra. O primeiro grupo de escultura que o artista fez, entre os anos de 1899 e 1903, foram: “O jaguar”, “O escravo”, “Busto de uma mulher velha”, “Estudo de um pé”, “Cavalo”, “Ecorché”, “Madeleine I e II”, exibe um grande leque de temas e tratamento únicos e extremamente expressivos em sua arte.



NU RECLINADO I 1907

Imagem 28



O ESCRAVO 1900-04

Imagem 29



FIGURA SENTADA COM MÃO DIREITA NO CHÃO 1908

Imagem 30



A SERPENTINA 1909

Imagem 31



AS COSTAS I 1909

Imagem 32



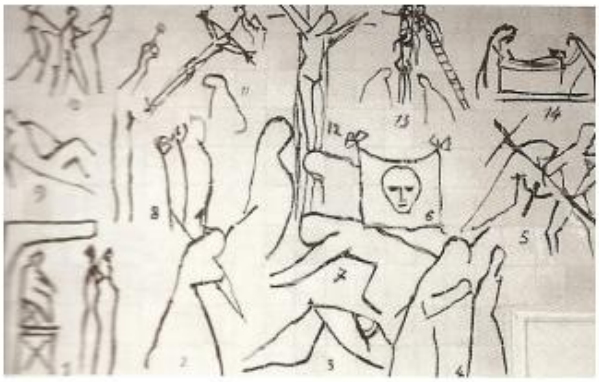
CABEÇA DE JEANNETTE I, II, III, IV E V 1910-13

Imagem 33

2.10 Capela do Rosário

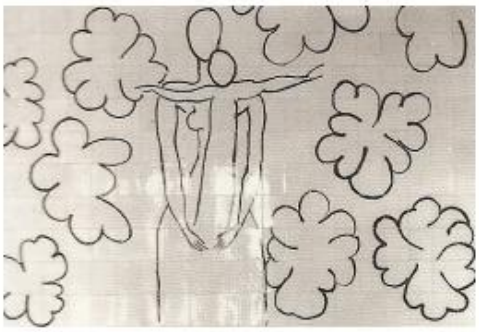
Matisse quando sofreu a cirurgia no estômago e já perto de seus anos finais foi cuidado por uma freira, chamada Monique Bougeois, que o auxiliava na tarefa dos papéis recortados e acabou o encarregando de cuidar da decoração da capela das freiras dominicanas em Vence. Tarefa essa que ele acatou com muito gosto, considerou como o maior empreendimento de sua vida e que tinha muita relação com seus trabalhos decorativos. Para a capela, Matisse, elaborou vitrais coloridos que refletem nos painéis de azulejo cores combinando amarelo, verde e azul que fazem uma referência a Árvore da Vida, painéis em azulejo com motivos de São Domingos, a Virgem e o Menino e a Via Crucis, todos desenhados somente com traços pretos característicos de

seu estilo, para absorverem a luz dos vitrais. E ainda desenhou os instrumentos da liturgia.



VIA CRUCIS

Imagem 34



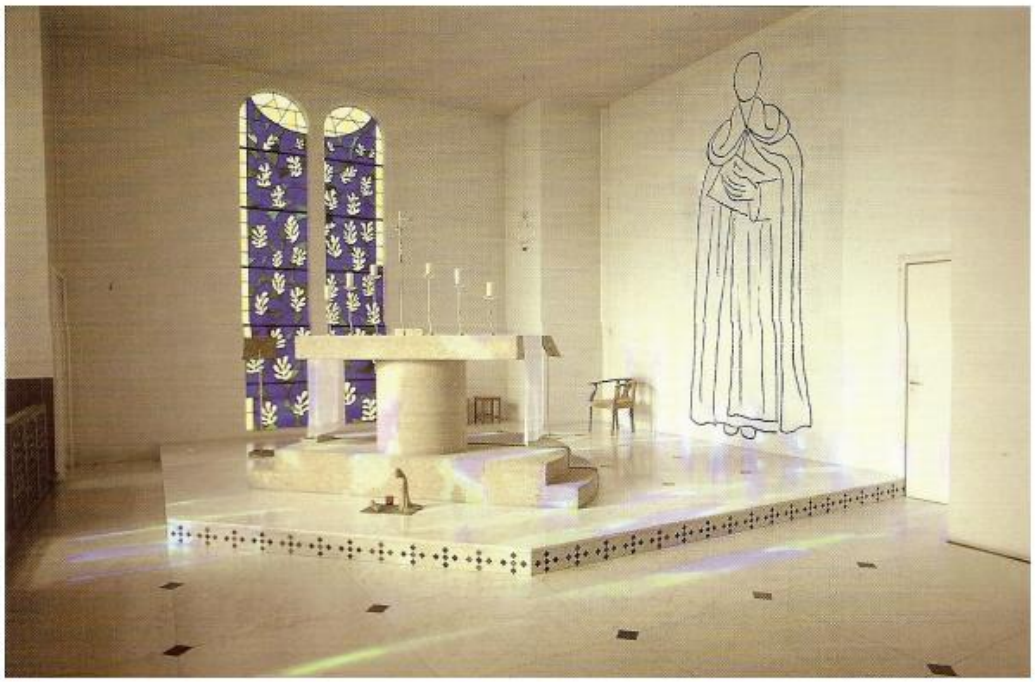
A VIRGEM E O MENINO

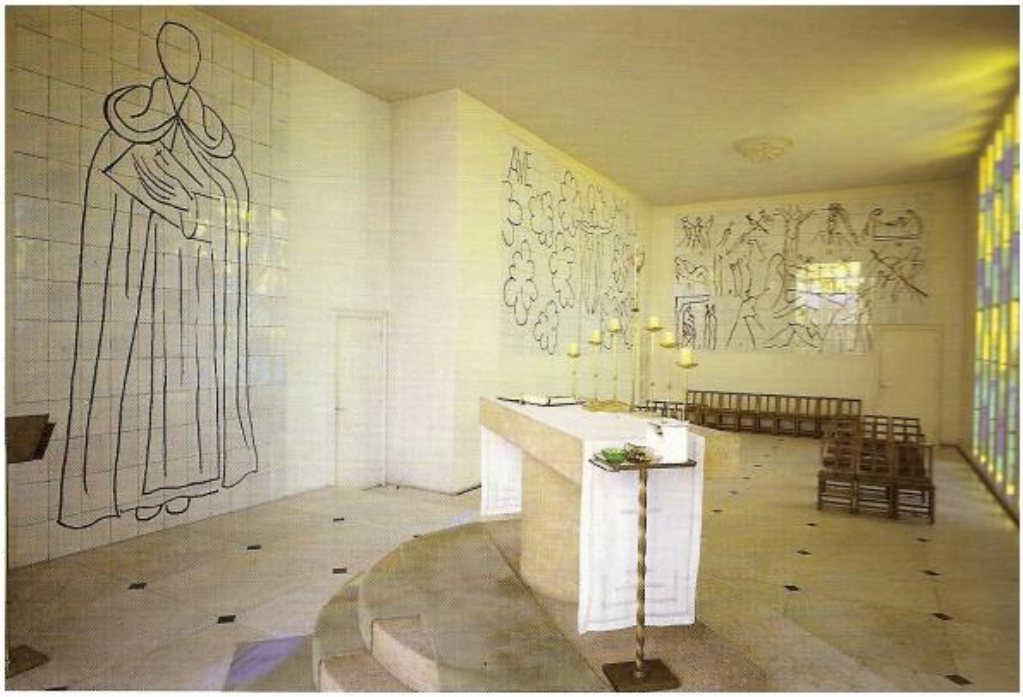
Imagem 35



VITRAL A ÁRVORE DA VIDA

Imagem 36





VISTAS DO INTERIOR DA CAPELA DO ROSÁRIO

Imagens 37 e 38

Por fim, apesar de ter tido início tardio, Henri Matisse foi um artista muito produtivo e ativo, sempre em busca do seu estilo, teve muitas experiências com diversos artistas e fez as suas próprias. Fez pinturas, esculturas, decorações, ilustrações, tapeçarias, cerâmicas, gravuras, colagens e desenhos. Quando a doença já o incapacitava de trabalhar em pé, ele arranjou uma maneira de se manter produzindo: suas colagens são cheias de energias e cores.

Já nos anos finais, Matisse mais do que nunca produziu e fez seu maior empreendimento: a decoração da capela do Rosário em Vence. Isto prova mais do que nunca que ele merece o lugar de destaque que recebeu quando, por exemplo, o Museu de Arte Moderna de Nova Iorque inaugurou com um grande acervo seu e uma retrospectiva, isto comprova que o artista é um dos maiores pintores do século XX.

CAPÍTULO III

O CURRÍCULO DE ARTE DA CIDADE DE SÃO PAULO

Nesse capítulo intitulado “O currículo de Arte da cidade de São Paulo” abordaremos o currículo como o próprio título diz, com o objetivo de propor uma sequência didática sobre Henri Matisse e o Fauvismo para os alunos do quinto ano do Ensino Fundamental I do ciclo interdisciplinar.

3.1 Currículo de Arte para a cidade de São Paulo e o professor

De acordo com São Paulo (2017), o ponto de partida ao se pensar em currículo é sublinhar que o professor é seu mediador, o agente que o movimenta pela ação. Essa mediação não deve ser mecânica entre os documentos oficiais que dispõem acerca do ensino de Arte, a legislação vigente e os estudantes.

O professor ao pensar no currículo deve se inserir num permanente processo de criação, de maneira lúdica, criativa, inventiva, com fruição e nutrição estética, ou seja, deve ser um mediador ativo.

> “As ações artísticas propostas e compartilhadas *in loco* entre professor e estudantes tornam as

> escolas vivas, em movimento constante de diálogos entre Arte e sociedade; elas trazem de volta ao(à) professor(a) sua função de artista, de artista/docente. Com isso, o(a) professor(a) de Arte não se entende somente como o intermediário, um mediador, um facilitador entre o mundo da Arte e o mundo da escola; ele(a) é também uma fonte viva para que estudantes experienciem de maneira direta as relações entre o circuito social da arte e a escola" (SÃO PAULO, 2016, p.19)

Ao pensarmos nas formações e experiências tão heterogêneas dos professores da rede pública municipal, o currículo nos permite "a possibilidade de criar percursos de aprendizagem com ênfase em sua linguagem de formação específica, focalizando conceitos e práticas gerais da área de Artes". (SÃO PAULO, 2017, p.64)

Deste modo, o currículo acolhe as necessidades dos profissionais, coloca o professor como mediador de todo o processo ensino-aprendizagem e possibilita a iniciação, desenvolvimento, assim como o aprofundamento artístico nas quatro linguagens pelos estudantes.

3.2 Ensinar e aprender Arte no Ensino Fundamental

O primeiro ponto que o currículo destaca é a autonomia da Arte como componente curricular, ela não é um tema transversal ou um acessório das demais disciplinas. Segundo São Paulo (2017), o ato de ensinar e aprender Arte no Ensino Fundamental transcorre no âmbito de seus conhecimentos específicos e não como auxiliar de outros estudos.

Ao ensinarmos Arte desenvolvemos em nossos meninos e meninas a leitura da língua estética do mundo, aproximando-os dos signos sonoros, visuais, motores, textuais, gestuais, táteis e verbais que levam a estesia de nossos sentidos à estética das criações. Arte é o componente curricular capaz de compreender a cultura em sua dimensão estética, porém ela é muito maior que isso, pois com ela incluímos "a ressignificação, a expressão, a vigília criativa, a manipulação inventiva dos elementos que constituem as linguagens artísticas e as relações entre arte e vida, arte e sociedade, bem como arte e identidade". (SÃO PAULO, 2017, p. 66)

A experiência artística na escola promove o exercício da liberdade, tanto na forma dos signos culturais quanto no aspecto criativo. Arte para o mundo, mas seu território é o universo e nele tudo é possível existir, há múltiplas e diversas possibilidades ao trazemos para dentro da unidade escolar respeitando os tempos e espaços.

3.3 O ensino de arte no quinto ano do ciclo interdisciplinar

São Paulo (2017) diz que neste ciclo a relação da Arte não ocorrerá somente interdisciplinarmente, mas também de modo intradisciplinar. O professor permitirá um trabalho com todas as linguagens, possibilitando movimento dentro e fora da linguagem, objetivando a repercussão no outro e em si, a reflexão e o diálogo entre as diversas áreas e componentes curriculares, sempre em consonância com as relações, contexto e ampliação de saberes.

Deste modo, escolhemos o quinto ano da rede pública municipal da cidade de São Paulo para preparar uma sequência didática considerando o currículo e o Fauvismo discutido nesse trabalho.

O quadro abaixo, retirado do Currículo da Cidade – página 84 demonstra os Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento para o 4º ano do Ensino Fundamental I, ciclo interdisciplinar, no campo das Artes Visuais.

ARTES VISUAIS

Campos Conceituais	Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
LINGUAGENS ARTÍSTICAS	Elementos da linguagem	(EF04A01) Identificar alguns elementos estruturantes das artes visuais.	
		(EF04A02) Fazer escolhas e uso de elementos da linguagem e articulá-los.	
EXPERIÊNCIA ARTÍSTICA E ESTÉSICA	Produções artísticas locais, regionais, nacionais e internacionais	(EF04A03) Conhecer e interagir com obras artísticas originais em instituições culturais.	
		(EF04A04) Estabelecer relações entre a produção artística e a cultura visual de diferentes tempos, locais e contextos.	
	Arte e sociedade	(EF04A05) Conhecer e se perceber na interação artística e estética com o outro.	
	Registros formais e não-formais	(EF04A06) Aprender a fazer registros a partir de objetos artísticos e ações efêmeras nas manifestações artísticas.	
PROCESSO DE CRIAÇÃO	Registros formais e não-formais	(EF04A07) Produzir artisticamente, utilizando diferentes materialidades e procedimentos.	
SABERES E FAZERES CULTURAIS	Produções artísticas locais, regionais, nacionais e internacionais	(EF04A08) Conhecer e explorar diferentes repertórios da linguagem, analisando os papéis de profissionais das artes visuais e suas funções na construção e produção do conhecimento em arte.	

A sequência didática sobre Henri Matisse e o Fauvismo considera todos os itens mencionados anteriormente em relação ao currículo de Arte, ao papel mediador do professor, os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, assim como os campos conceituais, objetos de conhecimento e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento.

3.4 O Currículo e os Objetos de Desenvolvimento Sustentável

O currículo da cidade de São Paulo incorporou os Objetos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) pactuados na Agenda 2030 pelos países-membros das Nações Unidas. Eles são de extrema importância, pois são trabalhados como temas inspiradores de maneira conjunta e articulada com os objetos de aprendizagem.

Professores e estudantes são os protagonistas na materialização das ODS que tem como objetivo promover maior cooperação entre a comunidade escolar e os diferentes atores sociais, assim como compartilhar conhecimento e prática.

Para a sequência didática de Henri Matisse e o Fauvismo para o quarto ano do Ensino Fundamental I serão abordados os seguintes ODS: educação de qualidade; paz, justiça e instituições eficazes; redução das desigualdades e emprego digno e crescimento econômico.

O primeiro objetivo “Educação de Qualidade”, de acordo com a Agenda 2030 (2019), visa à promoção de uma educação inclusiva, igualitária e baseada nos princípios de direitos humanos e desenvolvimento sustentável. O empoderamento dos indivíduos ampliando as oportunidades das pessoas mais vulneráveis.



Imagem 39

Já o segundo, “Paz, justiça e Instituições Eficazes”, promove sociedades pacíficas, inclusivas e fortes para o desenvolvimento humano sustentável e proporcionar a justiça baseados no Estado de Direito.



Imagem 40

“Redução das desigualdades” é o terceiro item abordado no currículo na parte de Artes Visuais, tem como objetivo reduzir a desigualdade dentro dos países e entre eles, expandindo as possibilidades e habilidades das pessoas.



Imagem 41

Por fim, o último ODS é “Emprego decente e crescimento econômico”, que segundo a Agenda visa promover o crescimento econômico sustentado, inclusivo e sustentável, o emprego pleno e produtivo e trabalho decente para todos.



Imagem 42

Os ODS visam um processo ensino-aprendizagem relacionado com o mundo real no qual a sociedade contemporânea está inserida, quando o professor de Arte trabalha com todas as linguagens, possibilita que elas se movam dentro e fora da linguagem, “permitindo assim a reflexão, à repercussão em si e no outro, o diálogo entre as áreas e os componentes curriculares, observando: o contexto, a ampliação de saberes e as relações”. (SÃO PAULO, 2017, p. 83)

3.5 Sequência Didática

Para que essa sequência seja eficaz, utilizaremos a proposta triangular de Ana Mae Barbosa, que de acordo com Corrêa e Oliveira (2018), busca uma aprendizagem mais significativa, foca na abordagem metodológica adotada

pelo professor em suas aulas práticas, a fim de não engessar o processo, ela nos permite liberdade para obter conhecimento crítico reflexível.



Imagem 44

No primeiro momento, os alunos serão convidados a praticar numa perspectiva na qual eles primeiro farão as atividades e depois ocorrerá a contextualização. Os alunos irão realizar registros formais e não formais ao produzirem artisticamente, utilizando diferentes materialidades e procedimentos.

Corrêa e Oliveira (2018) dizem que no eixo da produção está o processo de criação, nele o estudante torna-se autor e precisa mobilizar conhecimentos sobre as linguagens para transformar em invenções artísticas.

Os meninos e meninas receberão cada um uma folha de papel A3 e terão acesso a diversos materiais como papéis de cores e texturas variadas, revista, sucatas, cola, tesoura, canetinha, giz de cera, lápis de cor, lápis, apontador e borracha. Eles serão incentivados a criarem uma obra com cores vibrantes de maneira pura e livre tratamento da forma na expressão do mundo, esse é o conceito de Fauvismo, porém os alunos ainda não terão acesso a essa informação. Eles irão desenvolver composições, combinando os elementos da visualidade em explorações de conceitos (bidimensional, tridimensional, movimentos, profundidades e outros).

Ao final do processo de criação será realizada uma visita ao Museu de Arte de São Paulo (MASP) no qual os alunos poderão ter contato com diversas obras inclusive as de Henri Matisse. Nesse momento, eles conhecerão e poderão interagir com obras artísticas originais em instituições culturais.

Ao retornarmos para a sala de aula, eles irão apreciar obras de Maurício de Souza intitulada “Turma da Mônica em quadrões”, as imagens serão

expostas utilizando recursos tecnológicos disponíveis na unidade escolar. Abaixo estão as imagens que serão discutidas com os alunos, serão diversas obras e uma de Henri Matisse para podermos continuar com o objeto de conhecimento.

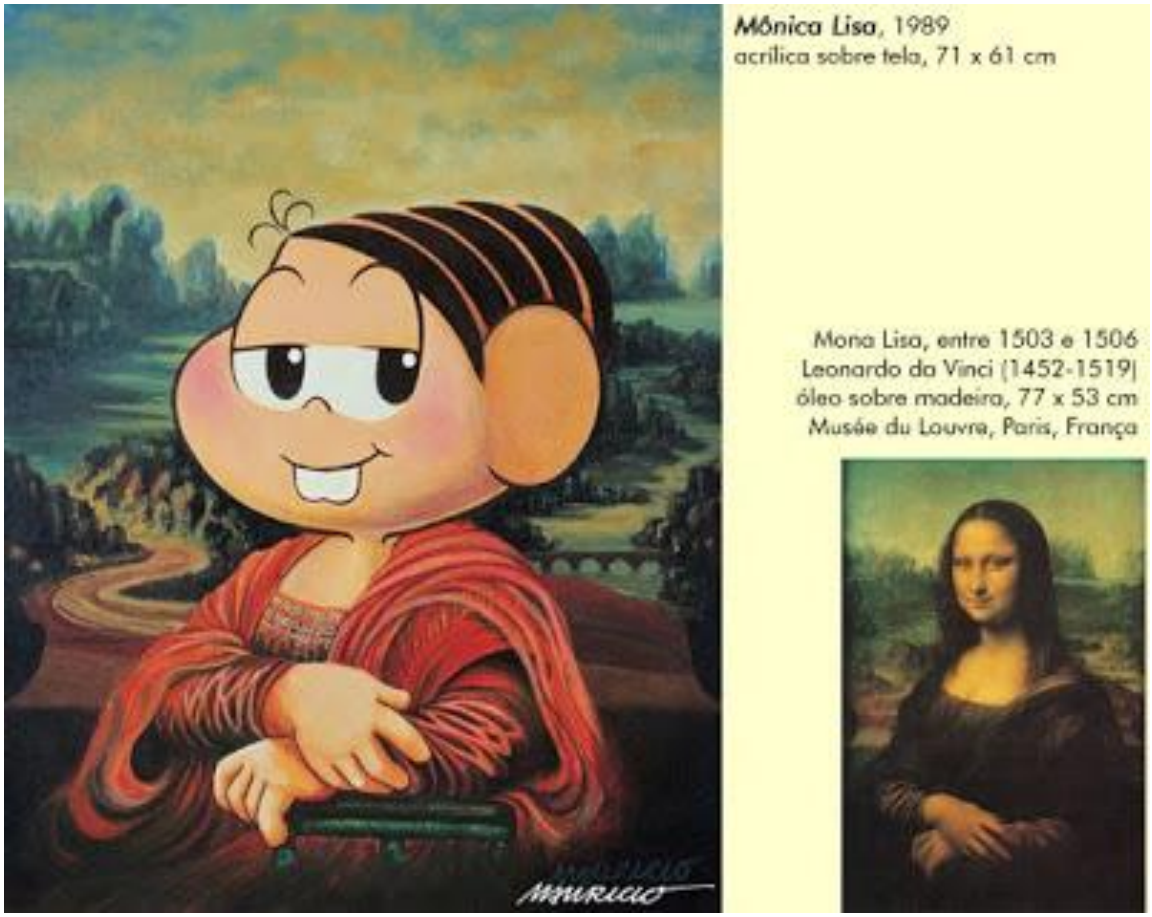


Imagem 45

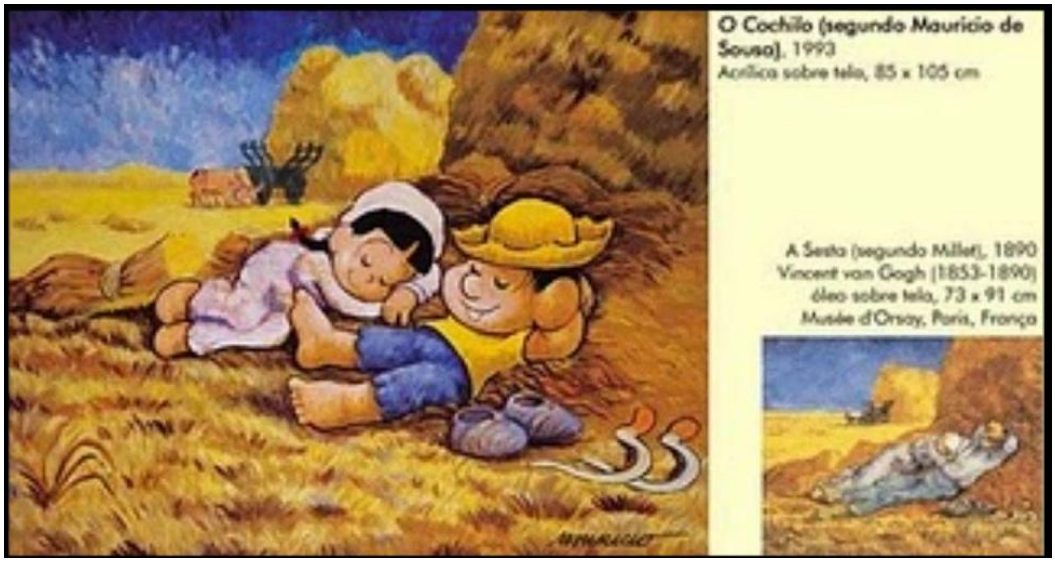


Imagem 46

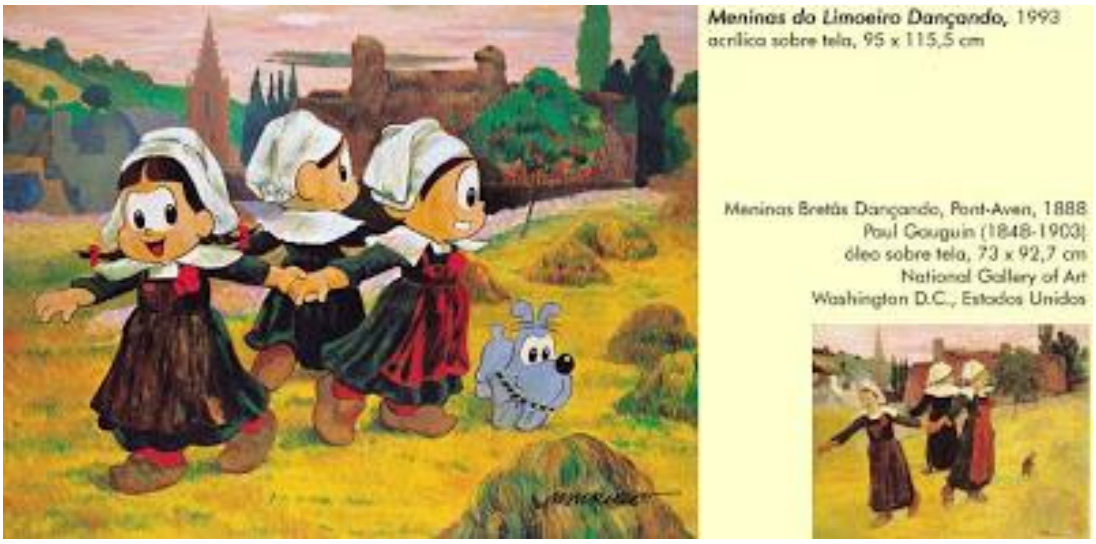


Imagem 47



Imagem 48



Imagem 49



Magali e a Mesa de Jantar, 2018
Acrílica sobre Tela, 110 x 130 cm

Maggy and the Dinner Table, 2018
Acrylic on canvas, 110x 130 cm

Imagem 50

Após discutirmos as imagens, nomes, artistas, locais de exposição, mostrar no mapa onde se localiza o museu ou país onde elas estão originalmente expostas e conversarmos sobre o porquê do cartunista Maurício de Souza ter decidido realizar essa exposição focaremos na obra Magali e a Mesa de Jantar que atualmente está exposta na FIESP Paulista. O objetivo desse momento é interagir com obras artísticas originais por meio digital/virtual.

A próxima etapa será com base na obra da Mesa de Jantar expor o que é o fauvismo e Henri Matisse através do projeto *Art+Culture* do Google. Na sala de informática em parceria com o professor de informática visitaremos esse website (http://www.artandculture.com), eles serão guiados a visitarem virtualmente museus que abrigam obras de Matisse e também terão acesso a informações do autor. Nesse momento, o professor irá permitir que eles acessem as informações de acordo com suas preferências, como se estivessem em um passeio mesmo, e ao fim irá realizar uma roda de conversa para pontuar fatos importantes e assim perceber qual foi a percepção dos alunos em relação ao tema.

No momento seguinte, com todas as informações sobre o fauvismo e o autor, os alunos serão incentivados a criar registros gráficos de memória, observação e imaginação, escolhendo temas e formas para expressar experiências do cotidiano. Este será um processo de criação, no qual eles irão se inspirar numa ação do cotidiano para elaborarem uma obra de arte com todos os conceitos fauvistas, porém eles poderão escolher qual das fases de Henri Matisse eles irão querer enfatizar na produção deles.

Por fim, todas as obras serão expostas na escola e registradas via fotografia. Uma exposição online também será realizada na FanPage da instituição para que o maior número possível de pessoas possa ter acesso ao trabalho dos estudantes.

CONCLUSÃO

Esse trabalho intitulado “Fauvismo: Henri Matisse – uma proposta para o quinto ano do ciclo interdisciplinar” teve como objetivo expor o conceito de Fauvismo, cronologia e seu contexto histórico-artístico.

Em seguida, abordou a biografia do artista Henri Matisse, expondo suas obras e cada fase de suas criações. Esse movimento inspirou a criação de uma sequência didática para o quinto ano do ciclo interdisciplinar de uma escola pública municipal da cidade de São Paulo baseada no currículo do Ensino Fundamental de Arte.

Este currículo aborda o conceito de ensinar e aprender, o ensino da arte, a função da arte para o ciclo em questão, o papel mediador do professor e orienta o trabalho do mesmo.

Baseando-se em todas essas orientações uma sequência didática foi elaborada visando o pleno desenvolvimento do educando de maneira motivadora e interessante, utilizando a tecnologia para tornar a mesma significativa.

Por fim, este trabalho foi de extrema relevância para o processo ensino-aprendizagem do tema, trouxe reflexões interessantes a cerca do artista e de como podemos colocar em prática seu processo criativo e aguçar o interesse dos alunos em relação ao fauvismo de maneira motivadora, interessante e contextualizada com a realidade dos educandos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGENDA 2030. **Plataforma Agenda 2030**. Disponível em: http://www.agenda2030.com.br/. Acesso em: 09/10/2019 às 07h14.

BARBOSA, Maria Ignez. **Gênio que amava dêcor**. Disponível em: https://emais.estadao.com.br/noticias/casa-e-decoracao,genio-que-amava-decor,459059. Acesso em: 26/08/2019 às 10h38

BIBLIOTECA DE ARTES VISUAIS ITAÚ CULTURAL. **Fauvismo**. INTERNET. Disponível em: http://www.itaucultural.org.br/index.cfm?cd_pagina=1985. Acesso em: 15/05/2019 às 15h58.

CORRÊA, Vanisse Simone Alves e OLIVEIRA, Eliane dos Santos. **Ensino de Artes: A abordagem triangular de Ana Mae Barbosa**. 2018. Disponível em: http://revistacontemporartes.com.br/2018/12/14/ensino-de-artes-a-abordagem-triagular-de-ana-mae-barbosa/. Acesso em: 04/10/2019. Acesso às 16h17.

DIANA, Daniela. **Henri Matisse**. INTERNET. Disponível em: https://www.todamateria.com.br/henri-matisse/. Acesso em 17/08/2019 às 10h09 (15/10/17)

FRAZÃO, Dilva. **Henri Matisse**. INTERNET. Disponível em: https://www.ebiografia.com/henri_matisse/. Acesso em: 13/08/2019 às 10h33 (30/04/19).

GÊNIOS DA PINTURA. **Henri Matisse no 7**. São Paulo: Abril Cultural, 1967.

GILOT, Françoise. **Matisse e Picasso**. Tradução por J. E. Smith Caldas. Sem edição. São Paulo: Siciliano, 1992. (p. 65 nota de rodapé n.º 11)

TUCKER, Willian. **A linguagem da escultura**. Tradução por Antonio Manfredinni. sem ed. São Paulo: Cosac & Naify Edições, 1999.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da Cidade: Ensino Fundamental: Arte**. São Paulo: SME/COPED, 2017.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Divisão de Ensino Fundamental e Médio. **Direito de aprendizagem dos ciclos interdisciplinar e autoral: Arte**. São Paulo: SME/COPED, 2016.

SEM AUTOR. **Henri Matisse**. Tradução por Berta Rodrigues Silveira. sem ed. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1995.

TUCKER, Willian. **A linguagem da escultura**. Tradução por Antonio Manfredinni. sem ed. São Paulo: Cosac & Naify Edições, 1999.

O ENFOQUE HISTÓRICO

Renata Alves da Silva

Resumo

O fenômeno de "*apartheid"* entre alunos e história pode se dar por diversos motivos, entre os quais a sensação de não pertencimento que as crianças pobres, em sua maioria afrodescendentes, sentem quanto a história de uma hegemonia branca no seu país. Quanto a isso, Veiga aponta: "*Ainda se socializou na escola uma perspectiva branqueadora de cultura: as referências de civilidade estiveram de acordo com o predomínio dos valores de uma etnia, de uma raça*" (VEIGA. p.100). Por tanto, a predominância da história e dos valores de uma elite branca europeizada.

Palavras-chave: Educação; História; Inclusão.

Introdução

A presente análise foi pensada a partir de um episódio do seriado "Cidade dos homens" intitulado "A coroa do Imperador". *Cidade dos Homens* é uma série de teledramaturgia exibida pela Rede Globo (2002/2005) com criação de Fernando Meirelles e Kátia Lund. A série é baseada na obra *Cidade de Deus*, de Paulo Lins, e é ambientada nas favelas do Rio de Janeiro.

Este episódio, o primeiro da primeira temporada, nos oferece um material instigante para se pensar o modelo de educação formal atual no Brasil. Pensando na educação formal, o que se faz mais relevante neste episódio é a experiência escolar vivida pelos protagonistas Acerola (Douglas Silva) e Laranjinha (Darlan Cunha) e a brilhante analogia que o diretor, Fernando Meirelles, faz entre as invasões napoleônicas e elementos de conflitos locais.

Essa breve análise se propõe a criticar trechos desse episódio através de elucidações adquiridas em sala de aula com a disciplina Introdução aos Estudos da Educação: Enfoque Histórico ministrada pela professora Maria Ângela B. Salvadori e sob o prisma de dois pensadores da educação: Cynthia Greive Veiga e Armando Martins de Barros.

Descrição de parte do episódio

Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=-CcY4t4yUWY

Nos quatro primeiros minutos de vídeo está sendo realizada uma aula de história sobre a Independência Brasileira influenciada pelos acontecimentos na Europa do século XIX. A professora mostra uma série de slides com imagens da época e discorre sobre o assunto sem pausas na fala, mal parando para tomar folego. Em meio a enxurrada de informações dadas pela professora alguns alunos interrompem para tirar dúvidas, o que não é bem aceito pela professora.

Transcrição I - Dialogo entre a professora e os alunos

Profª: – A Independência Brasileira está diretamente ligada aos acontecimentos da Europa do séc. XIX. Napoleão queria conquistar a Inglaterra…

Aluno 1: – Professora, o que que é “Xi”?

Profª: – Não é “Xi”, vocês estudaram isso na aula passada, é 19 em algarismo romano. Napoleão atacou a Inglaterra pelo mar, mas perdeu na Batalha de Trafalgar de 1805.

Acerola: – Morreraos quantos, professora?

Profª: – Quantos morreram não interessa. Vamos continuar a aula. Ele percebeu...

Aluno 2: – Peraí professora, o que tem a ver os romanos com isso aí?

Profª: – Não, Não tem romano nenhum. Ele percebeu que era muito difícil conquistar a Inglaterra que é uma ilha.

Aluno 2: – Napoleão era romano, néra?

Profª: – Não, Napoleão era francês. Ele quase conquistou toda a Europa menos a Inglaterra e a Rússia. Troca!

Acerola: – Que armas eles tinham, professora?

Profª: – Deixa eu terminar a aula, querido. Ele percebeu que era muito difícil ...

Acerola: – Era rugre, oitão, pistola, fuzil, sete meia dois, AR15...

Profª: – Não tinha nada disso na época.

Acerola: – Nem ponto 30?

Profª: – Não tinha nada disso. Troca gente! Então o que que ele fez!? Ele proibiu todos os outros países de fazerem comércio com os ingleses, inclusive os portugueses.

Aluno 2: – E inclusive os romanos também.

Profª: – Esquece os romanos. Não tem romano nenhum nessa história. Napoleão era francês, ele queria conquistar a Inglaterra, mas não conseguiu. Dna Maria, rainha de Portugal era doente, chamada de Maria Louca.

Alunos: – Por que ela mijava na cama?

Profª: – Não, não, não. Porque ela ficava gritando pelo palácio feito uma maluca. Esse é Dom João, filho dela. Para salvar a coroa… No dia 29 de novembro de 1807 ele vem para o Brasil e duma esquadra de 36 navios com 15 mil pessoas, entre nobres, funcionários de alto escalão.

Aluno: – Ôh tia, pra que 15 mil de pessoas?

Profª: – Pra salvar a coroa. Pra vir sair de Lisboa e vir para o Brasil

Aluno: – Isso tudo só pruma coroa?

Profª: – Gente, eu posso dar aula? Eu poço dar aula? Dá licença.

No final da aula a professora distribui autorizações para os alunos levarem para casa e pedirem para seus pais assinarem e pagarem R$6,50 para que possam ir ao Museu Imperial, em Petrópolis. Depois da aula, Acerola, um dos protagonistas, que não tinha dinheiro para ir ao passeio, decide ir ao trabalho de sua mãe para tentar comover o patrão desta e conseguir o dinheiro para o passeio. Laranjinha, o outro protagonista consegue o dinheiro ajudando sua avó. Após conseguir o dinheiro, Acerola volta para sua casa e é assaltado na entrada da favela onde mora. Laranjinha, para ajudar o amigo, tem a ideia de pedir o dinheiro para os traficantes do pedaço inventado que o dinheiro que fora roubado era para comprar o remédio de sua avó. Os traficantes acreditam e dão o dinheiro.

A história continua em meio a um tiroteio por disputa de território travado pelos traficantes inimigos e em meio ao sofrimento dos garotos, que devido ao

conflito foram impedidos de circular pela favela e assim não podiam levar o remédio, de fato comprado por Laranjinha, à avó que esperava.

Em outro momento na sala de aula, os alunos, que estavam fazendo uma grande algazarra, foram surpreendidos pela professora e ameaçados de não irem mais ao passeio se não lembrasse o que fora ensinado na última aula. Os alunos ficam cabisbaixos, então Acerola propõe à professora que se caso ele consiga explicar a matéria da última aula, o passeio seja mantido. A professora aceita o desafio. É nesse momento que Acerola, com uma linguagem acessível, faz uma analogia entre as invasões napoleônicas na Europa e o conflito dos traficantes por território na favela onde mora e onde mora a maior para de seus colegas de sala.

Transcrição II – Acerola explica as invasões napoleônicas segundo a sua ótica

Acerola: – É o seguinte, esse aqui é o morro francês (aponta um mapa da Europa) onde um maluco chamado Napoleão mandava, era o dono e ele mudou o jeito dele de mandar. Esses aqui é os morros vizinhos e ele queria que os morro vizinhos fossem da mesma maneira que o morro dele. Antes disso, a parada era dos ingleses, que vendiam bagulho pra toda região. Mas Napoleão vencia pouquinho a pouquinho e impedia os morros de comprar bagulho da Inglaterra. Os inglese ficaram boladão e deram um coro nesses filhos da puta na batalha de Trafalgar. Primeiro eles invadiram o morro dos espanhóis e fechou a boca dos ingleses que ele tinha lá e depois caiu matando no morro do alemão. Assim que ele dominava o morro, ele dava pros chegados dele tomar conta porque era muita boca pra ele tomar conta. Aí o zé bunda foi querer invadir essa parte que era gelado, e os soldados dele acabaram dançando. Aí ele tava quase invadindo o morro de Portugal. E Portugal, o jeito dela era fugir.

Profª: – Fugir pra onde?

Acerola: – Praqui, professora (aponta o mapa) pro morro da América que também era dele.

Profª: – Mas pra quê?

Acerola: – Porque a Inglaterra queria salvar aqui (aponta o mapa), porque aqui era um comércio grande. Olha o tamanho do continente! É maior. Aí o jeito era os portugas pedir ajuda para o ingleses.

Aluno: – Pra quê?

Acerola: – Ué, pra salvar a coroa deles.

Laranjinha: – Salvar a coroa? Como que eles fizeram pra salvar a coroa?

Acerola: – Ah, parceiro, aí já não lembro não.

Depois disso a professora retoma a aula e começa a narrar como Napoleão perdeu a guerra e como as invasões napoleônicas culminou na fuga da coroa portuguesa para o Brasil. A voz da professora narrando é intercalada com imagens dos traficantes do morro, o que reforça o sucesso da ideia do diretor do seriado de fazer uma comparação entre os conflitos tangíveis da nossa sociedade brasileira, próximos das vidas dos alunos, e os conflitos na história da humanidade.

A análise

Como podemos observar na primeira parte transcrita do episódio, a aula de história encenada nos primeiros minutos apresenta uma abordagem histórica problemática no que tange o processo didático professor-conhecimento-aluno, pois a professora: fala sem parar e não respeita o tempo de processamento das ideias dos alunos; apresenta um desenvolver histórico linear, como se fatos e acontecimentos se sucedessem cronologicamente um atrás do outro; ignora o saber e as experiências de vida dos alunos; distancia a história da realidade; apresenta os fatos de modo desconexo, demonstrando insegurança quando os alunos fazem perguntas que interrompe seu discurso preparado e fechado aos diálogos.

Para refletir sobre o comportamento da professora, pensemos sobre um trecho retirado do texto "*O Tempo como Temporalidade, Episteme e Sociabilidade*" de Armando Martins de Barros:

> ... o trabalho do historiador e do pedagogo que se utiliza da história como sociabilidade e episteme é o de fazer confluir a 'Memória' dos indivíduos (plena de experiências e sociabilidade) para o plano da 'História', envolvendo os grupos, as classes, de forma que seja possível aos educados perceberem-se construtores dos processos históricos, parte deles, envolvidos enquanto sujeitos da História. (p.35)

Quando a professora ignora sumariamente todos os questionamentos dos alunos, percebemos que esta distancia o seu saber histórico dos alunos e de suas experiências de vida, dificultando ou quase impossibilitando os alunos de se perceberem construtores de processos históricos, assim como foram figuras como Napoleão, Dom João VI, etc. Essa postura adotada em sala de aula dificulta a confluência da memória individual (dos alunos) para o plano da história (formal). Assim notamos uma falha no elo didático professor-conhecimento-aluno perceptível a partir da reação da professora às perguntas dos alunos, que são silenciados e afastados a cada resposta da professora.

Cinthya Greive Veiga no seu texto "*A escolarização como projeto de civilização*" aponta que "todo saber constitui relações de poder" (p.92), isso é perceptível na fala da professora que deslegitima todo o conhecimento dos alunos ao tratar as perguntas destes como distúrbios do seu saber, ou seja, como interrupções da aula e não como parte desta.

> Como monopolização da força física, a monopolização dos saberes pelo Estado diluiu as relações de saber na sociedade, particularmente entre as populações pobres, fazendo desencadear todo um movimento de contenção dos seus saberes (VEIGA. p.99)

Assim percebemos uma hierarquização dos saberes, sendo o saber escolar forçosamente posto acima do saber curioso dos alunos.

As perguntas dos alunos são completamente pertinentes ao assunto discorrido, mas por vários motivos a professora prefere distanciar e inferiorizar as falas dos alunos. "*Não diz o ditado que a Vida é um livro? Pois usemos essa sabedoria popular e consideremos a 'História' esse livro que, simultaneamente, lemos e escrevemos (da qual somos sujeitos e objetos)*" (BARROS. p.35). A professora perde oportunidades de estabelecer laços e trocas de saberes. Os alunos que tentam aproximar-se daquela ladainha da tão distante de suas realidades são bloqueados, distanciados e alienados da condição de *ser* histórico, ou seja de ler e escrever, de ser sujeito e objeto da história.

Ainda entre os motivos de distanciamento que os alunos podem sentir da história ensinada nas escolas pode estar a dificuldade destes entenderem essa lógica linear de desenvolvimento histórico. "*As sociedades educam seus indivíduos para as noções de tempo que lhe são dominantes, tornando-as parte*

da construção da identidade cultural do indivíduo e de sua cognição" (BARROS. p.29). Os alunos (como já dito antes, maioria afrodescendentes) que já não se identificam etnicamente com esses sujeitos históricos, também não se sentem pertencentes a essa noção de tempo dominante que impõe uma lógica linear e artificial para narrar acontecimentos históricos distantes temporalmente e geograficamente dos alunos.

Percebemos que a performance da professora, quanto a didática e a real transmissão de conhecimento, falha para a maioria dos alunos que não conseguem reter muito do discurso. Exemplo disso é a resposta de Laranjinha à pergunta da avó de quem foi Napoleão: "Era um maluco que ficava gritando no corredor do castelo, ele perdeu a batalha de Naufragar pros ingleses".

Há várias oportunidades perdidas pela professora de transmitir efetivamente um conhecimento para seus alunos. Como quando um dos alunos diz: “inclusive os romanos” (quanto a proibição de comércio com os ingleses) e a professora responde rispidamente “Esquece os romanos! Não tem romano nenhum nessa história”. Como não havia romano nenhum nessa história se Roma faz parte da Europa e também foi dominada por Napoleão? Outra oportunidade negligenciada pela professora é quando Acerola pergunta que tipos de armas os franceses usavam e a professora: “deixa eu dar aula querido”. Por que não falar dos tipos de armas usadas no século XIX se desperta a curiosidade dos alunos?

Apesar da postura da professora parecer digna de críticas negativas, não podemos deixar de refletir sobre as limitações das condições profissionais do professor (em crise antes mesmo do modelo moderno escolar estrar em crise), que é obrigado a seguir um cronograma e transmitir versões canônicas da história. Talvez a má vontade da professora para com as perguntas dos alunos seja explicada pelo tempo curto que é disponibilizado para uma aula de história nas escolas públicas, que é em média 45 minutos. O professor vê-se impelido a cumprir quantidade nas aulas e não qualidade. Ainda podemos pensar que a professora ignora as perguntas dos alunos porque tem um discurso decorado e vazio de reflexão, o que a impossibilita de fazer um link entre o conteúdo ensinado e as perguntas dos alunos. E por último podemos acrescentar que a extensa jornada de trabalho imposta aos profissionais da educação os exaure fisicamente e psicologicamente e os afasta dos alunos.

Concluindo

Ao fim, nota-se que apesar da representação da instituição escolar como potencial exclusora, os protagonistas mostram relativa boa vontade escolar. Se interessam pela excursão (ainda que Laranjinha não totalmente por motivos escolares), e Acerola adapta a história das Guerras Napoleônicas ao seu repertório adquirido nos conflitos do morro, tornado a história mais acessível aos seus colegas de classe e conquistando a professora, agora mais sensível.

Referências Bibliográficas

BARROS, A. Martins. O tempo como temporalidade, episteme e sociabilidade. Disponível em:

https://books.google.com.br/books?id=EslOULqQVX4C&pg=PA27&lpg=PA27&dq=BARROS,+A.+Martins.+O+tempo+como+temporalidade,+episteme+e+sociabilidade.&source=bl&ots=QpdNqXs9Dp&sig=hDMyXLYwSvvAm6diOOeu700Xs5M&hl=pt-BR&sa=X&ei=-KjOVPW9IYPfsAS84oHgDQ&ved=0CB0Q6AEwAA#v=onepage&q=BARROS%2C%20A.%20Martins.%20O%20tempo%20como%20temporalidade%2C%20episteme%20e%20sociabilidade.&f=false (acessado em 01/02/2015, 20:31)

VEIGA, Cynthia Greive. A escolarização como processo de civilização.

Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n21/n21a07 (acessado em 01/02/2015, 20:35)

A CONTAÇÃO DE HISTÓRIA E O TRABALHO DOCENTE

Eduardo Portela Moura[7]

RESUMO

Quando a humanidade está envolvida na criação de tecnologias para utilizar textos de várias formas, como pinturas, dramatizações, colagens e sons, torna-se desafiador captar a atenção das crianças para contar histórias, uma prática cada vez mais importante.

A experiência de ouvir uma história cria uma atmosfera de mistério e encanto, trazendo felicidade à criança ao mergulhar no mundo da ficção para lidar com o mundo real e imaginário.

Palavras-chave: contação de histórias; criança; educação.

É sabido que a contação de histórias nem sempre é incentivada e apreciada, muitas vezes devido à falta de interesse por parte dos professores, que consideram a atividade sem significado e acabam desvalorizando os contos, o que impacta no desenvolvimento das crianças.

Por outro lado, os educadores destacam a importância da contação de histórias no crescimento das crianças. Nesse sentido, Amarilha (1997) discute a relevância da literatura no desenvolvimento cognitivo, linguístico, comunicativo e psicológico da criança.

O autor ainda reafirma a importância de adotar atividades educativas agradáveis e constantes, como a contação e leitura de contos de fadas, para assegurar uma relação escolar eficaz, já que a leitura é fundamental na cultura do Brasil, mostrando ser essencial, antes de uma mudança prática, revisar o conhecimento teórico e a compreensão do mundo e da leitura, a fim de viabilizar a literatura infantil de forma lúdica e prazerosa no ambiente escolar.

[7] Email: edu.portela2@gmail.com

Antes de começar a contar uma história, mostra-se claramente importante preparar uma sessão para adentrar no universo da imaginação, convidando o leitor-ouvinte a descobrir segredos e revelações em um momento de total confiança.

Conforme Cavalcanti (2002), essa é uma tática de ensino que pode beneficiar grandemente o trabalho do professor na educação de crianças pequenas, visto que narrar uma história é um processo que evolui do fácil para o difícil e envolve criar conexões e confiança com aqueles que estão ouvindo.

Ademais, para o autor, acredita que contar uma história é reafirmar um compromisso antigo, portanto, é importante conduzir atividades de narrativa com cuidado e atenção.

Cavalcanti (2002) afirma que o homem vive atualmente exposto a uma grande quantidade de estímulos aos diferentes sentidos. A luz, a cor, o movimento, os sons e a ação cativam o leitor, que se deixa envolver passivamente pelo mundo "encantado" da televisão.

Dessa forma, entende-se que não é simples atrair a atenção das crianças e adolescentes para a leitura, apesar do reconhecimento geral dos benefícios da literatura em estimular os sentidos e símbolos.

Os professores estão familiarizados com o impacto que um conto tem nas crianças e, quando não conseguem manter a atenção, eles contam uma história e o estudo em sala de aula recomeça imediatamente, argumentando que essa situação promove a interação entre os estudantes e o professor, incentivando o interesse pela leitura e, consequentemente, estimulando a formação de bons leitores.

Para o autor, quando o educador se torna um narrador de histórias, transforma sua forma de comunicação e adentra em um universo que somente as crianças entendem, deixando de ser apenas uma pessoa.

Segundo Amarilha (1997, p.81), “estudos feitos com crianças de até oito anos mostram que o uso de contos infantis pode ajudar no desenvolvimento positivo da autoestima, da identidade cultural, da independência e da habilidade de lidar com o ambiente ao redor”.

Nesse sentido, ressalta que a linguagem e as histórias literárias oferecem à criança a oportunidade de alcançar sucesso em dois aspectos diferentes, visto que a criança pode mergulhar no livro de forma subjetiva, sem

medo de ser observada por um adulto, lidando com seus problemas em seu próprio tempo e espaço, mantendo a consciência de que também é uma leitora relacionada à realidade.

Apara o autor, a criança se familiariza com o simbólico e suas possibilidades intelectuais, adquirindo autoestima e identidade psicológica e social através da duplicidade de atividade intelectual.

Ao ter contato com a literatura infantil, especialmente através da contação de histórias, as crianças se familiarizam com uma linguagem mais elaborada, o que deve ser uma meta pedagógica importante na educação infantil.

Nesse sentido, entende-se que, como professores, é necessário elaborar estratégias para formar leitores e alcançar os objetivos com êxito, visto que durante as interações com as crianças e seus colegas, a linguagem surge como um meio de comunicação, mas não se limita apenas à linguagem oral, pois, na realidade da criança, é possível observar gestos, risos, expressões faciais e movimentos corporais, que também são formas de linguagem.

Neste texto, destaca-se a relevância da narração de histórias na educação de crianças, além de seu papel no desenvolvimento social e cognitivo, fortalecendo os objetivos educacionais e de ensino da criança.

O ato de ouvir e narrar histórias é uma prática que, entre outras coisas, contribui para o desenvolvimento emocional da criança, facilita a organização e socialização, e auxilia no aprendizado da leitura e escrita. Portanto, a contação de histórias é vista como um recurso educacional agradável e muito útil para facilitar a criança no seu processo de aprendizagem.

Assim, constata-se que o ato de contar histórias, quando feito de maneira cuidadosa, tem impactos positivos na elaboração de textos coesos e imaginativos, enquanto a prática da fala impulsiona o progresso, incentivando a criatividade e a superação de desafios na escrita por parte da criança.

Ademais, verifica-se também que é cada vez mais vantajoso para o processo educacional o professor inovar suas aulas, buscando maneiras de facilitar a aprendizagem dos alunos.

A preparação para a contação de histórias

Narrar histórias é uma habilidade complexa, já que requer diversos recursos para manter o interesse de quem ouve. No entanto, não basta apenas isso, é necessário encantar. Para isso, o professor deve estar pronto com métodos adequados para diversos tipos de alunos, além de fazer uso de recursos, espaço e tempo de forma a atender às necessidades deles da melhor maneira possível.

Abramovich (1997), com suas ponderações, explica que a narrativa não deve ser realizada de maneira despreparada, de qualquer forma e que, ao invés disso, há a possibilidade de se embaraçar durante a leitura, pausar nos momentos inadequados ou se perder, o que a criança notará com certeza.

Nesse sentido, entende-se que deve haver um clima de mistério para envolver e não subestimar o ouvinte, deixando pairar os questionamentos para uma possível discussão após o momento da contação.

A partir da história, segundo o autor, o professor tem a capacidade de inventar novas sugestões de atividades, como desenho, teatro, entre outras, dedicando-se ao narrar ou ler um texto, sem se preocupar em somente transmitir as histórias, já que a participação dos alunos é imprescindível para oque aprendizado ocorra de maneira significativa.

Segundo Coelho (1999), o contador precisa ter habilidade para estimular nos ouvintes o interesse pela história, pois há variados gêneros de narrativas, no entanto, é essencial que possuam uma linguagem simples e direta adequada para as crianças de acordo com a faixa etária.

É importante, segundo Coelho (1999), ressaltar que nos contos de fadas, om o início “Era uma vez...”, as crianças vivenciam a magia e o encanto e encontram seres fantásticos. Nas histórias fantásticas, explora-se um universo de imaginação e os ensinamentos morais implícitos na trama, pois existem contos com reiterações, sons e imitações de vozes de animais.

De acordo com Coelho (1999), são os interesses de cada idade que influenciam na seleção dos gêneros de narrativas. Desta forma, a etapa antes da fase pré-mágica dura até os três anos, durante a qual a trama deve ser básica, com padrões rítmicos e repetitivos, abordando situações familiares, sociais e domésticas da criança.

Para o autor, entre os três e os seis anos, durante a fase mágica, é importante que a magia prevaleça e as crianças peçam repetidamente para ouvir a mesma história. Assim, para que a narrativa seja realmente cativante e significativa para as crianças, é necessário que o educador leve em conta aspectos como a inexistência de repetições de palavras, a criatividade, o uso adequado da linguagem corporal e facial, a entonação vocal, além da necessidade de ser criativo e ter imaginação.

O livro deve estar posicionado à altura dos olhos das crianças durante a contação de histórias, pois, de acordo com Maricato (2006, p.18), Edmir Perrotti afirma que a criança inicialmente ouve a história contada pelo adulto e, em seguida, interage com o livro como um objeto sensorial, tocando, vendo e tentando entender as imagens presentes.

Garcia *et.al.* (2003) esclarecem que outros materiais que também podem ser empregados incluem fantoches, teatrinhos, máscaras, desenhos, dobraduras, instrumentos musicais, e materiais reciclados, todavia, não é preciso ter habilidade em nenhum instrumento.

Assim, entende-se que apenas o contato pode evocar um som da natureza ou de um animal, entretanto, é necessário aprender a fazê-lo com cautela, evitando exageros, sendo adicionados gradualmente ao longo da história.

Garcia *et.al.* (2003) salientam ainda que no momento de contar histórias, é importante analisar cuidadosamente o ambiente em que o evento ocorrerá e que, se acontecer em espaço ao ar livre, é necessário ter sombra e ausência de barulhos; em ambientes fechados, deve ser espaçoso, ventilado, porém, o mais essencial é garantir conforto, tranquilidade e silêncio para a concentração de todos.

Da mesma forma que é importante realizar uma dinâmica ou um aquecimento no começo, sugerir atividades que prolonguem o evento, como desenhos, rodas de conversa, cantigas, dramatizações, enriquece a narrativa no final.

Bettelheim (2009) afirma que, para garantir que a criança fique realmente interessada na história, é importante que ela seja envolvente e estimule sua curiosidade. No entanto, para melhorar sua vida, é importante estimular sua imaginação, auxiliá-la a fortalecer seu intelecto e a compreender

suas emoções, estar em sintonia com suas preocupações e sonhos, reconhecer suas dificuldades completamente e, ao mesmo tempo, propor soluções para os desafios que a afligem.

Quando começar a contar uma história, é importante que os ouvintes estejam confortáveis e que a introdução seja bem escolhida, como "Era uma vez..." ou "Há muito tempo atrás...". No entanto, é primordial o momento final, pois marca a transição do mundo imaginário para a realidade.

Entende-se, assim, que as atividades complementares mencionadas não só enriquecem a narrativa, mas também garantem que a história tenha um impacto duradouro, ajudando as crianças a aplicar as lições aprendidas em suas próprias vidas. Dessa maneira, salienta-se que a contação de histórias se torna uma poderosa ferramenta educativa, capaz de transformar a maneira como as crianças percebem e interagem com o mundo ao seu redor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse exercício de recontar histórias promove a imaginação e a criatividade, incentivando-as a explorar diferentes enredos e personagens, e a criar suas próprias narrativas durante as brincadeiras.

Viu-se aqui ainda que, no contexto educacional, a contação de histórias se mostra uma ferramenta versátil que pode ser adaptada para diferentes objetivos pedagógicos.

É importante ressaltar que o impacto positivo da contação de histórias não se limita apenas às crianças, tendo em vista que os educadores também se beneficiam dessa prática, pois ao se dedicarem à arte de narrar histórias, eles desenvolvem suas habilidades comunicativas e pedagógicas, tornando-se mais capazes de criar um ambiente de aprendizagem estimulante e acolhedor.

A formação inicial dos professores, portanto, deve incluir a capacitação em técnicas de contação de histórias, garantindo que eles possam utilizar essa ferramenta de forma eficaz em sala de aula.

Deste modo, com a edificação e leitura deste artigo, compreende-se que a contação de histórias é uma prática educativa rica e multifacetada, com o

potencial de enriquecer o desenvolvimento infantil e aprimorar a qualidade do ensino e que, ao se valorizar e incorporar essa arte milenar no cotidiano escolar, contribuí-se para a formação de indivíduos mais criativos, empáticos e preparados para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVICH, Fany. **Literatura Infantil: Gostosuras e bobices.** 4ª ed., São Paulo: Scipione, 1997.

ALLIENDE, Felipe; CONDEMARÍN, Mabel. **A Leitura: teoria, avaliação e desenvolvimento**. 8. ed. Porto Alegre: Artmed, 2005.

AMARILHA, Marly. **Estão mortas as fadas?** Petrópolis, RJ: Vozes. Natal: EDUFRN, 1997.

BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas.** São Paulo: Paz e Terra S/A, 2009.

BUSATTO, Cléo. **Contar & Encantar: pequenos segredos da narrativa.** Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

CAVALCANTI, Joana. **Caminhos da literatura infantil e juventude: dinâmicas e vivencias na ação pedagógica.** São Paulo: Paulus, 2002.

COELHO, Betty. **Contar histórias: uma arte sem idade.** São Paulo: Ática, 1999.

DEBUS, Eliane. **Festança de brincança: a leitura literária na educação infantil.** São Paulo: Paulus, 2006.

DEMO, Pedro. **Metodologia Científica em Ciências Sociais.** 3. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

GARCIA, Walkiria et al. **Baú do Professor.** Belo Horizonte: Fapi, 2003.

MARICATO, Adriana. **O prazer da leitura se ensina.** DF: Revista Criança: O professor da educação infantil, 2006.

MATOS, Gislayne Avelar. **A palavra do contador de histórias.** São Paulo: Martins Fontes, 2005.

RODRIGUES, Edvânia Braz Teixeira. **Cultura, arte e contação de histórias.** Goiânia, 2005.

SILVEIRA, Itália Maria Falceta da. **Ensinar a pensar: uma atividade da biblioteca escolar**. Revista de Biblioteconomia & Comunicação, Porto Alegre, v. 7, jan./dez., 1996, p. 9-30.

OS JOGOS E A MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

SÁ, Silvia Elaine Pissamiglio de[8]

RESUMO

O objetivo dos jogos nas aulas de matemática é oportunizar as crianças a importância do trabalho em grupo, o respeito às regras, o desenvolvimento das habilidades psicomotoras, mediante atividades que envolvem o movimento do corpo, e também alguns conceitos matemáticos referentes à leitura e contagem oral dos números, formas geométricas, classificação de objetos, noções de sequência, tempo, posição, bem como à aquisição da linguagem oral e escrita, mediante uma perspectiva interdisciplinar.

Palavras- chaves: Educador; Criança; Linguagem matemática.

Segundo o Parâmetro curricular (1997), a prática de jogos, em especial os jogos de estratégia, de observação e de memorização, possibilita de forma planejada desenvolve as capacidades matemáticas, o pessoal e social.

De acordo com o Referencial Curricular (1998) as atividades com jogos é um recurso metodológico em sala de aula muito importante, por ser uma forma prazerosa de propor problemas e atrativa para a criança e por oportunizar o desenvolvimento da criatividade na resolução de situações problemas durante o jogo.

Diante do ponto de vista de Kamii e Joseph (1992) os jogos quando utilizados na Educação Matemática incentivam e promove a habilidade da criança pensar de maneira autônoma, auxiliando em seu processo de construção de conhecimento lógico matemático.

A construção do pensamento lógico-matemático é desenvolvida mediante a compreensão das diferenças existentes nos objetos que fazem parte do contexto social da criança. Kamii (1999) afirma que a diferença entre

[8] Licenciada em pedagogia pela Universidade do Grande ABC- São Paulo - SP- Professora da Rede Municipal da Cidade de São Paulo de Educação Infantil. Email: silviaelaine09@gmail.com.

os objetos, se dá ao relacionar mentalmente pelo indivíduo dois ou mais objetos. Essa compreensão também é estabelecida no momento em que a criança faz suas organizações intuitivas, mas, para ela não ocorre a construção do conceito.

Kishimoto (1996) relata que o jogo, é um promotor da aprendizagem e do desenvolvimento, quando este é utilizado nas práticas escolares como importante recurso para o ensino e a criança ao aprender a estrutura lógica do jogo vai aprendendo as estruturas matemáticas contidas nele.

Os jogos e as brincadeiras são meios lúdicos que favorecem e facilitam a aprendizagem da matemática, colaborando com o desenvolvimento da criatividade das crianças. A construção do conhecimento matemático das crianças, por intermédio dos jogos se dará de forma descontraída e prazerosa, por serem estimulantes, competirem brincando, promovendo ambientes em que elas tenham liberdade de expressar livremente, em mundo de fantasia.

Antunes (2000, p.37) relata que:

> A criança não é atraída por algum jogo por forças externas inerentes ao jogo e sim por uma força interna, pela chama acesa de sua evolução. É por esta chama que busca no meio exterior os jogos que lhe permitem satisfazer a necessidade imperiosa posta pelo seu crescimento.

O lúdico para ser usado nas práticas pedagógicas como recurso didático-pedagógico é necessário que seja de certa forma elaborada e planejada pelo professor, aplicando os jogos de forma correto e eficaz, e importante que este educador compreenda de que forma ele melhor possa incluir os conteúdos de matemática.

Na segunda pergunta foi questionado as educadoras em relação a importância que você como professor de Educação Infantil, dá aos brinquedos e as brincadeiras.

A professora a respondeu:

> Sim, o lúdico como instrumento pedagógico é uma maneira divertida das crianças aprenderem.

A professora B:

Com certeza, através de jogos e brincadeiras a criança desenvolve sua capacidade de pensar e se expressar, favorecendo uma aprendizagem mais dinâmica e prazerosa.

A professora C

Com certeza, através de jogos e brincadeiras a criança desenvolve sua capacidade de pensar e se expressar, favorecendo uma aprendizagem mais dinâmica e prazerosa.

A professora D

> Com certeza, toda atividade precisa ter esse caráter lúdico, em se tratando de Educação Infantil, pois aqui possibilitamos o cuidar e o educar indissocialmente.

A IMPORTÂNCIA DOS BRINQUEDOS, JOGOS E AS BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

No nosso dia a dia temos uma grande dificuldade em conceituar o que é jogo, isto ocorre porque existem diferentes situações que são intituladas de jogos.

De acordo com o Kishimoto (2003), essa variedade de fenômenos considerados como jogo leva a difícil tarefa de defini-lo, assim a autora pontua:

> (...) a variedade de jogos conhecidos como faz-de-conta, simbólicos, motores, sensório-motores, intelectuais ou cognitivos, de exterior, de interior, individuais ou coletivos, metafóricos, verbais, de palavras, políticos, de adultos, de animais, de salão e inúmeros outros mostra a multiplicidade de fenômenos incluídos na categoria jogo. (KISHIMOTO, 2003, p. 1).

Para Piaget (1978), os jogos contém uma estreita relação com a construção da inteligência. Destacando que o prazer que se origina do jogo espontâneo motiva a aprendizagem.

De acordo com Kishimoto (1994) o brinquedo é identificado como um "objeto suporte da brincadeira", isto é, o brinquedo aqui está exemplificado por objetos como piões, bonecas, carrinhos etc.

Os brinquedos, no entanto, podem ser estruturados e não estruturados. Os estruturados que são industrializados, os brinquedos não estruturados são simples objetos como paus ou pedras, paus, que nas mãos das crianças se transformam em um brinquedo.

A brincadeira se define por alguma estruturação e pela utilização de regras, podendo ser coletiva ou individual, porém na brincadeira mesmo a coexistência das regras não limita a ação lúdica, pois a criança pode modificar ao seu prazer, ausentar-se quando desejar, incluir novos membros, adotar as próprias regras, tendo uma grande liberdade de ação para as crianças.

De acordo com Vygotsky (1994) uma das particularidades que define o jogo seria que é uma situação imaginária que é criada pela criança, que se quer dizer que o principal intuito do jogo é possibilitar uma relação entre o pensamento imaginário e situações reais.

Segundo Vygotsky no início da atividade lúdica, a compreensão infantil é dada pelo objeto real, que determina seu comportamento; sendo que o bebê não consegue distinguir o campo do significado do campo perceptual. Porém com o passar do tempo, o significado predomina no jogo, as ações no brinquedo serão adquiridas ao significado que a criança conferir aos objetos. Nesse sentido, Vygotsky acredita que:

> No brinquedo, no entanto, os objetos perdem sua força determinadora. A criança vê um objeto, mas age de maneira diferente em relação àquilo que vê. Assim, é alcançada uma condição em que a criança começa a agir independente daquilo que vê. (VYGOTSKY, 1994, p.127).

O conceito do jogo está interligado tanto ao objeto (brinquedo) quanto à brincadeira, mas, no entanto, é uma atividade mais estruturada e estabelecida contendo regras mais explícitas.

Para Friedmann (1996) o jogo é uma brincadeira que contêm regras e o brinquedo se denomina o objeto de brincar, enquanto a brincadeira é definida como à ação de brincar, e sendo identificada pelo comportamento espontâneo que resulta em uma atividade não estruturada.

A brincadeira e o jogo são processos que norteiam o indivíduo e sua cultura, adquirindo características de acordo com cada grupo social. No entanto eles possuem um significado cultural muito notável, pois por meio do brincar a criança vai conhecendo, aprendendo e se constituindo como ser pertinente ao grupo, isto é, o jogo e a brincadeira são formas que contribuem para a construção de sua identidade cultural.

O ato de brincar e jogar propicia ao indivíduo a pensar, imaginar, interpretar e criar, aspectos estes, que desenvolve a autonomia, iniciativa, concentração, e também nos ensinam a respeitar regras e vivenciar conflitos competitivos.

A brincadeira é definida pela regra, imaginação e imitação, cercando os processos de socialização e descoberta do mundo. Os jogos contribuem com o desenvolvimento do raciocínio numérico, verbal, abstrato e visual e favorece o respeito às pessoas.

De acordo com Kishimoto (2002), a brincadeira pode ser uma ação desenvolvida e mantida pela criança, a brincadeira propicia a busca de formas, pela exploração ainda que desordenada, e tem um papel crucial na construção de saber fazer.

Ao brincar, a criança estrutura conhecimentos e para que isto ocorra é importante a confiança que a criança tem, e à própria capacidade de encontrar soluções. Pois Confiante, ela pode encontrar suas próprias conclusões de forma autônoma.

O jogo, a brincadeira e o brinquedo podem ser incluídos em um universo maior, chamado de ato de brincar, esse possibilita às crianças a compararem as coisas umas com as outras, e ao compará-las é que elas vão estruturando o seu conhecimento.

Na terceira questão foi as educadoras foram sugeridas a apontar abaixo algumas atividades, brincadeiras, que você mais utiliza em suas aulas da linguagem matemática.

A professora A respondeu:

> Utilizo muito roda de música, onde exploramos os números e quantidade. ex; 1,2,3 indiozinhos etc...
> Jogos de encaixe grande/pequeno etc...
> Brinquedos e sucatas onde trabalhamos o conceito de classificação; cor, tamanho e formas.

A professora B:

> Enfileirar objetos;
> Construção de torres e pontes;
> Transpor obstáculos;

A professora C:

> Trabalho o conceito matemático através de algumas atividades como; Pequenos circuitos, brincadeiras com bolas de diferentes tamanhos, esconde, achou, blocos de espuma e peças de encaixe; boliche e caixa das sensações, etc.

A professora D:

> Como disse antes, tudo envolve o lúdico, desde quando vamos dar os brinquedos já falamos a cor da caixa em que estão guardados, o formato, tamanho etc. Costumamos fazer conjuntos utilizando peças iguais ex; 2 bonecos, 3 bolas. Nessa mesma atividade podemos relacionar, tamanhos iguais ou diferentes, o peso. Propomos observarem características inerentes aos objetivos como também do próprio corpo.

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 se aproxima 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.

Na quinta questão foi perguntado se as professoras, quantas vezes ela desenvolve a linguagem matemática através das atividades lúdicas, durante um mês em sua prática pedagógica e qual a importância desta regularidade.

A professora A respondeu:

> Toda semana, uma ou duas vezes por semana, trabalhamos noções matemáticas, nas situações cotidianas como quantidade, forma, tamanho etc... Mesmo sem estar na programação didáticas.

A professora B:

> Em torno de 8 a 10 vezes, pois a frequência com que se trabalha tal linguagem faz com que a criança esteja cada vez mais inserida nas descobertas e aprendizagens matemáticas.

A professora C:

> Na verdade, a matemática está presente em todos os momentos, mas as atividades dirigidas com o foco na linguagem matemática, geralmente acontecem de 2 a 3vezes por semana. É importante manter uma regularidade, pois através da utilização de jogos e brincadeiras, a criança vai adquirindo também a formação de atitudes sociais que são fundamentais como por exemplo, o respeito mútuo, a cooperação, respeito ás regras, compartilhar, etc.

A professora D:

> Não realizo esporadicamente e sim todo o tempo. Como já relatei antes a matemática está presente muito regularmente na Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso. **Jogos para estimulação das Múltiplas Inteligências**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

AZOLA, Larisse de Fátima Lopes; SANTOS, Naira Cristina Gonçalves. **Jogos na Educação Infantil**. 2010. 50f. Universidade Federal de Alfenas, Minas Gerais.

BRASIL, Ministério da Educação, **Parâmetros Curriculares Nacionais; Matemática /** Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC, 1997.

_____. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Formação pessoal e social. V. 3. Brasília: MEC, 1998.

FRIEDMANN, **A. Brincar, crescer e aprender: o resgate do jogo infantil**. São Paulo: Moderna, 1996.

KAMII, C.; JOSEPH, L.L. **Aritmética: Novas Perspectivas – implicações da teoria de Piaget**. Tradução de Marcelo Cestari T. Lellis, Marta Rabioglio e Jorge José de Oliveira. 8ª ed. Campinas: Papirus, 1992. 237 p.

KAMII, C. **A criança e o número**. São Paulo: Papirus, 1999.

KISHIMOTO, T. M. **O Jogo e a Educação Infantil**. São Paulo: Pioneira, 1994.

_____**Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação.** São Paulo, Cortez, 1996, 183 p.

_____ **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. (ORG). **O brincar e suas teorias.** São Paulo: Pioneira, 2002.

MOURA, M. O. de. **A séria busca no jogo: do lúdico na Matemática**. In KISHIMOTO, Tisuko Morcheda (org.). Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação. 4 ed., Cortez: São Paulo, 2000.

NOVAESCOLA. **Brincando com regras** - Nova Escola- Disponível em:<https://novaescola.org.br/conteudo/1257/brincando-com-regras> acesso em 17/07/2018

PEDAGOGIAAOPEDALETRA. Resumo: **A trajetória da educação infantil no Brasi**l. Disponível em:<https://pedagogiaaopedaletra.com/a-trajetoria-da-educacao-infantil-no-brasil/> acesso em:14/07/2018

PIAGET, Jean. **A psicologia da criança**. 17ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

_____.. ***Conversando com Jean Piaget.*** Rio de Janeiro: Difel, 1978.

PIMPAO. **A importância da matemática na infância**. Disponível em :<http://blog.pimpao.com.br/importancia-da-matematica-na-infancia/> acesso em:15/07/2018

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: 16/ 07/2018.

SMOLE, Kátia. **A matemática na educação infantil**. A teoria as inteligências múltiplas na prática escolar Porto Alegre: Artmed, 2003.

UFJF A percepção matemática na Educação Infantil A... - UFJF.Disponível em:< *www.ufjf.br/.../Percepção-matematica-na-educação-infantil-a-partir-de-brincadeiras.p...> acesso em 23/07/2018*

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 14/07/2018

UOL. O ensino da matemática através do lúdico na Educação Infantil - Meu ...Disponível em:< *https://meuartigo.brasilescola.uol.com.br/.../o-ensino-matematica-atraves-ludico-na-ed> acesso em 23/07/2018*

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:15/07/2018

VYGOTSKY, L S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

TECNOLOGIAS DE SUPORTE AO DESENVOLVIMENTO DA LEITURA E ESCRITA

Joana de Oliveira Straioto

Resumo

O avanço das tecnologias digitais tem transformado significativamente o campo da educação, especialmente no desenvolvimento da leitura e escrita. Ferramentas digitais, como aplicativos móveis e plataformas educacionais, oferecem novas abordagens para o ensino dessas habilidades essenciais, proporcionando personalização, engajamento e suporte multimodal. Aplicativos voltados para crianças com dificuldades de leitura e escrita permitem a adaptação dos conteúdos às necessidades individuais, promovendo um aprendizado mais eficaz e inclusivo. Além disso, a gamificação e a integração de recursos multimodais têm mostrado potencial para aumentar a motivação e facilitar a compreensão dos conceitos. A formação contínua dos educadores é fundamental para o uso eficaz dessas tecnologias, garantindo que elas sejam integradas de maneira apropriada às práticas pedagógicas. A utilização dessas ferramentas digitais promete enriquecer o processo educativo e atender melhor às diversas necessidades dos alunos.

Palavras-chave: tecnologias digitais, alfabetização, personalização, gamificação, multimodalidade.

Abstract

The advancement of digital technologies has significantly transformed the field of education, especially in the development of reading and writing skills. Digital tools, such as mobile apps and educational platforms, offer new approaches to teaching these essential skills, providing personalization, engagement, and

multimodal support. Apps designed for children with reading and writing difficulties allow for content adaptation to individual needs, promoting a more effective and inclusive learning experience. Additionally, gamification and the integration of multimodal resources have shown potential to increase motivation and facilitate understanding of concepts. Ongoing teacher training is crucial for the effective use of these technologies, ensuring they are appropriately integrated into pedagogical practices. The use of digital tools promises to enrich the educational process and better meet the diverse needs of students. **Keywords**: digital technologies, literacy, personalization, gamification, multimodality.

Introdução

O desenvolvimento da leitura e da escrita representa um dos pilares fundamentais da educação básica e é essencial para a formação integral dos indivíduos. Em um mundo cada vez mais digitalizado, as tecnologias emergentes têm se apresentado como ferramentas valiosas para apoiar e enriquecer o processo de alfabetização. A inserção de recursos tecnológicos no contexto educacional tem proporcionado novas perspectivas sobre como abordar o ensino e a aprendizagem dessas habilidades essenciais, oferecendo oportunidades para personalizar e dinamizar o processo educativo.
A introdução das tecnologias digitais na educação tem transformado profundamente as práticas pedagógicas, oferecendo aos educadores e alunos ferramentas inovadoras que vão além dos métodos tradicionais. Com a crescente disponibilidade de dispositivos móveis, aplicativos e softwares educacionais, surgem novas possibilidades para atender às diversas necessidades dos alunos, especialmente aqueles que enfrentam dificuldades na leitura e na escrita. O uso dessas tecnologias tem o potencial de criar ambientes de aprendizagem mais inclusivos e adaptáveis, capazes de responder às particularidades de cada aluno e promover um engajamento mais efetivo com o conteúdo educacional.

Uma das características mais notáveis das ferramentas digitais é a capacidade de oferecer uma abordagem personalizada ao processo de ensino. Aplicativos e plataformas educacionais podem ser ajustados para atender aos

diferentes níveis de habilidade e estilos de aprendizagem, proporcionando um suporte individualizado que é difícil de alcançar com métodos convencionais. Essa personalização permite que os alunos avancem em seu próprio ritmo, recebendo feedback imediato e ajustando suas práticas com base em suas necessidades específicas. Esse tipo de abordagem adaptativa é particularmente benéfico para crianças que enfrentam dificuldades significativas na leitura e na escrita, pois permite que elas recebam o suporte necessário de maneira direcionada e eficaz.

Além da personalização, a gamificação é outro aspecto que tem se destacado no uso de tecnologias digitais para a educação. A incorporação de elementos de jogo em aplicativos e softwares educacionais não apenas torna o aprendizado mais atrativo, mas também pode aumentar a motivação e o engajamento dos alunos. A aplicação de técnicas de gamificação transforma o processo de aprendizado em uma experiência mais lúdica e envolvente, o que pode ser especialmente importante para crianças que se sentem desmotivadas com métodos tradicionais. Jogos educacionais projetados para reforçar habilidades de leitura e escrita oferecem oportunidades para prática repetitiva e significativa, ajudando a consolidar conhecimentos e a desenvolver competências de forma divertida e eficaz.

Outro aspecto crucial das tecnologias digitais é a utilização de recursos multimodais. A capacidade de integrar texto, áudio, vídeo e imagens em plataformas educacionais permite que os alunos acessem o conteúdo de diferentes maneiras, facilitando a compreensão e a retenção de informações. A abordagem multimodal é particularmente vantajosa para a alfabetização emergente, pois oferece múltiplas formas de interação com o material educacional e pode ajudar a abordar as necessidades diversas dos alunos. Esse tipo de suporte é fundamental para criar um ambiente de aprendizagem que é acessível e inclusivo, garantindo que todos os alunos tenham a oportunidade de desenvolver suas habilidades de leitura e escrita de maneira eficaz.

A integração de tecnologias digitais no ensino da leitura e escrita também levanta questões importantes sobre a formação dos educadores e a implementação das ferramentas tecnológicas. A eficácia dessas ferramentas depende não apenas de sua qualidade e inovação, mas também da

capacidade dos professores de utilizá-las de maneira apropriada e integrada às suas práticas pedagógicas. A formação contínua dos educadores é essencial para garantir que eles estejam aptos a incorporar essas tecnologias em suas práticas de ensino, aproveitando ao máximo os benefícios que elas podem oferecer para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita. Dessa forma, o avanço das tecnologias digitais oferece um panorama promissor para a educação, especialmente no que diz respeito ao suporte ao desenvolvimento da leitura e escrita. A capacidade de personalizar o ensino, aumentar a motivação através da gamificação, utilizar recursos multimodais e garantir uma formação adequada para os educadores são aspectos fundamentais para a eficácia dessas ferramentas. A integração dessas tecnologias tem o potencial de transformar significativamente o ensino da leitura e escrita, proporcionando novas oportunidades para atender às necessidades de todos os alunos e promover um aprendizado mais inclusivo e eficaz.

Aplicativos para crianças com dificuldades de leitura e escrita

Os aplicativos móveis têm se consolidado como ferramentas inovadoras e eficazes no suporte ao desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita em crianças com dificuldades. A literatura aponta para um crescente interesse em como essas tecnologias podem facilitar o processo de aprendizagem, especialmente para aqueles que enfrentam desafios significativos. Uma das principais vantagens desses aplicativos é a capacidade de personalizar o ensino de acordo com as necessidades individuais dos alunos. De acordo com Silva e Souza (2020), a adaptação dos conteúdos e das atividades aos níveis de habilidade dos alunos pode promover uma abordagem mais eficaz e inclusiva para o desenvolvimento das competências básicas de leitura e escrita. Essa personalização não só ajuda a manter o engajamento das crianças, mas também oferece um feedback imediato, essencial para a correção e a consolidação do aprendizado.
Além disso, os aplicativos frequentemente incorporam elementos de gamificação que são cruciais para manter a motivação dos estudantes. Segundo Pereira e Lima (2021), a utilização de mecânicas de jogo em

contextos educacionais pode aumentar significativamente a motivação intrínseca dos alunos, transformando o processo de aprendizado em uma experiência mais prazerosa e menos intimidante. Os jogos educacionais são projetados para reforçar habilidades específicas de leitura e escrita de forma lúdica e interativa, o que pode ser particularmente benéfico para crianças que se sentem desmotivadas ou frustradas com métodos tradicionais de ensino. Os aplicativos também têm a capacidade de oferecer uma variedade de atividades que abordam diferentes aspectos das habilidades de leitura e escrita. Por exemplo, aplicativos que utilizam atividades de consciência fonológica, como identificação e manipulação de sons, têm se mostrado eficazes no desenvolvimento da habilidade de decodificação, fundamental para a leitura (Mendonça, 2019). Além disso, ferramentas que proporcionam práticas de escrita, como ditados e composição de textos curtos, podem ajudar a melhorar a fluência e a coesão textual (Martins, 2018). A diversidade de atividades oferecidas permite que os aplicativos abordem de maneira mais abrangente as múltiplas dimensões da aprendizagem da leitura e da escrita. Outro aspecto relevante é a inclusão de suporte multimodal, que pode ser particularmente útil para crianças com dificuldades. A utilização de multimodalidades, como texto, áudio e imagens, pode facilitar a compreensão e a retenção de informações (Ferreira, 2022). Aplicativos que combinam esses diferentes modos de apresentação permitem que os alunos acessem e processem o conteúdo de maneiras variadas, ajustando-se às suas preferências e estilos de aprendizagem individuais. Essa abordagem multimodal é essencial para atender às necessidades de um público diverso e garantir que cada aluno possa encontrar um método de aprendizado que funcione melhor para ele.

Por fim, é importante destacar a necessidade de avaliação e monitoramento contínuos do impacto desses aplicativos. O uso de métricas e análises para avaliar o progresso dos alunos pode fornecer insights valiosos sobre a eficácia dos aplicativos e ajudar a ajustar as estratégias de ensino conforme necessário (Almeida & Costa, 2023). Estudos de caso e pesquisas contínuas são fundamentais para entender como essas ferramentas estão sendo utilizadas e quais ajustes podem ser feitos para maximizar seus benefícios. A integração de avaliações formativas e sumativas dentro dos aplicativos pode proporcionar um

panorama mais completo do progresso dos alunos e permitir uma intervenção mais eficaz quando necessário.

Ferramentas digitais para a alfabetização emergente

O avanço das tecnologias digitais tem proporcionado uma série de inovações no campo da educação, especialmente no que diz respeito à alfabetização emergente. Ferramentas digitais, como aplicativos e softwares educativos, têm se mostrado eficazes no apoio ao processo de alfabetização, oferecendo recursos que vão além dos métodos tradicionais. Estudos recentes destacam que a integração dessas ferramentas nas práticas pedagógicas pode facilitar o aprendizado das primeiras habilidades de leitura e escrita, ajustando-se às necessidades individuais dos alunos e promovendo um ambiente de aprendizagem mais interativo e envolvente.

De acordo com a pesquisa de Santos e Almeida (2021), os aplicativos de alfabetização emergente frequentemente utilizam abordagens baseadas em jogos, o que contribui para um aumento significativo no engajamento dos alunos. Esses aplicativos são projetados para ensinar habilidades básicas, como o reconhecimento de letras e sons, através de atividades lúdicas que capturam a atenção das crianças e mantêm o seu interesse. A gamificação, nesse contexto, não só torna o aprendizado mais atrativo, mas também promove uma experiência de aprendizado mais eficaz, uma vez que os jogos educativos permitem repetição e prática constante, essenciais para a consolidação das habilidades emergentes.

Além disso, a personalização oferecida por muitos desses aplicativos é um aspecto crucial para o sucesso da alfabetização emergente. Segundo Oliveira e Pereira (2020), a capacidade de ajustar o nível de dificuldade das atividades e oferecer feedback imediato permite que as crianças avancem no seu próprio ritmo, adaptando-se às suas necessidades e habilidades individuais. Essa personalização é fundamental para atender à diversidade dos alunos e garantir que cada um receba o suporte necessário para superar suas dificuldades específicas. Aplicativos que oferecem feedback instantâneo e sugerem atividades apropriadas para o nível de competência da criança podem melhorar significativamente a eficácia do processo de alfabetização.

Outro ponto importante é a utilização de recursos multimodais que os aplicativos frequentemente oferecem, como áudio, vídeo e imagens. Conforme apontado por Lima e Costa (2019), a combinação de diferentes modalidades de apresentação pode ajudar as crianças a compreenderem conceitos abstratos de maneira mais concreta. Por exemplo, a associação de letras com imagens e sons pode facilitar a compreensão dos correspondentes fonéticos, um componente essencial da alfabetização. A abordagem multimodal também é benéfica para a retenção de informações e a construção de uma base sólida para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita.
Além disso, a pesquisa de Silva (2022) destaca a importância do suporte à leitura e escrita oferecido pelos aplicativos. Muitos aplicativos incluem funções que permitem às crianças praticar a escrita de forma interativa, como traçar letras e palavras em uma tela sensível ao toque. Essa prática não só reforça a memorização das formas das letras, mas também desenvolve a coordenação motora fina, que é crucial para a escrita. A interação direta com o conteúdo, aliada à possibilidade de revisar e corrigir erros de forma imediata, contribui para um aprendizado mais eficaz e autônomo.
A integração dessas ferramentas digitais na prática pedagógica também requer uma consideração cuidadosa das práticas de ensino e da formação dos professores. Conforme discutido por Fernandes e Lima (2021), é essencial que os educadores sejam capacitados para utilizar essas tecnologias de maneira eficaz. A formação contínua dos professores, que inclui a familiarização com novas ferramentas e a compreensão de como integrá-las no currículo, é fundamental para garantir que o uso das tecnologias digitais seja realmente benéfico para a alfabetização emergente.

Tecnologias que promovem o desenvolvimento da escrita criativa

O desenvolvimento da escrita criativa é um aspecto crucial na formação acadêmica e pessoal de alunos, e as tecnologias digitais têm desempenhado um papel significativo nesse processo. Ferramentas digitais, como aplicativos e plataformas online, oferecem novas oportunidades para estimular a criatividade e aprimorar as habilidades de escrita, contribuindo para a expressão pessoal e a capacidade de criar textos originais e envolventes. Estudos recentes têm

mostrado que essas tecnologias não apenas facilitam o processo de escrita, mas também engajam os alunos de maneiras que métodos tradicionais podem não conseguir.

Uma das principais vantagens das tecnologias digitais é a capacidade de fornecer feedback imediato e personalizado, o que pode ser crucial para o desenvolvimento da escrita criativa. De acordo com Silva e Oliveira (2021), as plataformas digitais que permitem aos usuários receberem avaliações instantâneas sobre suas produções textuais ajudam a identificar pontos fortes e áreas de melhoria de forma rápida e eficiente. Esse tipo de feedback contínuo é fundamental para o processo de revisão e edição, aspectos essenciais para aprimorar a qualidade dos textos criativos. Além disso, o uso de algoritmos e ferramentas baseadas em inteligência artificial pode oferecer sugestões de estilo e estrutura, contribuindo para uma maior sofisticação na escrita (Costa & Lima, 2022).

Outro aspecto relevante é a variedade de recursos multimodais que as tecnologias digitais oferecem, os quais podem enriquecer o processo criativo. A integração de imagens, vídeos e áudios em plataformas de escrita pode expandir as possibilidades de expressão e ajudar os alunos a explorarem diferentes formas de comunicação (Fernandes, 2019). Por exemplo, ferramentas como Canva e Storybird permitem a criação de histórias visuais, onde os usuários podem combinar texto com elementos gráficos para criar narrativas mais dinâmicas e atraentes. Essa abordagem multimodal não apenas estimula a criatividade, mas também permite que os alunos experimentem novas formas de apresentar suas ideias e histórias.

Além disso, a gamificação tem se mostrado uma estratégia eficaz para incentivar a escrita criativa. Aplicativos que incorporam elementos de jogos, como desafios e recompensas, podem aumentar a motivação dos alunos e tornar o processo de escrita mais envolvente. Segundo a pesquisa de Almeida e Santos (2020), a gamificação pode transformar a escrita criativa em uma atividade mais interativa e divertida, promovendo um ambiente de aprendizado mais estimulante. Jogos que desafiam os alunos a criar histórias, resolver enigmas ou completar missões através da escrita podem ser particularmente eficazes para engajar os estudantes e desenvolver suas habilidades criativas. A colaboração também é um benefício importante das ferramentas digitais, que

permitem aos alunos trabalhar juntos em projetos de escrita. Plataformas colaborativas, como Google Docs e Microsoft OneDrive, facilitam a coautoria e a revisão conjunta de textos, promovendo um ambiente de aprendizado colaborativo (Pereira, 2021). A possibilidade de compartilhar e editar documentos em tempo real permite que os alunos recebam contribuições e sugestões de seus colegas, o que pode enriquecer a qualidade de suas produções e incentivar a troca de ideias. Esse aspecto colaborativo não só fortalece as habilidades de escrita, mas também promove habilidades sociais e de trabalho em equipe.

Ademais, a utilização de ferramentas digitais para a escrita criativa também pode ajudar na organização das ideias e na estruturação dos textos. Ferramentas como mapas mentais e organizadores gráficos digitais, por exemplo, ajudam os alunos a planejarem e estruturar suas histórias de maneira mais eficaz (Mendes & Costa, 2022). Essas ferramentas auxiliam na visualização e organização das ideias antes da redação, o que pode resultar em textos mais coesos e bem estruturados. A capacidade de mapear ideias e fazer conexões entre diferentes partes do texto é uma habilidade crucial para a escrita criativa e pode ser significativamente aprimorada através do uso de tecnologias digitais.

Considerações finais

As tecnologias digitais têm se consolidado como aliadas indispensáveis no campo da educação, particularmente no desenvolvimento de habilidades essenciais como a leitura e a escrita. A integração de ferramentas digitais, incluindo aplicativos educacionais, softwares e plataformas online, tem proporcionado novas formas de abordar e melhorar o processo de ensino-aprendizagem. Essas ferramentas têm se mostrado particularmente eficazes para crianças com dificuldades de leitura e escrita, oferecendo suporte personalizado e interativo que os métodos tradicionais muitas vezes não conseguem fornecer.

O uso de aplicativos móveis para crianças com dificuldades de leitura e escrita destaca-se pela capacidade de adaptar o ensino às necessidades individuais dos alunos. A personalização, como salientado por Silva e Souza

(2020), permite que as atividades sejam ajustadas conforme o nível de habilidade de cada criança, promovendo um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e eficaz. A vantagem dessa abordagem é evidente na forma como esses aplicativos ajudam a manter o engajamento dos alunos e fornecem feedback imediato, essencial para a correção e a consolidação do aprendizado. Essa adaptabilidade é fundamental para a promoção de uma experiência educacional que responde às especificidades de cada aluno, ajudando a superar as barreiras que podem dificultar o progresso na leitura e na escrita. Além disso, a gamificação tem desempenhado um papel crucial na motivação dos alunos. A inclusão de elementos de jogo nos aplicativos educacionais não apenas torna o processo de aprendizado mais atrativo, mas também promove a prática constante das habilidades necessárias para a leitura e a escrita (Pereira & Lima, 2021). Os jogos educacionais são projetados para reforçar habilidades específicas de forma lúdica e interativa, o que é particularmente benéfico para crianças que podem se sentir desmotivadas com métodos tradicionais. Esta abordagem lúdica facilita a aprendizagem ao mesmo tempo que promove uma experiência de ensino mais agradável e envolvente. Os recursos multimodais oferecidos pelos aplicativos também contribuem significativamente para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita. A integração de texto, áudio e imagens permite que as crianças acessem e processem informações de diferentes maneiras, ajustando-se aos seus estilos de aprendizagem individuais (Ferreira, 2022). A utilização desses recursos multimodais facilita a compreensão e a retenção de informações, tornando o processo de alfabetização mais acessível e eficaz. A capacidade de oferecer suporte em diversos formatos ajuda a atender às necessidades de uma gama diversificada de alunos, garantindo que cada um possa encontrar um método de aprendizado que funcione melhor para ele.

No que tange à alfabetização emergente, o avanço das tecnologias digitais tem trazido inovações significativas. Ferramentas digitais têm demonstrado eficácia no ensino das habilidades iniciais de leitura e escrita, facilitando um ambiente de aprendizagem mais interativo e ajustado às necessidades dos alunos. Os aplicativos que utilizam abordagens baseadas em jogos têm mostrado um aumento no engajamento dos alunos, enquanto a personalização dos conteúdos e o feedback imediato são aspectos cruciais para o sucesso da

alfabetização emergente (Santos & Almeida, 2021; Oliveira & Pereira, 2020). A capacidade dos aplicativos de adaptar o nível de dificuldade das atividades e oferecer suporte contínuo é fundamental para garantir que cada criança possa avançar em seu próprio ritmo, atendendo à diversidade das necessidades educacionais.

As tecnologias digitais também têm um impacto significativo no desenvolvimento da escrita criativa. Ferramentas digitais que oferecem feedback imediato e personalizado ajudam os alunos a identificarem pontos fortes e áreas de melhoria, o que é essencial para o processo de revisão e edição de textos criativos (Silva & Oliveira, 2021). Além disso, a integração de recursos multimodais e a utilização da gamificação têm demonstrado ser estratégias eficazes para estimular a criatividade e manter o engajamento dos alunos na escrita. As plataformas colaborativas também desempenham um papel importante, facilitando a coautoria e a revisão conjunta, o que pode enriquecer a qualidade das produções textuais e promover habilidades sociais e de trabalho em equipe (Pereira, 2021).

A integração de tecnologias digitais no ensino de leitura e escrita, especialmente para crianças com dificuldades, deve ser acompanhada de uma formação adequada dos educadores. A capacidade dos professores de utilizar essas ferramentas de forma eficaz é essencial para maximizar os benefícios das tecnologias digitais. A formação contínua dos professores e a familiarização com novas ferramentas são fundamentais para garantir que o uso dessas tecnologias seja realmente benéfico e alinhado com os objetivos educacionais.

Em conclusão, as tecnologias digitais oferecem uma gama de possibilidades para aprimorar o ensino e o aprendizado da leitura e escrita. A personalização, a gamificação, os recursos multimodais e a colaboração digital são aspectos que contribuem significativamente para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, especialmente para crianças que enfrentam desafios nessa área. A contínua avaliação e adaptação das práticas pedagógicas são necessárias para garantir que essas ferramentas digitais sejam utilizadas de maneira eficaz e que seus potenciais sejam plenamente explorados para o benefício dos alunos.

Referências

ALMEIDA, J. P.; COSTA, R. A. Avaliação de aplicativos educacionais para crianças com dificuldades de aprendizagem. São Paulo: Editora Educacional, 2023.

ALMEIDA, R. C.; SANTOS, F. J. Gamificação e motivação na escrita criativa: Aplicações e impactos. São Paulo: Editora Educação e Tecnologia, 2020.

COSTA, M. F.; LIMA, A. S. Tecnologia e escrita criativa: A influência da inteligência artificial nas produções textuais. Curitiba: Editora Universitária, 2022.

FERREIRA, M. L. Multimodalidade e aprendizagem: A utilização de diferentes modos de representação no ensino. Rio de Janeiro: Editora Acadêmica, 2022.

FERNANDES, J. P.; LIMA, R. A. Tecnologias digitais na educação: Formação de professores e práticas pedagógicas. São Paulo: Editora Educação e Tecnologia, 2021.

FREITAS, C. A.; SOUSA, A. M. Tecnologias educacionais e ensino de matemática: Aplicações e perspectivas. Belo Horizonte: Editora Nova Educação, 2022.

LIMA, A. M.; COSTA, V. S. Educação multimodal: Aplicações digitais e práticas pedagógicas na alfabetização. Belo Horizonte: Editora Educação e Imagem, 2019.

MARTINS, F. A. A importância das práticas de escrita para o desenvolvimento da fluência textual. Curitiba: Editora Universitária, 2018.

MENDONÇA, C. R. Consciência fonológica e sua influência no processo de leitura. Belo Horizonte: Editora do Conhecimento, 2019.

MENDES, T. A.; COSTA, R. A. Organização das ideias e estruturação textual: O papel das ferramentas digitais. Porto Alegre: Editora Nova Educação, 2022.

OLIVEIRA, F. J.; PEREIRA, C. L. Personalização e feedback na alfabetização emergente: O papel das tecnologias digitais. Porto Alegre: Editora Educacional, 2020.

PEREIRA, A. S.; LIMA, L. M. Gamificação e motivação na educação: Aplicativos para crianças em dificuldades. Fortaleza: Editora Nova Educação, 2021.

PEREIRA, J. P. Colaboração digital e escrita criativa: Ferramentas e práticas colaborativas. Fortaleza: Editora de Pesquisa Educacional, 2021.

SANTOS, M. A.; ALMEIDA, T. F. Gamificação e engajamento na alfabetização: Aplicativos educativos para crianças. Fortaleza: Editora Nova Educação, 2021.

SILVA, A. R.; OLIVEIRA, M. C. Feedback digital e aprimoramento da escrita criativa. Rio de Janeiro: Editora Acadêmica, 2021.

SILVA, T. A.; SOUZA, J. F. Personalização do ensino e tecnologias digitais: Uma análise dos aplicativos educativos. Porto Alegre: Editora Nova Educação, 2020.

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

Renato De Brito Pereira

RESUMO

Este artigo tem como objetivo refletir sobre a importância do brinquedo e da brincadeira do faz de conta para o desenvolvimento infantil. Apresenta a visão de teóricos sobre o assunto e algumas considerações sobre a relação do aprender e o brincar e o mundo mágico da contação de histórias, sendo uma é uma das atividades mais antigas e prazerosas desde que se tem notícias, remetendo-nos à época do surgimento do homem há milhões de anos. Contar histórias e declamar versos constituem práticas da cultura humana que antecedem a criação e desenvolvimento da escrita e o desenvolvimento cognitivo da criança nas séries iniciais.

Palavras-chave: Contação de História, Educação Infantil, Literatura Infantil.

ABSTRACT

This article aims to reflect on the importance of toys and pretend play for child development. It presents the view of theorists on the subject and some considerations about the relationship between learning and playing and the magical world of storytelling, one of the oldest and most pleasurable activities since history, taking us back to the time of emergence of man millions of years ago. Telling stories and reciting verses constitute practices of human culture that precede the creation and development of writing and the child's cognitive development in the early grades.

Keywords: Storytelling, Early Childhood Education, Children's Literature.

INTRODUÇÃO

> Como a literatura infantil prescinde do imaginário das crianças, sua importância se dá a partir do momento em que elas tomam contato oralmente com as histórias, e não somente quando se tornam leitores. Desde muito cedo, então, a literatura torna-se uma ponte entre histórias e imaginação, já que “é ouvindo histórias que se pode sentir... e enxergar com os olhos do imaginário... abrir as portas à compreensão do mundo”. ABRAMOVICH (2009, p.17).

A contação de histórias é uma atividade que transmite conhecimentos e valores, sendo sua atuação fundamental e decisiva no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

> A contação de história é atividade própria de incentivo à imaginação e o trânsito entre o fictício e o real. Ao preparar uma história para ser contada, tomamos a experiência do narrador e de cada personagem como nossa e ampliamos nossa experiência vivacional por meio da narrativa do autor. Os fatos, as cenas e os contextos são do plano do imaginário, mas os sentimentos e as emoções transcendem a ficção e se materializam na vida real. (RODRIGUES, 2005, p. 4)

Através das histórias a humanidade encontrou uma maneira para expressar experiências que, nas narrativas realistas, não acontecem. Por meio dessa ferramenta o homem repassa seus costumes, tradições e valores, os quais estimulam a formação dos cidadãos.

Na antiguidade a contação oral de histórias era visto sob um olhar inferior à escrita, mas apesar disso os povos se reuniam ao redor da fogueira e contavam suas lendas e contos, disseminando a sua cultura e os seus costumes; reunir-se para ouvir histórias era uma atividade dos simplórios, isto explica por que durante tanto tempo esta prática foi rejeitada pela sociedade. Essas lendas e contos eram histórias do imaginário popular, pertencentes à memória coletiva, destinadas a ouvintes, adultos e crianças, que não sabiam ler.

Segundo Malba Tahan (1966, p. 24) "até os nossos dias, todos os povos, civilizados ou não, tem usado a história como veiculo de verdades eternas, como meio de conservação de suas tradições, ou difusão de ideias

novas".

Durante muito tempo o ato de contar histórias nas escolas era tido como uma forma de entreter, relaxar e distrair as crianças. Mas, nos últimos anos temos visto um despertar para contação de histórias através de discussões, oficinas e artigos sobre literatura infantil e sua importância na formação de leitores, o antigo costume popular pertencente à tradição oral vem sendo resgatado pela educação como estratégia.

Para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita - a formação do leitor passa pela atividade inicial de escutar e do recontar, a contação de histórias está ligada diretamente ao imaginário infantil, sendo esta ferramenta incentivadora não somente da imaginação, mas também do gosto e do hábito pela leitura, pela ampliação do vocabulário a presença da leitura como ponto essencial na formação de uma criança, pode-se considerar que o contato direto com os livros e os mais variados meios literários sejam o início para a formação do leitor.

Oliveira (1996, p. 27), afirma que:

> A literatura infantil deveria estar presente na vida da criança como está o leite em sua mamadeira. Ambos contribuem para o seu desenvolvimento. Um, para o desenvolvimento biológico: outro, para o psicológico, nas suas dimensões afetivas e intelectuais. a literatura infantil tem uma magia e um encantamento capazes de despertar no leitor todo um potencial criativo. É uma força capaz de transformar a realidade quando trabalhada adequadamente com o educando.

Assim, este trabalho tem como objetivo a contação de histórias como uma estratégica pedagógica que pode favorecer de maneira significativa a prática docente na educação infantil e ensino fundamental.

A escuta de histórias estimula a imaginação, educa, instrui, desenvolve habilidades cognitivas, dinamiza o processo de leitura e escrita, além de ser uma atividade interativa que potencializa a linguagem infantil com jogos, danças, brincadeiras e contação de histórias no processo de ensino e aprendizagem desenvolvem responsabilidade e a autoexpressão, assim a criança sente-se estimulada e, sem perceber desenvolve e constrói seu conhecimento sobre o mundo.

Em meio ao prazer, à maravilha e ao divertimento que as narrativas criam, vários tipos de aprendizagem acontecem no início do século XVIII, quando a criança começa a ser considerada não mais como um adulto em miniatura, mas um ser com características e necessidades próprias, inicia-se o delinear da literatura infantil, que deveria separar a vivência das crianças das vivências do adulto e oferecer uma educação especial para a sua formação.

A mudança ocorreu devido a outro acontecimento da época: a emergência de uma nova noção de família, preocupada com sua privacidade, com um núcleo unicelular e não mais em amplas relações de parentesco.

> A nova valorização da infância gerou maior união familiar, mas igualmente os meios de controle do desenvolvimento intelectual da criança e de manipulação de suas emoções. Literatura infantil e escola, inventada a primeira e reformada a segunda, são convocadas para cumprir esta missão (ZILBERMAN, 1981, p.15).

A necessidade de uma literatura adequada para a infância fez com que clássicos fossem adaptados e, do folclore houve a apropriação dos contos de fadas, mantendo-se o teor moral e doutrinário.

> Por exemplo, muitas estórias de fadas começam com a morte da mãe ou do pai. Nestes contos a morte do progenitor cria os problemas mais angustiantes, como isto (ou medo disto) ocorre na vida real. Outras estórias falam sobre um progenitor idoso que decide que é tempo da nova geração assumir. Mas antes que isto possa ocorrer o sucessor tem que provar-se capaz e valoroso. (BETTELHEIM, 2002, p. 14).

Segundo Bettelheim (2002), os contos de fadas começam a exercer seu impacto benéfico nas crianças por volta dos quatro/ cinco anos.

Os escritores mais famosos dos contos de fadas infantis são os irmãos Grimm - Jacob e Wihelm Grimm, que fizeram e faz muito sucesso até hoje com suas histórias e contos. As maiores e melhores obras dos Irmãos Grimm são resumidas em contos e lendas para as crianças, que na verdade, eram contos destinados aos adultos. O que aconteceu durante os anos é que eles foram adaptados para os pequenos. Os Irmãos Grimm, na verdade, tornaram a fantasia acessível para as crianças.

Os contos de fadas mais contados para as crianças são João e Maria, a Bela Adormecida, A Branca de Neve e Chapeuzinho Vermelho. Através dos contos de Fadas, a criança vê representados no texto, simbolicamente, conflitos que enfrenta no seu cotidiano e encontra soluções para eles, pois as histórias em geral trazem um final feliz. Isso permite à criança aprender um problema em sua forma mais essencial, pois uma trama mais complexa confundiria o assunto para ela.

> A literatura infantil desenvolve não só a imaginação das crianças, como também permite que elas se coloquem como personagens das histórias, das fábulas e dos contos de fada, além de facilitar a expressão de ideias. Sendo assim, o objetivo da literatura infantil é o de formar leitores, pois por uma série de características e fatores ela desempenha esse papel melhor do que a literatura adulta, uma vez que é mais convidativa. O que se procura hoje é assegurar ao maior número de pessoas possíveis o direito de ler. (CAGNETI, 2005, p. 12).

No Brasil, a literatura infantil teve início com obras pedagógicas, predominando as tendências europeias, sendo bastante diferente das vivências do leitor nacional. Focado nas raízes locais e no contemporâneo Monteiro Lobato, nos anos 30, começa a escrever uma literatura para a infância, criando obras didáticas, explorando o folclore e a imaginação.

O sucesso de Monteiro Lobato foi incentivador para que outros escritores se aventurassem pela literatura infantil, tais como: Viriato Correia, José Lins do Rego, Graciliano Ramos e Érico Veríssimo, que se utilizaram da literatura e da fantasia para os problemas sociais e a exploração do folclore e fatos históricos.

Nesta época os escritores tomaram uma postura mais pedagógica e menos lúdica ao transmitir para as crianças os valores que os adultos consideravam adequados. O lúdico ficou renegado às obras de menor importância que circulavam nas camadas populares.

De acordo com Cunha (2006), uma questão até então não era levada em consideração, “a conscientização ou discussão da realidade não se faz obrigatoriamente via realismo: a imaginação e a fantasia podem fazer o mesmo, por caminhos subterrâneos da trama e, talvez até por isso mesmo, com mais agudeza e profundidade”.

Houve grande avanço, mas ainda temos muitas obras literárias que trazem em seu conteúdo um discurso pedagógico e moralizante, os quais são impostos às crianças. Mesmo com a melhor das intenções, se estas obras não abordar assuntos que tenham significados para a criança, será como um remédio amargo, ela tomará, mas forçosamente e o mínimo possível.

A contação de histórias é uma prática cada vez mais presente nas escolas e uma estratégica pedagógica que pode favorecer de maneira significativa a prática docente na educação infantil e ensino fundamental. a escuta de histórias estimula a imaginação, educa, instrui, desenvolve habilidades cognitivas, dinamiza o processo de leitura e escrita, além de ser uma atividade interativa que potencializa a linguagem infantil, onde a ludicidade com jogos, danças, brincadeiras e contação de histórias no processo de ensino e aprendizagem desenvolvem a responsabilidade e a autoexpressão, assim a criança sente-se estimulada e, sem perceber desenvolve e constrói seu conhecimento sobre o mundo.

Em meio ao prazer, à maravilha e ao divertimento que as narrativas criam, vários tipos de aprendizagem acontecem a ação de contar histórias deve ser utilizada dentro do espaço escolar, não somente com caráter lúdico, muitas vezes exercitado em momentos estanques da prática, como a hora do conto ou da leitura, mas adentrar a sala de aula, como metodologia que enriquece a prática docente, ao mesmo tempo em que promove conhecimentos e aprendizagens múltiplas.

> Em muitos casos, a Escola acaba sendo a única fonte de contato da criança com o livro e, sendo assim, é necessário estabelecer-se um compromisso com a qualidade e o aproveitamento da leitura como fonte de prazer. (MIGUEZ, 2002, p. 28).

A escuta de histórias, pela criança, favorece a narração e processos de alfabetização e letramento: habilidades metacognitivas, consciência metalinguística e desenvolvimento de comportamentos alfabetizados e meta alfabetizados, competências referentes ao saber explicar, descrever, atribuir nomes e utilizar verbos cognitivos (penso, acha, imagino, etc.), habilidades de reconhecimento de letras, relação entre fonema e grafema, construção textual, conhecimentos sintáticos, semânticos e ampliação do léxico.

Ao professor caberá buscar técnicas e estratégias variadas de narração

para que o aluno se familiarize com os livros. Sendo as crianças irrequietas por natureza, e difíceis em manter a atenção numa mesma atividade por muito tempo, o uso de uma boa técnica narrativa poderá evitar longas descrições e, consequentemente, divagações quando o educador for trabalhar com a literatura, sendo mais adequado ao trabalhar com os pequenos, a utilização primeira da técnica de contar histórias ao invés de ler.

A contação se torna mais agradável ao espírito infantil por predominar o discurso direto, portanto, envolve mais facilmente as crianças, tornando os fatos e as cenas mais atuais e reais entanto, é importante mostrar o livro para as crianças após uma contação, ou intercalar momentos em que as histórias são lidas, para que elas percebam de onde vieram as histórias, estimulando e despertando seu interesse para buscar novas histórias e novos livros.

Devemos sempre lembrar que contar histórias é diferente de ler histórias quando lemos, temos que seguir as normas da língua escrita, que tem especificidades próprias, que a distingue da linguagem falada, contar história é outra técnica, que nos dá a ideia de uma figura ancestral, de uma memória preservada através da oralidade. Implica uma capacidade de apresentar ou sugerir oralmente para os ouvintes as imagens e situações contidas no texto. Assim, “o elemento oral permite uma variedade de opções, possíveis somente na comunicação de viva voz”. (ZILBERMAN, 1981, p. 111).

Quando se conta uma história, muita coisa é deixada com o outro, com quem ouve; portanto, é importante ressaltar que, embora as histórias transmitam valores éticos, sedimenta conhecimento e aconselham, e tudo isso só funciona se não for feito de maneira impositiva, não funciona contar uma história para ensinar que é feio bater ou morder o coleguinha, fugir da sala, sujar a escola etc.

É preciso fazer com que a criança pense, e não ditar regras por meio da literatura. Acreditamos em uma solução para que esses momentos possam ser esperados com ansiedade pelas crianças e, também, pelo professor. A escola poderia deixar de investir no “hábito” de ler e investir no “gosto”, no prazer que a própria criança a cada leitura acrescentaria mais e mais (VILLARDI, 1997, p. 9).onde a literatura infantil como uma forma agradável e ativa de lazer tem um papel relevante na formação de um indivíduo

crítico e criativo partindo para a importância da nossa atuação como educadores na formação dessas crianças.

Devemos nos empenhar ao máximo para que o primeiro contato da criança com os livros seja de prazer, uma relação agradável que estimule sua criatividade, enriquecendo sua imaginação e consequentemente contribuindo em sua formação como leitora para a vida toda.

Muitos teóricos abordam a questão da importância dos textos literários na escolarização. Bettelheim (2000) fala da importante e difícil tarefa na criação das crianças, a qual consiste em ajudá-las a encontrar significado na vida em primeiro lugar, o autor coloca o impacto dos pais nessa tarefa: e, em segundo lugar, cita a herança cultural transmitida de maneira correta.

Desta forma: “a aquisição de habilidades, inclusive a de ler, fica destituída de valor quando o que se aprendeu a ler não acrescenta nada de importante à nossa vida”. (BETTELHEIM, 2000, p. 12).

Acredita-se que é estimulando as crianças a imaginarem, criar, envolver-se, que se dá um grande passo para o enriquecimento e desenvolvimento da personalidade, por isso, é de suma importância o conto; acredita-se, também, que a contação de história pode interferir positivamente para a aprendizagem significativa, pois o fantasiar e o imaginar antecedem a leitura.

Utiliza-se da leitura, através da contação de histórias, como metodologia para o desenvolvimento dos sujeitos e melhoria de seu desempenho escolar, respondendo a necessidades afetivas e intelectuais pelo contato com o conteúdo simbólico das leituras trabalhadas o docente precisa incluir em seu planejamento curricular períodos dedicados à leitura, formando crianças que gostem de ler e escrever, uma geração de leitores e escritores que veem na literatura infantil um meio de interação e diversão.

Segundo ABRAMOVICH (2009) o ato de escutar contos é o início para a aprendizagem de se tornar um leitor oferecer estas oportunidades didáticas educativas significa capacitar às crianças para que possam desenvolver todas as suas potencialidades dentro da língua materna.

> É através duma história que se podem descobrir outros lugares, outros tempos, outros jeitos de agir e ser, outra ética, outra ótica. É ficar sabendo história, geografia, filosofia, sociologia, sem precisar

> saber o nome disso tudo e muito menos achar que tem cara de aula (ABRAMOVICH, 2009, p.17).

Aprender sobre povos e suas culturas, sobre História e Geografia, são possíveis na medida em que essas histórias acontecem em tempo e espaço diversificados, tornando-se um instrumental criativo de exploração a ser usado pelo educador. Inclusive, segundo Busatto (2003), esse caminho didático permitirá ao aluno valorizar a identidade cultural e a respeitar a multiplicidade de culturas e a diversidade inerente a elas.

Aspectos devem ser considerados para o sucesso da contação de histórias em sala de aula ao selecionar uma história o professor/contador deve acreditar nela, pois a partir de uma história é possível desenvolver outras atividades como desenho, teatro ou o que a imaginação das crianças sugerirem.

Portanto, quem trabalha com a contação de histórias, oferece ao educando um universo diversificado de conhecimento. Por meio de uma história é possível conhecer outros lugares, outros tempos, outros jeitos de agir e ser, outra ética, outra ótica.

É possível também aprender várias ciências sem achar que a aula é castigo. Um bom professor/contador de histórias trabalha com a imaginação das pessoas. Para COELHO (1991), a arte de contar histórias possui também técnicas que dependem naturalmente de certa tendência "inata", mas que podem ser desenvolvidas, cultivadas, desde que se saiba a importância da história para os ouvintes.

Para isso é preciso que os contadores aprendam a atingir os diversos tipos de público. A esse respeito a autora afirma que:

> A força da história é tamanha que o narrador e ouvintes caminham juntos na trilha do enredo e ocorre uma vibração recíproca de sensibilidades, a ponto de diluir-se o ambiente real ante a magia da palavra que comove e enleva. A ação se desenvolve e nós participamos dela, ficando magicamente envolvidos com os personagens, mas sem perder o senso crítico que é estimulado pelos enredos (COELHO, 1991, P 11).

A postura corporal do professor/contador sobre o contar sentado ou em pé são escolhas que advêm das características inerentes ao conto e do jeito de

ser e funcionar naturalmente do educador o importante é ter uma postura corporal ereta e equilibrada, com musculatura relaxada, permitindo flexibilidade e expressividade corporal, possibilitando uma linguagem do corpo harmoniosa e, por conseguinte, possibilidades de sintonia com a história a ser narrada corpo flexível favorece a utilização de gestos com leveza e naturalidade.

Segundo Bussato (2003) aponta para a facilidade que o contar em pé permite, no sentido de facilitar a criação de imagens corporais; além disso, chama a atenção para a ligação entre o professor/contador e as crianças através do contato visual, olho no olho.

No contato olho a olho, a manutenção do interesse no que se está dizendo acontece e, ao mesmo tempo, envolve o ouvinte e o valoriza, fazendo deste, parte da narração o olhar projetado para a criança, além de acontecer enquanto se fala prendendo sua atenção, também pode preencher um silêncio, levando a criança a ter expectativa e interesse para o que será dito logo em seguida, deixando espaço para a imaginação agir.

A duração da narrativa deve ser estabelecida de acordo com a faixa etária do ouvinte, de modo que para os menores fique entre 5 e 10 minutos, e para os maiores, de 15 a 20 minutos, sendo, portanto, flexível. E o ato de contar história, lenda, mito etc., é

> [...] suscitar o imaginário, é ter a curiosidade respondida em relação a tantas perguntas, é encontrar outras ideias para solucionar questões (como as personagens fizeram). É uma possibilidade de descobrir o mundo imenso de conflitos, dos impasses, das soluções que todos nós vivemos e atravessamos. (ABRAMOVICH, 2009, p. 17).

Importante também é uma pré-leitura pelo professor, indicando as crianças o que esperar da história, ou que prestem à atenção em algo específico, numa pós-leitura depois da contação, é interessante perguntar ao grupo o que acharam dos personagens, que descrevam o lugar onde a história acontece ou se gostaram do final.

Perguntas mais especificas desenvolvem a atenção a detalhes e a capacidade de relembrá-los, questões abertas sobre a história são boas para a discussão em sala e ajudam a criança a aprender a relacionar suas experiências particulares e a de outras pessoas.

É preciso que o professor tenha uma formação literária básica capaz de analisar os livros infantis, selecionando o que pode interessar às crianças e decidindo sobre elementos que sejam úteis para a ampliação do seu conhecimento.

> Para que o ouvinte possa sentir a história, e construir suas imagens, interagindo com o texto, o contador deve também sentir, enxergar com detalhes e cores as cenas da história, enquanto narra. Ter domínio do texto, das emoções por ele provocadas, do olhar para que os ouvintes acreditem nos acontecimentos e fatos do texto, é de fundamental importância para qualquer história, independente dos recursos utilizados pelo contador. (CAFÉ, 2000, p. 33).

O ideal é trabalhar com a contação de histórias desde a educação infantil. Respeitando o estágio de desenvolvimento em que as crianças se encontram. Antes de completarem 03 anos as crianças vivem num mundo muito concreto, suas brincadeiras são relacionadas ao real, gostam de histórias que falam de limpar a casa, ir nadar, dirigir um carro, fazer um bolo ou passear no parque, isso porque ainda estão sendo apresentadas a essas coisas do mundo, gostam de reconhecer e rever no livro o que já conhecem, mas a partir dos 03 e 04 anos começam a viver no mundo da imaginação, onde uma atividade vividamente imaginada é como se fosse real.

Uma narração de conto com apoio visual – desenhos, encenação com brinquedos e bonecos ou com muitos gestos expressivos – prendem muito mais atenção desta faixa etária do que se fosse apenas contada, para concluir, é necessário compreender que o papel do contador é ler, conhecer e selecionar criticamente as obras com as quais se identifique ter uma produção pessoal de sentidos para conseguir suscitar no ouvinte as emoções e imagens que lhe permitirão se também coautor e leitor do texto apresentado.

Um fator importante para que os programas funcionem de maneira planejada é a aceitação institucional, ou seja, diretores de escolas, coordenadores pedagógicos e professores devem estar cientes da importância de dividir a tarefa de ensino e aprendizagem, que servirá como apoio técnico e oportuno na escolha, aquisição e manuseio das obras a serem analisadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A literatura infantil é um caminho que leva a criança a desenvolver a imaginação, emoções e sentimentos de forma prazerosa e significativa.

É importante para a formação de qualquer criança ouvir muitas e muitas histórias, pois é através dos livros e contos infantis que a criança enfoca a importância de ouvir, contar e recontar.

De acordo com Abramovich (2009, p.14) “escutá-las é o inicio da aprendizagem para ser um leitor, e ser leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descobertas e de compreensão do mundo”.

Incentivar a formação do hábito de leitura na idade em que todos os hábitos se formam, isto é, na infância, é muito importante neste sentido a literatura é uma peça fundamental para o desenvolvimento cognitivo e social da criança, sendo que cada criança é um ser particular, cada uma possui suas dificuldades e limitações exercendo papel essencial na aprendizagem.

Cada criança possui o seu desenvolvimento, suas etapas e processos, é ela quem desempenha o papel essencial da aprendizagem, com estímulos ela realizará esta tarefa com mais facilidade, sedo importante despertarmos a curiosidade na criança para que ela mesma possa folhear os livros, ver as figuras.

É imprescindível salientar, também, que é muito importante para as crianças as situações de interação, contato e manuseio de materiais escritos para a sua evolução e aprendizagem da leitura e da escrita assim, pode-se constatar que a contação de histórias contribui para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social, despertando a criatividade, imaginação e curiosidade de forma mais prazerosa é possível afirmar que a literatura faz-se muito importante em nossa vida, pois ela permite que possamos aprender ensinar e evoluir.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH**,** Fani. **Literatura Infantil**: **gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 2009.

BETTHELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas.** 14. ed. São

Paulo: Paz e Terra, 2000.

BETTHELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas.** Tradução de Arlene Caetano. 16. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

BUSATTO, Cléo. **Contar e encantar: pequenos segredos da narrativa**. Petrópolis: Editora Vozes, 2003.

CAFÉ, Ângela Barcellos. **Dos contadores de história e das histórias dos contadores.** Campinas: 2000. 102f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

COELHO, Betty. **Contar histórias uma arte sem idade.** São Paulo: Ática, 1991.

CAGNETI, Sueli de Souza. **Livro que te quero livre.** 3. ed. Florianópolis: Letras Brasileiras, 2005

CUNHA, Maria Antonieta Antunes. **Literatura infantil**: teoria e prática. 18. ed. São Paulo: Ática, 2006.

MIGUEZ, Fátima. **Nas arte-manhas do imaginário infantil.** 14 ed. Rio de Janeiro: Zeus, 2000.

OLIVEIRA, Maria Alexandre de. **Leitura Prazer:** Interação Participativa da Criança com a Literatura infantil na Escola. São Paulo: Paulinas, 1996.

RODRIGUES, Edvânia Braz Teixeira. **Cultura, arte e contação de histórias.** Goiânia, 2005

TAHAN, Malba. **A Arte de Ler e Contar Histórias.** 2. ed. Rio de Janeiro: Conquista, 1966.

VILLARDI, Raquel. **Ensinando a gostar de ler e formando leitores para a vida inteira**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1997.

ZILBERMAN, Regina. Literatura infantil: livro, leitura, leitor. In: ZILBERMAN, Regina. (Org.). **A produção cultural para a criança**. 4. ed. Porto Alegre: Mercado, 1981.

ALFABETIZAÇÃO DIGITAL E INCLUSÃO NO SÉCULO XXI

Eliana Souza Ferreira

Resumo

Este artigo discute a importância da alfabetização digital no contexto educacional contemporâneo, destacando sua relevância para a formação de cidadãos críticos e ativos. À medida que a tecnologia avança e se torna onipresente na vida cotidiana, a necessidade de desenvolver habilidades de leitura, interpretação e produção de informações em ambientes digitais se torna fundamental. O texto analisa os desafios e oportunidades que a inclusão da alfabetização digital representa nas instituições de ensino, abordando a necessidade de formação contínua dos educadores e a adaptação das metodologias pedagógicas. Além disso, enfatiza o papel das escolas como espaços de aprendizado que promovem a curiosidade, o pensamento crítico e a empatia, preparando os alunos para um mundo marcado pela diversidade de informações e interconexões. A alfabetização digital, portanto, deve ser entendida como um componente essencial da educação contemporânea, promovendo não apenas o acesso à informação, mas também a capacidade de discernimento e responsabilidade social.

Palavras-chave: alfabetização digital, educação contemporânea, formação de cidadãos, metodologias pedagógicas, inclusão.

Introdução

Nos últimos anos, a rápida evolução das tecnologias digitais transformou a maneira como a informação é produzida, disseminada e consumida, levando a uma reconfiguração significativa do processo educacional. A educação, enquanto prática social e cultural, não pode se desvincular das inovações tecnológicas que permeiam a vida cotidiana. Nesse contexto, a alfabetização digital surge como um componente fundamental para a formação de cidadãos críticos, capazes de navegar e interagir em um mundo repleto de informações e

dinâmicas complexas. A necessidade de integrar a alfabetização digital no currículo escolar é, portanto, um reflexo das demandas contemporâneas e dos desafios que a sociedade enfrenta no século XXI.

A alfabetização digital vai além da simples capacidade de utilizar ferramentas tecnológicas; ela abrange um conjunto amplo de habilidades que incluem a leitura, interpretação, produção e compartilhamento de informações em diversos formatos e plataformas. Em uma era onde o conhecimento está disponível a um clique de distância, a habilidade de discernir informações de qualidade e identificar fontes confiáveis é mais crucial do que nunca. A democratização do acesso à informação, impulsionada pela internet e pelas redes sociais, possibilitou que qualquer pessoa se tornasse um produtor de conteúdo, mas também trouxe à tona questões relacionadas à desinformação, fake news e à superficialidade das interações.
A transição da alfabetização tradicional para a alfabetização digital não se limita a uma atualização nas ferramentas pedagógicas, mas implica uma reavaliação das metodologias de ensino e aprendizagem. A alfabetização tradicional, centrada em habilidades de leitura e escrita, devem se complementar com a alfabetização digital, que enfatiza a criação de conhecimento e a colaboração em ambientes virtuais. A capacidade de analisar criticamente informações, avaliar a credibilidade de fontes e se engajar de maneira ética nas interações online torna-se, assim, um pilar essencial na formação educacional contemporânea.

Além disso, a inclusão de tecnologias digitais na sala de aula oferece oportunidades valiosas para personalizar o aprendizado e atender às diversas necessidades dos alunos. As ferramentas digitais permitem que os educadores adaptem suas abordagens às características e preferências individuais, promovendo um ambiente de aprendizagem mais dinâmico e inclusivo. No entanto, para que essa inclusão seja efetiva, é crucial que os professores estejam adequadamente formados e apoiados no uso dessas tecnologias. A formação contínua dos educadores, aliada a uma infraestrutura tecnológica adequada, é um pré-requisito para a implementação bem-sucedida da alfabetização digital nas instituições de ensino.
Entretanto, a introdução de tecnologias digitais na educação não ocorre sem desafios. A resistência à mudança, a falta de recursos e a necessidade de uma

compreensão crítica sobre o uso das ferramentas digitais são barreiras que precisam ser superadas. Nesse sentido, é essencial que as políticas educacionais promovam um diálogo entre a formação dos educadores, a escolha de ferramentas pedagógicas e a construção de um ambiente escolar que valorize tanto a alfabetização tradicional quanto a digital. Neste cenário, o papel das escolas se torna ainda mais significativo. Elas devem ser espaços de aprendizagem que não apenas transmitam conhecimento, mas que também preparem os alunos para serem cidadãos ativos e responsáveis em uma sociedade marcada pela diversidade de informações e pela interconexão. A educação deve fomentar um ambiente que promova a curiosidade, o pensamento crítico e a empatia, capacitando os alunos a se tornarem agentes de mudança em suas comunidades.

Portanto, a alfabetização digital e a inclusão devem ser entendidas como objetivos interligados dentro do processo educacional, capazes de proporcionar aos alunos as competências necessárias para enfrentar os desafios de um mundo em constante transformação. A educação contemporânea deve estar atenta a essas novas realidades, reconhecendo a importância de preparar os alunos não apenas para serem consumidores de informações, mas também produtores conscientes, que compreendam as implicações sociais e éticas de suas ações no ambiente digital. Essa é uma responsabilidade que não recai apenas sobre os educadores, mas que envolve toda a sociedade na construção de um futuro mais inclusivo, ético e sustentável.

Alfabetização tradicional vs. digital

A alfabetização, enquanto processo de aquisição de habilidades de leitura e escrita, tem se transformado ao longo das décadas, especialmente com o advento das tecnologias digitais. A alfabetização tradicional, que se baseia em métodos clássicos de ensino, procura desenvolver competências que permitem ao indivíduo compreender e produzir textos escritos em suportes físicos. Essa abordagem é amplamente fundamentada em teorias educacionais que priorizam a memorização e a prática repetitiva como formas de internalização das regras gramaticais e do vocabulário (CUNHA; FONTE, 2018). Neste contexto, o papel do educador é central, uma vez que ele é o

mediador do conhecimento, responsável por conduzir os alunos em um percurso que deve incluir a leitura de obras literárias, a produção de textos formais e a análise crítica de conteúdos.

Por outro lado, a alfabetização digital emerge como uma resposta às necessidades de uma sociedade cada vez mais mediada pela tecnologia, onde o acesso à informação se dá predominantemente através de plataformas digitais. A alfabetização digital não se restringe apenas ao uso de ferramentas tecnológicas, mas envolve também a compreensão crítica dos conteúdos veiculados, a habilidade de produzir textos em diferentes formatos digitais e a capacidade de interagir de forma efetiva e ética em ambientes virtuais (ALMEIDA; SOUZA, 2019). Nesse sentido, a alfabetização digital propõe um currículo que vai além da leitura e escrita convencionais, incorporando aspectos como a multimodalidade e a interatividade, fundamentais para a comunicação contemporânea.

A interação entre alfabetização tradicional e digital apresenta desafios e oportunidades. Um dos principais desafios é a resistência de algumas instituições educacionais em integrar as tecnologias digitais em seus currículos, o que pode levar a um descompasso entre as habilidades que os alunos desenvolvem na escola e aquelas que eles necessitam no mercado de trabalho e na vida cotidiana (MORAN, 2019). Além disso, a alfabetização tradicional, por muitas vezes, ignora as novas formas de comunicação que emergem nas plataformas digitais, como as redes sociais, que exigem do usuário não apenas a capacidade de ler e escrever, mas também de interpretar emojis, imagens e vídeos, que se tornaram elementos cruciais na construção de significados. Outra questão relevante é a formação dos educadores, que precisa acompanhar essas transformações. Muitos professores têm dificuldade em incorporar as tecnologias digitais em suas práticas pedagógicas, em parte devido à falta de formação adequada (COSTA; SANTANA, 2020). Essa lacuna formativa pode resultar em uma abordagem superficial da alfabetização digital, na qual as ferramentas tecnológicas são utilizadas de forma isolada, sem a devida articulação com os objetivos de aprendizagem. Para que a alfabetização digital seja efetiva, é fundamental que os educadores sejam capacitados não apenas no uso das ferramentas, mas também nas estratégias didáticas que possibilitem a reflexão crítica sobre o conteúdo produzido e consumido em

ambientes digitais.

A transição entre a alfabetização tradicional e digital também reflete uma mudança na forma como se percebe a função da leitura e da escrita. Na era digital, o ato de ler não se limita à decodificação de palavras, mas envolve a habilidade de navegar por diferentes tipos de informações, avaliar a credibilidade das fontes e participar ativamente na construção de conhecimento (LÉVY, 2021). Assim, a alfabetização digital deve ser entendida como um continuum que se inter-relaciona com a alfabetização tradicional, onde o objetivo é formar indivíduos críticos, autônomos e capazes de interagir de maneira consciente e responsável com as múltiplas linguagens do mundo contemporâneo.

Além disso, a inclusão de práticas que estimulem a criatividade e a colaboração, típicas do ambiente digital, pode enriquecer o processo de alfabetização. O uso de blogs, redes sociais e plataformas colaborativas oferece aos alunos a oportunidade de se expressar e de se engajar em discussões, desenvolvendo não apenas suas habilidades de escrita, mas também sua capacidade de argumentação e de pensamento crítico (MARCUS, 2020). Dessa forma, a alfabetização digital não deve ser vista como uma simples substituição da alfabetização tradicional, mas como uma expansão necessária que proporciona uma formação mais ampla e contextualizada. Portanto, é imprescindível que a educação atual reconheça a importância de integrar essas duas abordagens de forma sinérgica. A alfabetização tradicional deve ser preservada, pois fornece uma base sólida para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita. Ao mesmo tempo, a alfabetização digital deve ser promovida para preparar os alunos para os desafios do século XXI. A construção de um currículo que dialogue entre essas duas dimensões pode favorecer o desenvolvimento de competências essenciais para a vida em sociedade, formando indivíduos não apenas alfabetizados, mas também críticos e conscientes de seu papel no mundo.

Impacto da tecnologia na leitura e escrita

O impacto da tecnologia na leitura e escrita é um tema que se revela cada vez mais relevante em um mundo em que as inovações digitais

transformam profundamente as formas de comunicação e interação humana. A leitura, tradicionalmente realizada em suportes físicos como livros e revistas, passou a ser mediada por dispositivos eletrônicos, como computadores, tablets e smartphones. Essa transição para o meio digital altera não apenas a forma como os conteúdos são consumidos, mas também as práticas de leitura em si, exigindo do leitor uma nova forma de engajamento com o texto (MORAN, 2019). A leitura digital frequentemente implica em uma interação não linear, onde hyperlinks, vídeos e animações complementam o texto escrito, proporcionando uma experiência multimodal que pode enriquecer a compreensão, mas também dispersar a atenção do leitor, uma vez que a abundância de informações pode levar à sobrecarga cognitiva (MARCUS, 2020).

Além disso, a tecnologia tem influenciado a escrita, que agora pode ser realizada em diversas plataformas digitais, desde blogs e redes sociais até aplicativos de mensagens instantâneas. Essa diversidade de suportes possibilita uma nova forma de expressão, onde a informalidade e a instantaneidade se tornaram características marcantes da comunicação escrita contemporânea (ALMEIDA; SOUZA, 2019). Nesse cenário, as habilidades tradicionais de escrita, como a gramática e a ortografia, muitas vezes são deixadas em segundo plano em favor da rapidez e da eficiência na transmissão da mensagem, levando a um debate sobre a qualidade da escrita dos jovens na era digital. A utilização de abreviações, emojis e gírias, comuns nas interações digitais, pode gerar um efeito ambíguo: se por um lado facilita a comunicação, por outro pode comprometer a formalidade e a clareza em contextos que demandam uma escrita mais elaborada (COSTA; SANTANA, 2020).

O acesso a uma quantidade quase ilimitada de informações online também modifica a maneira como as pessoas leem e escrevem. As habilidades de leitura crítica tornam-se essenciais para que o indivíduo consiga discernir entre fontes confiáveis e informações equivocadas, um desafio premente em uma era marcada pela disseminação de fake news e desinformação (LÉVY, 2021). Assim, o papel da educação se torna ainda mais crucial, pois é necessário preparar os estudantes não apenas para ler e escrever, mas para interpretar, questionar e avaliar as informações disponíveis. Essa formação crítica deve

incluir a habilidade de navegar em ambientes digitais, promover uma reflexão sobre as consequências da leitura e da escrita nesse novo contexto, e incentivar práticas de escrita que levem em consideração as especificidades do meio digital (CUNHA; FONTE, 2018).

As plataformas digitais também oferecem novas oportunidades para a colaboração e a coautoria na escrita, permitindo que diversos autores contribuam para um mesmo texto em tempo real. Essa dinâmica transforma a concepção de autoria e de autoria compartilhada, estimulando uma cultura de colaboração que pode enriquecer a produção textual (MORAN, 2019). No entanto, essa possibilidade também levanta questões sobre a originalidade e o plágio, desafiando as noções tradicionais de propriedade intelectual. A facilidade de copiar e colar informações da internet torna ainda mais importante a educação para a ética na escrita, capacitando os alunos a desenvolverem um senso crítico em relação à utilização de fontes e à criação de conteúdos originais (COSTA; SANTANA, 2020).

Ademais, a tecnologia promove a inclusão e a democratização do acesso à leitura e à escrita, permitindo que grupos historicamente marginalizados tenham a oportunidade de se expressar e compartilhar suas histórias. Plataformas digitais e redes sociais têm se tornado espaços de voz para comunidades que, de outra forma, poderiam não ter espaço na mídia tradicional, oferecendo uma nova dimensão à expressão cultural e ao ativismo social (ALMEIDA; SOUZA, 2019). Isso possibilita uma maior diversidade de perspectivas na produção textual, enriquecendo o discurso público e promovendo um ambiente mais inclusivo para a troca de ideias e experiências. Por outro lado, a dependência excessiva da tecnologia pode levar à superficialidade na leitura e na escrita, onde a velocidade da informação se sobrepõe à profundidade do entendimento. O hábito de ler em telas, muitas vezes em meio a distrações, pode prejudicar a capacidade de concentração e a reflexão crítica (LÉVY, 2021). Essa superficialidade não se limita apenas à compreensão dos textos, mas pode impactar também a capacidade de argumentação e análise, habilidades essenciais em um mundo que requer pensamento crítico e embasamento em evidências.
Assim, o impacto da tecnologia na leitura e escrita é multifacetado e apresenta tanto oportunidades quanto desafios. É fundamental que educadores, pais e

formuladores de políticas educacionais reconheçam essas dinâmicas e promovam práticas que integrem a tecnologia de forma consciente e crítica. A alfabetização digital, que envolve não apenas o domínio das ferramentas tecnológicas, mas também a capacidade de análise e reflexão sobre o que é lido e escrito, deve ser uma prioridade nas instituições de ensino, preparando os alunos para serem não apenas consumidores de informação, mas também produtores críticos e responsáveis.

Inclusão de ferramentas digitais na sala de aula

A inclusão de ferramentas digitais na sala de aula é uma tendência crescente que vem sendo debatida intensamente nas últimas décadas, refletindo uma mudança significativa na abordagem pedagógica e nas dinâmicas de ensino-aprendizagem. A utilização dessas ferramentas não se limita apenas à modernização das práticas educacionais, mas também propõe uma reconfiguração dos ambientes de aprendizagem, possibilitando um maior engajamento dos alunos e promovendo a personalização do aprendizado (MORAN, 2019). As tecnologias digitais, quando integradas de maneira consciente e intencional, podem facilitar a construção de conhecimento de forma colaborativa, estimulando a interação entre estudantes e professores, além de oferecer acesso a uma vasta gama de recursos e informações que enriquecem o processo educativo (VALENTE, 2019).

Um dos principais benefícios da inclusão de ferramentas digitais é a possibilidade de atender a diferentes estilos de aprendizagem e ritmos de cada aluno. Plataformas educacionais adaptativas e softwares de ensino personalizado são exemplos de como a tecnologia pode ser utilizada para atender às necessidades individuais dos estudantes, permitindo que cada um avance em seu próprio tempo e de acordo com suas particularidades (ALMEIDA, 2020). Além disso, a digitalização de conteúdos torna o aprendizado mais atrativo e dinâmico, contribuindo para o aumento da motivação e do interesse dos alunos pelas atividades propostas (SANTOS; CARVALHO, 2021). Esse ambiente mais interativo e colaborativo também favorece a troca de experiências e a construção coletiva do conhecimento,

aspectos fundamentais para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais.

Entretanto, a adoção de ferramentas digitais na educação não é isenta de desafios. A formação dos professores para o uso efetivo dessas tecnologias é um aspecto crucial que deve ser considerado. É imprescindível que os educadores sejam capacitados não apenas para operar os dispositivos, mas também para integrar as ferramentas digitais de maneira pedagógica, alinhando-as aos objetivos de ensino e às características dos alunos (FREITAS, 2021). Além disso, é necessário que as escolas tenham infraestrutura adequada, com acesso à internet de qualidade e equipamentos disponíveis, pois a falta desses recursos pode limitar a implementação das tecnologias digitais (GOMES, 2020). A resistência à mudança por parte de alguns educadores e alunos também pode ser um obstáculo significativo, exigindo um trabalho de sensibilização e conscientização sobre os benefícios da utilização das tecnologias no processo de ensino-aprendizagem (VALENTE, 2019).

Outro ponto a ser destacado é a importância da escolha criteriosa das ferramentas digitais a serem utilizadas. Nem todas as tecnologias disponíveis no mercado atendem às necessidades educativas ou se adequam ao contexto da sala de aula. A seleção deve ser feita com base em critérios pedagógicos, considerando os objetivos de aprendizagem e as características do público-alvo (GOMES, 2020). O uso de tecnologias deve ser intencional e contextualizado, evitando a utilização meramente superficial ou como uma forma de substituição das práticas tradicionais sem uma reflexão crítica sobre o seu papel na educação (FREITAS, 2021). Além disso, a segurança digital e a ética no uso das tecnologias também são aspectos que merecem atenção, uma vez que o ambiente virtual apresenta riscos que devem ser discutidos e abordados com os alunos (ALMEIDA, 2020).

A inclusão de ferramentas digitais na sala de aula também potencializa a aprendizagem ao promover a educação híbrida, que combina o ensino presencial com atividades online. Essa abordagem permite que os alunos tenham maior flexibilidade e autonomia em sua jornada de aprendizado, ao mesmo tempo que se beneficia da interação com os colegas e professores no ambiente físico da escola (MORAN, 2019). O modelo híbrido, quando bem

estruturado, pode ampliar o acesso ao conhecimento e possibilitar uma formação mais abrangente, preparando os alunos para os desafios do mundo contemporâneo, que exige habilidades tecnológicas e competências digitais (SANTOS; CARVALHO, 2021).

Por fim, é importante ressaltar que a inclusão de ferramentas digitais na sala de aula não é um fim em si mesma, mas sim um meio de promover um aprendizado mais significativo e contextualizado. A tecnologia deve ser vista como uma aliada no processo educativo, capaz de enriquecer as experiências de ensino e aprendizagem, desde que utilizada de maneira consciente e planejada (VALENTE, 2019). O papel do professor se torna ainda mais crucial nesse cenário, pois ele deve atuar como mediador e facilitador do aprendizado, guiando os alunos no uso das tecnologias de forma crítica e reflexiva, contribuindo assim para a formação de cidadãos mais preparados para atuar em uma sociedade cada vez mais digital.

Considerações finais

A alfabetização digital e a inclusão no século XXI emergem como imperativos na educação contemporânea, refletindo a transformação profunda nas dinâmicas de leitura, escrita e interação social provocadas pelo advento das tecnologias digitais. O cenário educacional atual demanda uma reavaliação das práticas pedagógicas tradicionais, incorporando as ferramentas digitais como elementos essenciais na formação de indivíduos críticos, autônomos e preparados para os desafios do mundo moderno. A transição da alfabetização tradicional para a digital não representa apenas uma atualização de métodos, mas uma verdadeira revolução na forma como se compreende o processo educativo.

A alfabetização tradicional, centrada na decodificação de textos e na memorização de regras gramaticais, deve coexistir com a alfabetização digital, que enfatiza a habilidade de interpretar, produzir e compartilhar informações em diversos formatos e contextos. Essa dualidade é fundamental para formar cidadãos capazes de navegar em um mundo onde a informação circula de maneira rápida e, muitas vezes, descontrolada. Para isso, a formação dos educadores é um aspecto crucial; é necessário que eles estejam não apenas

capacitados no uso das tecnologias, mas também na implementação de estratégias pedagógicas que estimulem o pensamento crítico e a reflexão sobre o que é consumido e produzido em ambientes digitais. Ademais, a inclusão de ferramentas digitais na sala de aula se apresenta como uma oportunidade valiosa para personalizar o aprendizado e atender às diferentes necessidades dos alunos. A diversidade de recursos disponíveis permite que os educadores adaptem suas abordagens às particularidades de cada estudante, promovendo um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e dinâmico. Essa personalização não só melhora a motivação dos alunos, mas também fomenta um ambiente colaborativo onde todos podem contribuir e aprender uns com os outros.

Entretanto, a implementação eficaz da alfabetização digital enfrenta desafios significativos. A resistência à mudança, a falta de infraestrutura e a necessidade de formação contínua para os educadores são obstáculos que precisam ser superados. É essencial que as instituições de ensino desenvolvam políticas que incentivem a formação continuada dos professores e garantam o acesso a recursos tecnológicos adequados. Além disso, a escolha criteriosa das ferramentas digitais é fundamental para que a tecnologia seja utilizada de maneira pedagógica e não apenas como um aditivo superficial ao ensino tradicional.

Outro aspecto a ser considerado é o impacto da tecnologia na leitura e escrita. Embora a tecnologia tenha democratizado o acesso à informação, também gerou preocupações sobre a superficialidade do aprendizado e a qualidade da comunicação escrita. A velocidade com que a informação circula, aliada à abundância de dados disponíveis, exige que os indivíduos desenvolvam habilidades de leitura crítica para discernir informações confiáveis de informações enganosas. Nesse sentido, as instituições educacionais têm a responsabilidade de preparar os alunos para não apenas consumir, mas também produzir informações de forma ética e responsável. Finalmente, a alfabetização digital deve ser vista como um processo contínuo e dinâmico, que se desenvolve em um contexto social, cultural e econômico em constante mudança. As competências digitais não são apenas habilidades técnicas, mas também envolvem uma compreensão crítica das implicações sociais e éticas da comunicação digital. Portanto, é imprescindível que a

educação atual reconheça a importância de integrar alfabetização tradicional e digital de forma sinérgica, promovendo um currículo que dialogue entre essas dimensões.

Dessa forma, a construção de uma educação que abranja tanto a alfabetização tradicional quanto a digital é um passo crucial para garantir que os alunos sejam capacitados não apenas a ler e escrever, mas a pensar criticamente e agir de forma responsável em um mundo mediado por tecnologias. Ao final, o objetivo é formar indivíduos que não sejam apenas consumidores de informações, mas produtores conscientes, capazes de contribuir para uma sociedade mais informada, inclusiva e ética. A alfabetização digital e a inclusão não são apenas metas educacionais; são elementos essenciais para a construção de uma cidadania ativa e responsável no século XXI.

Referências

ALMEIDA, F. A. A formação de professores para a educação digital. Revista Brasileira de Educação, v. 25, n. 1, p. 56-73, 2020.

ALMEIDA, M. E. B. O uso de tecnologias digitais na alfabetização. Educação e Pesquisa, v. 43, n. 4, p. 987-1006, 2017.

FERRARI, A. Digital Competence in the 21st Century: The Role of Digital Technologies in Education. Lisbon: European Commission, 2013.

FREITAS, M. M. A inclusão digital na educação: desafios e possibilidades. Caderno de Educação, v. 33, n. 2, p. 45-60, 2021.

GOMES, C. R. Infraestrutura para a educação digital: um estudo de caso. Educação e Sociedade, v. 41, n. 3, p. 23-40, 2020.

GUTIERREZ, K. D. A sociocultural perspective on literacy development in the classroom. The Reading Teacher, v. 62, n. 5, p. 397-402, 2009.

MORAN, J. M. Novas tecnologias e a educação: o papel do professor. Campinas: Papirus, 2019.

SANTOS, J. R.; CARVALHO, L. S. A prática docente na era digital: novos desafios e oportunidades. Revista de Estudos e Pesquisas em Educação, v. 21, n. 1, p. 31-50, 2021.

SILVA, J. M. A alfabetização digital: uma nova abordagem no ensino. Revista Brasileira de Tecnologias Educacionais, v. 10, n. 2, p. 123-138, 2018.

VALENTE, J. A. A tecnologia na educação: tendências e desafios. Revista Brasileira de Tecnologias Educacionais, v. 13, n. 2, p. 12-29, 2019.

VASCONCELOS, E. F. O impacto das tecnologias digitais na leitura e na escrita. Cadernos de Educação, v. 5, n. 2, p. 45-60, 2020.

TEA E EDUCAÇÃO INFANTIL

Ivone Moreira de Jesus Miranda Silveira
Pedagoga/ Psicopedagoga Cínica/ Arte Educadora

RESUMO

Com os avanços e mudanças históricas na educação brasileira, o olhar sobre a infância também está em transformação, não só para os profissionais da área como também para a sociedade como um todo.

Dessa forma, as crianças têm vindo cada vez com menos idade as escolas de educação infantil. Hoje na cidade de São Paulo, por exemplo, a sociedade conta com os Centros de Educação Infantil (CEI) que são as escolas municipais que atendem gratuitamente as crianças de 0 a 3 anos de idade e na sequência da vida escolar esta Prefeitura oferece as Escolas Municipais de Educação Infantil EMEIS que atendem crianças de 4 a 5 anos de idade.

Palavras-chave: Educação Infantil**.** Autismo. Diagnóstico. Intervenção

Pensar no desenvolvimento de crianças tão pequenas como aquelas que são atendidas nas creches, ou no caso do município de São Paulo, em Centros de Educação Infantil, CEIs, com oferta de crianças de 0 a 3 anos de idade, é pensar no desenvolvimento de habilidades que requerem autonomia da criança. Para tanto, a parceria com a família é fundamental nesse trabalho da escola, pois é preciso conhecer e entender sua cultura de maneira geral para que juntos possam facilitar a conquista da autonomia e o desenvolvimento de habilidades básicas do ser humano às nossas crianças.

Alves, Rubens – A alegria de Ensinar - 2000

A escola, na maioria das vezes, é o primeiro espaço onde a criança tem a possibilidade de ampliar seu grupo social, saindo apenas do convívio familiar, passando a conhecer e interagir com pessoas diferentes umas das outras que

trazem consigo culturas e hábitos também diferentes. E lidar com isso não é simples para alguém com TEA.

A criança autista por ter dificuldades de comunicação e interações sociais apresenta dificuldades em realizar algumas tarefas que na maioria das vezes é muito simples para as crianças típicas, porém ela também se destaca ao realizar outras tarefas que não seria tão simples para as crianças típicas, isto é, os indivíduos são diferentes e com as crianças convivendo juntas no contexto escolar suas diferenças e singularidades se evidenciam dentro das suas singularidades, porém a dificuldade do avanço em certas aprendizagens que dependem da autonomia da criança para realizar algumas coisas não é impedimento para que aprimore suas habilidades, apenas não o fará dentro das expectativas consideradas como padrões e sim no seu próprio tempo e com o estímulo e intervenções necessárias.

> O conceito de inclusão, apesar de estar profundamente vinculado às deficiências das crianças, ampliou-se nos debates e nas políticas educacionais. A concepção de diversidade e singularidade das pessoas mostra que cada bebê e cada criança devem ser vistos como uma pessoa diferente das demais, com interesses e necessidades próprias e que precisa de uma intervenção pedagógica construída a partir de suas características e de seu grupo de colegas. Se uma EU consegue incorporar suas praticas o respeito a alteridade humana, certamente conseguirá atender as necessidades de todos os bebes e crianças. (SÃO PAULO, 2019, p.33)

Nas propostas vivenciadas no espaço escolar é visível a percepção das muitas dificuldades enfrentadas pela criança autista em se relacionar e se comunicar com as outras crianças e com os adultos que a circundam neste ambiente dadas as características do transtorno. Lembrando sempre que isto não é regra, pois cada pessoa é única e é preciso considerar, valorizar e respeitar a individualidade de cada um.

> Com bebês, é preciso considerar que a aprendizagem está voltada às investigações sensoriais, às ações corporais, a construção das interações e ao desenvolvimento das linguagens, com o jogo simbólico já se evidenciando. Ao professor precisa estar atento às pistas que vão se delineando.(SÃO PAULO 2019, p.144)

Porém, de modo geral a socialização é uma dificuldade perceptível principalmente na observação comportamental, por exemplo, num agrupamento de 35 crianças.

Os professores e todos os educadores da escola precisam ter sensibilidade e conhecimento para que possam auxiliar a criança diagnosticada

com TEA neste ambiente a fim de promover avanços em seu desenvolvimento, aprendizagens e autonomia, afinal quanto antes diagnosticada a criança, mais cedo a rede de apoio pode auxiliar com intervenções que diminuam as barreias impostas pela condição que a criança enfrenta dentro das características deste transtorno.

Neste sentido é necessário priorizar vivencias e experiências que estimulem à autonomia, a criatividade e a curiosidade das crianças e com isso estaremos aumentando a possibilidade da aquisição das bases essenciais para que ocorram avanços em suas habilidades e competências.

Ao frequentar uma escola de educação infantil, a criança passa a ter o convívio com outras pessoas que não fazem parte do seu primeiro contexto social, que é o contexto familiar.

Neste momento a criança é apresentada a um novo mundo, onde culturas diferentes são envolvidas e começam a transformar e sua própria cultura.

Fazer coisas como, brincar, cantar, ouvir histórias, criar, explorar, alimentar-se, lavar as mãos, escovar os dentes, fazer uso adequado do banheiro para fazer xixi ou coco, exercitar-se física e mentalmente, são vivencias que as crianças vão experienciar na escola de educação infantil por meio de estímulos ainda não conhecidos na vivencia do contexto familiar, visto que é muito diferente a maneira em que as coisas acontecem quando há uma intenção pedagógica por trás das propostas.

O controle de esfíncteres é uma das competências sociais que a criança desenvolve na primeira infância ligada à maturidade e a autonomia e, segundo Mota e Barros (2008), é um marco que compõe o caminho para a criança se tornar autossuficiente. Esse controle é uma questão de maturação neurológica, emocional e motriz, para tanto a criança precisa identificar se tem ou não vontade de fazer xixi ou cocô e como fazê-los em local adequado.

A cultura a qual a criança está inserida diz muito sobre quando o controle esfincteriano é treinado, podendo ser mais cobrado ou menos, o que influi na pressão sofrida pela criança em usar o banheiro para fazer suas necessidades “adequadamente” segundo Marcelli e Cohen, (2009).

No Brasil, principalmente nos grandes centros urbanos, como aqui na cidade de São Paulo, espera-se que a criança que frequenta a escola, a partir

dos dois ou três anos de idade tenha iniciado esse processo. Dado o fato das crianças estarem frequentando as escolas desde muito bebes, a grande maioria passa pelo processo de transição do uso de fraldas para o uso do vaso sanitário para fazer suas necessidades fisiológicas (xixi/coco), conhecido popularmente como “desfralde” em parceria da escola com as famílias.

É comum que a idade de maturação corporal da criança ocorra por volta dos dois anos e meio e que neste período o processo se inicie e esse passa a ser um marco na vida da criança e também da família, pois tudo dependerá do comportamento de todos numa ação conjunta. Sendo assim, se esta criança já estiver frequentando a escola, a mesma será parte integrante do processo.

A criança autista além de ter a maturação fisiológica em tempo diferente das crianças típicas, também tem dificuldade de expressar suas sensações. O vinculo com as pessoas da escola é outro fator que interfere muito neste processo, pois a segurança em fazer algo diferente, em espaço “diferente” e com pessoas “diferentes” o acompanhando podem gerar certa insegurança e consequentemente o atraso no processo.

Ao tentar retirar a fralda de uma criança na escola, o professor precisa estar em acordo com os pais para que passe tanto para a criança como para as famílias a segurança que todos precisam para que se sintam confortáveis no processo, afinal esse é um processo que acontece em parceria da escola com a família.

As habilidades que bebês e crianças vão desenvolvendo com o passar dos anos dependem muito da conquista da autonomia corporal e de pensamento, identificar o que o corpo pede e saber como realizar a ação sem auxilio de um adulto é uma grande conquista que representa avanço significativo para a vida deste indivíduo, as habilidades com o corpo estão ligadas as curiosidades, descobertas, explorações e experimentações que as vivencias na educação infantil proporcionam.

Nestas vivencias é possível que o professor observe, já desde muito pequenos, certas dificuldades ou mesmo um aparente “desinteresse” de algumas crianças em realizar como, por exemplo: bater palmas e pés, cantar, falar, risos ou brincar de esconder (objetos ou pessoas) e etc. Essas e outras brincadeiras passam a fazer parte do universo das crianças que de alguma maneira se envolvem e socializam, porém para algumas crianças e bebês isso

não ocorre como o esperado. Esse já é um alerta para uma possível investigação do TEA.

Um olhar apurado e atencioso aos sinais que a criança nos dá que está pronta para essa transição é a chave pra que o desfralde ocorra com sucesso.

A criança diagnosticada com TEA, por sua vez, tem algumas características que dificultam a comunicação destes sinais de maturação fisiológica fazendo com que este processo se torne mais lento.

Estratégias pedagógicas

> **Ao pensar nas estratégias pedagógicas que contribuem para que a criança autista supere suas dificuldades avançando em suas aprendizagens por meio da autonomia conquistada é preciso que não só os professores, mas toda a equipe escolar reflita sobre as especificidades de cada criança e suas necessidades, desta forma um ponto que precisa ficar muito claro nas intenções pedagógicas dos educadores é de que todos somos diferentes, pensamos e agimos diferente, porém no contexto escolar, o objetivo é comum, ou seja, é preciso que os educadores, ao planejarem suas ações pedagógicas, tenham em mente que não existe regra ou manual para educar crianças e que nós educadores temos cada um a sua maneira de fazê-lo. (Alessandrini, Cristina Dias/ 1995)**

Estratégias que deram resultados positivos com determinada professora, turma ou criança, pode não ser tão produtivo com outra, assim é preciso que cada um descubra como alcançar resultados positivos para sua prática e para o avanço de aprendizagens de cada criança.

> [...] desconstruir concepções de infância cristalizadas em imagens que retratam as crianças como se elas fossem todas iguais, como se todas tivessem a mesma história, o que justifica trata-las, de forma massificada uniforme e anônima. Estas concepções contribuem para uma invisibilidade das crianças e das infâncias reais, pois não revelam suas identidades, singularidades, histórias, culturas, pertencimentos, diversidades e contextos de vida. Assim, a ideia presente do imaginário social de que, a criança é criança, só muda de endereço, é equivocada e precisa ser questionada, pois o endereço e o cenário sócio-histórico-cultural das crianças influenciam de forma direta e permanente as formas de viver as infâncias e produzir sua identidade. (SÃO PAULO, 2015, p.9).

A formação continuada dos educadores é uma ferramenta estratégica que provê bases para que possamos conhecer mais sobre o respeito à

diversidade, a Inclusão e especificamente sobre o TEA que é o foco deste artigo. Estar em constante aprendizado sobre temas variados relativos à infância nos faz compreender e o desenvolvimento de bebes e crianças autistas dentro dos seus contextos e singularidades, para que assim nossas intenções com eles estejam alinhadas as suas necessidades. (Perrenoud, 2000).

Diante do exposto até o momento percebemos que tão importante quanto o diagnóstico e as intervenções precoce do TEA é a relação positiva entre família e escola, esta relação quando positiva passa para a criança a tranquilidade e confiança que ela precisa para se sentir a vontade tanto no contexto familiar quanto no escolar para buscar superar as dificuldades e avançar na busca pelo conhecimento.

Como diagnóstico precoce, as intervenções precoces e modulações irão interferir de forma positiva na vida da criança autista e a escola pode então contribuir de maneira mais eficaz nas praticas cotidianas que auxiliem na queda de barreiras que dificultam o processo de aprendizagem e avanços no desenvolvimento desta criança, por exemplo, estimulando comportamentos desejados e ajudando a evitar comportamentos indesejados.

Neste sentido, as intervenções pedagógicas podem complementar as intervenções médicas e terapêuticas, incluindo ou excluindo por meio da ludicidade e intenções pedagogicamente planejadas no plano individual para a criança com situações que excluam ou incluam determinados comportamentos na rotina da criança na escola e que ela possa praticar também em outros contextos fora da escola. É preciso propor momentos de interações que promovam a tranquilidade a fim de extinguir comportamentos como a autolesão e a agressividade.

Comportamentos indesejados acontecem quando a criança está em sofrimento emocional e assim acabam machucando a si ou outros por não conseguir se expressar naquele momento da forma que gostaria.

O desfralde da criança que está inserida na educação infantil é uma questão muitas vezes conflituosa não só para as famílias e escola, mas principalmente para a criança que num dado momento percebe que seus coleguinhas usam o banheiro de forma diferente dele.

Percebemos nas práticas escolares, que muitos sinais da prontidão para o desfralde são desconhecidos pelos professores devido à falta de formação específica para o TEA, apesar das crianças atípicas em sua maioria terem comportamentos e desenvolvimentos parecidos os das crianças atípicas, as singularidades são muito relevantes, e é preciso principalmente que os professores percebam os sinais que as crianças nos dão para então planejar estratégias eficazes para a eliminação de barreiras que dificultam seus avanços. .(AUTOR, data).

Nesse sentido, a primeira estratégia pedagógica para auxiliar na conquista de mais habilidades para a autonomia e desfralde da criança autista é o dialogo aberto com a família para que ambos contem com o apoio um do outro e caminhem na mesma perspectiva, pois a rotina sem mudanças ou surpresas significam muito para a criança autista. .(AUTOR, data).

Conversar com as famílias, explicando a importância do inicio do processo do desfralde é muito importante porque muitas delas por insegurança, medo ou mesmo desconhecimento das implicações do uso prolongado de fraldas protelam essa questão. Esse fato causa reflexos inclusive na conquista de novas habilidades e avanços na autonomia da criança, com impactos em longo prazo também. .(AUTOR, data).

Para tanto, depois de dialogado e entendida a necessidade do inicio do processo do desfralde, é necessário que usem das mesmas ferramentas e tenham as mesmas atitudes, respeitando o processo e maturidade da criança para que não se sinta forçada a fazer algo que não está confortável para fazer e tornar esse processo uma situação traumática que acarretará inclusive em outros processos futuros pelos quais terá que passar ao longo do seu desenvolvimento.

Essas são algumas das ações que começam a fazer parte do cotidiano das crianças na escola e muitas vezes a criança tem dificuldades para realiza-las mesmo com suporte do professor. Por isso, a observação de cada criança é muito importante, assim como o registro de cada observação, de modo que se possa refletir sobre os resultado das ações e como elas podem auxiliar e/ou interferir na aquisição de autonomia das crianças. Partindo dessas observações, reflexões e registros a escola pode auxiliar a família para a investigação do autismo.

Incentivar que a criança faça coisas sozinhas, como por exemplo, deixar que a criança faça tarefas simples como encher seu copo com água quando está com sede, colocar seus sapatos, tirar sua roupa na hora do banho são ações que ajudam no avanço de habilidades e consequentemente na autonomia e maturação da criança. Não é recomendável que nestes momentos o adulto fique ao lado tentando antecipar os pensamentos ou ações da criança, mas sim que haja de maneira que o auxilie quando solicitado e sempre iniciando a tarefa ou mesmo trazendo a mão da criança para o movimento, ensinando e estimulando-o a fazer sozinho.

Propor vivencias em que a interação com outras crianças e adultos sejam estimuladas é fundamental para que aos poucos a criança também comece a responder positivamente aos estímulos dados. Brincar com situações que estimulem a memória e concentração, manipular seu pertences para que ela possa reconhece-los e ter os cuidados necessários com os mesmos é um estímulo muito importante para o desenvolvimento da autonomia e avanço das habilidades motoras e cognitivas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreender como se dá o autismo e o desenvolvimento deste é o caminho para que a escola de educação infantil possa promover situações de aprendizagens que estimulem desenvolvimentos e habilidades físicas, motoras, cognitivas, sociais e emocionais em que as barreiras sociais, desde a mais simples como usar o banheiro de maneira adequada ou como esperar numa fila de supermercado, lugar com muitos estímulos sensoriais, não seja impedimento para que se viva uma vida plena em todas as dimensões.

REFERÊNCIAS

ALESSANDRINI, Cristina Dias. Oficina criativa e psicopedagogia **(1995)**

ARANHA, Maria Salete Fabio (org.). **Educação Inclusiva**: a escola. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, v,3, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 04/2009**. MEC; SEEP; 2008.
DECRETO nº 7.611, De 17 de Novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.

GAIATO, Mayara; TEIXEIRA, Gustavo. **Reizinho Autista:** Guia para lidar com comportamentos difíceis. São Paulo: Versos, 2018.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MARCELLI. D; COHEN, Transtornos esfincterianos, na infância **Revista Nova Escola**. 2008.

MELLO, Ana Maria S. Ros de. **Autismo: guia prático.** São Paulo: AMA; Brasília: CORDE, 2007.

Ministério da Educação. CNE/CEB. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília, 1999.

MITTLER, Peter. **Educação Inclusiva:** Contextos Sociais. São Paulo : Artmed, 2003.

MOREIRA RS, et al. **A importância do diagnóstico precoce em crianças com Transtorno do Espectro Autista.** Revista Uniandrade, 2021; 19: 1-4

MOTA, D.M.; A.J.D. BARROS, Toilet training: methods, parental expectations and associated dysfunctions**. Jornal de Pediatria**, 84 (1), p. 9-17, 2008.

O desafio do banheiro. Autismo e realidade, 2019. Disponível em: https://autismoerealidade.org.br/2019/09/03/o-desafio-do-banheiro/. Acesso em: 15/ 06/ 2022

Perrenoud, Philippe. Dez Novas Competências para Ensinar, 2000

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. **Coordenadoria Pedagógica**. *Currículo da cidade* : *Educação Infantil*. São Paulo : SME / COPED, 2019.

VIGOTSKY, L.S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

ZANON RB, BACKES B, BOSA C. A. Identificação dos primeiros sintomas do autismo pelos pais. **Psicologia:** Teoria e Pesquisa. 2014.

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA HOJE

Débora Silva Braz Pereira

RESUMO

A pesquisa realizada revela que a integração eficaz dessas tecnologias pode resultar em melhorias significativas no desempenho dos alunos e na sua participação ativa na sociedade onde o papel crítico do educador na implementação dessas tecnologias é enfatizado, juntamente com a importância de preparar os alunos para um futuro cada vez mais orientado pela tecnologia na educação especial.

Palavras-chave: Tecnologia Assistivas, Educação, Escola

INTRODUÇÃO

Diversos fatores foram cruciais para a implementação da educação inclusiva, entre os quais se destacam os progressos nas ciências, especialmente nas áreas da medicina, psicologia e filosofia. Esses avanços foram fundamentais para concretizar as teorias de que indivíduos com necessidades especiais têm a capacidade de adquirir conhecimentos e progredir socialmente.

Segundo Mantoan (2006, p.46):

> Durante o século XX, a educação especial foi fortemente influenciada por um enfoque clínico e reabilitador, que priorizava a identificação e correção de deficiências. Esse modelo enfatizou a patologia e a classificação dos indivíduos, impulsionando o desenvolvimento de tecnologias biomédicas e intervenções cirúrgicas com o objetivo de alinhar as pessoas com necessidades especiais aos padrões normativos estabelecidos pela sociedade.

Foi notado que médicos e pedagogos, ao desafiar as ideias predominantes da época, passaram a acreditar nas potencialidades de indivíduos que antes eram vistos como ineducáveis no aspecto pedagógico, em uma sociedade onde a educação formal era um privilégio de poucos, esses pioneiros conduziram seus trabalhos com uma abordagem tutoral, assumindo pessoalmente o papel de professores para seus alunos, dessa forma,

reconhecendo a relevância da pedagogia e os potenciais danos de isolar crianças com maiores comprometimentos junto a adultos com diagnósticos de doenças mentais, médicos fundaram instituições escolares em anexos aos hospitais psiquiátricos.

Embora esses espaços ainda mantivessem a segregação dos deficientes,havia um esforço para ir além do atendimento médico, buscando também oferecer educação. trata-se de um desafio considerável, pois desde o início da implementação da inclusão nas escolas, têm-se observado dificuldades causadas pela ausência de materiais de apoio, falta de formação especializada entre os professores e os prejuízos resultantes para os alunos.

Essa situação tem sido notada desde o início do processo de inclusão educacional, embora não se deva à ausência de leis que garantam um atendimento de qualidade ,importante destacar que esses documentos, que fundamentam as políticas de inclusão educacional, servem não apenas para atender às necessidades educacionais de aprendizagem, mas também para a humanidade significativamente a qualidade de vida das pessoas.o entanto, é preciso frisar que são varias as Leis e Decretos foram criados para legitimar a educação no contexto da política da inclusão, salienta-se, porém, que somente o suporte teórico não garantirá modificações no atual paradigma educacional.

No campo interventivo, a psicopedagogia desponta como campo epistemológico do saber, advindo da leitura integrada entre pedagogia, psicologia, psicopedagogia e trabalho clínico, a relação estabelecida entre o cérebro e a aprendizagem, como vias dúbias no processo cognitivo estudos abrangem um vasto conhecimento das bases neurológicas da aprendizagem e do comportamento humano, por meio de estímulos contextuais que deem respostas positivas ao processo de formação do indivíduo, tomando como foco as relações intrínsecas entre atenção, funções motoras, linguagem, memória, cognição e aspectos emocionais, psicológicos e cerebrais

Partindo desta realidade, entende-se que todos os alunos são diferentes,tanto em capacidades, quanto em motivações, interesses, ritmos evolutivos e estilos de aprendizagem; e todas as dificuldades de aprendizagem são em si

mesmas, contextuais e relativas, por isso é necessário intervir no processo de ensino e aprendizagem, considerando que a criança constrói

Mediante a emergência da educação na atualidade, o estudo foi realizadocomo meio de constatar se a mesma pode direcionar de forma eficaz a aprendizagem infantil, tendo também em vista a necessidade de refletir sobre a urgência de disseminar suas potencialidades, fundamentando a pesquisa educacional baseada em metodologia científica.

Segundo Vygotsky (2003), nos mostra que o ambiente externo interage diretamente no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças, dessa maneira acredita-se que o contato das mesmas com a cultura que a rodeia sejaum elemento fundamental para o seu crescimento saudável compreender a importância da música na infância e verificar as contribuições que o ensino da mesma, e como essa musicalização interfere no desenvolvimento da criança diante deste, buscou-se: apresentar a teoria e a prática da musicalização no ensino aprendizagem; discutir sobre como a música pode contribuir para o desenvolvimento da criança; verificar como esta pode promover a sociabilidade e a expressividade do aluno e promover reflexões sobre a música nas escolas esociedade.

A história das tecnologias assistivas remonta às décadas de 1950 e 1960, quando os primeiros dispositivos mecânicos foram desenvolvidos para apoiar pessoas com deficiências motoras. No contexto da educação especial, o uso detecnologias assistivas se tornou mais difundido a partir da Lei de Educação paraTodos os Deficientes (IDEA) de 1975 nos Estados Unidos e legislações semelhantes em outros países. Isso impulsionou a pesquisa e o desenvolvimento de tecnologias voltadas para a educação.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96 no artigo 59 revela que os sistemas de ensino devem oferecer currículo, métodos, recursos, organização específicos para atender as necessidades dos educandos, sempre considerando as características do aluno, seus anseios, condições de vida e de trabalho, mediando cursos e avaliação.

TIPOS DE TECNOLOGIAS ASSISTIVAS DISPONÍVEIS

1. **Leitores de Tela:** Os leitores de tela, como o JAWS, convertem texto emvoz, permitindo que alunos com deficiência visual acessem informações em formatos digitais.

2. **Softwares de Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA):** Essesprogramas oferecem símbolos, imagens e voz para alunos com dificuldades na fala, permitindo que se comuniquem de maneira eficaz.

3. **Softwares de Apoio à Escrita:** Ferramentas como o WordQ auxiliamalunos com dislexia ou dificuldades de escrita ao corrigir erros ortográficos e gramaticais, facilitando a expressão escrita.

4. **Dispositivos de Mobilidade:** Cadeiras de rodas motorizadas, exoesqueletos e outros dispositivos de locomoção proporcionammobilidade a alunos com deficiências motoras.

Neste estudo sobre “Tecnologias Assistivas na Educação Especial: Uma Abordagem Abrangente”, a abordagem metodológica adotada foi a pesquisa bibliográfica e documental. Isso envolveu a análise crítica de fontes acadêmicas, literatura especializada, legislação pertinente e relatórios de organizações educacionais a pesquisa bibliográfica permitiu uma revisão detalhada da literatura existente sobre o tema, enquanto a pesquisa documental incluiu a análise de políticas educacionais e documentos relevantes.

BENEFÍCIOS:

- **Acesso Equitativo**: As tecnologias assistivas garantem que todos os alunos tenham igualdade de acesso ao currículo, independentemente de suas limitações.

- **Autonomia**: Essas ferramentas capacitam os alunos a realizar tarefas de formaindependente, promovendo sua autoestima e autoconfiança.

- **Personalização**: As tecnologias assistivas permitem a adaptação das estratégias de ensino de acordo com as necessidades individuais de cada aluno,o que aumenta a eficácia do ensino.

DESAFIOS:

- **Custo**: Muitas tecnologias assistivas são caras, o que pode ser um obstáculo para escolas com recursos limitados.

- **Formação de Professores**: Educadores precisam de treinamento adequado para utilizar eficazmente essas tecnologias em sala de aula.

- **Barreiras Técnicas:** Problemas técnicos, falta de suporte e barreiras de acessibilidade digital podem surgir durante a implementação das tecnologias assistivas.

Partindo desta realidade, entende-se que todos os alunos são diferentes,tanto em capacidades, quanto em motivações, interesses, ritmos evolutivos e estilos de aprendizagem; e todas as dificuldades de aprendizagem são em si mesmas, contextuais e relativas, por isso é necessário intervir no processo mediante a emergência da educação na atualidade, a base da aprendizagem escolar.

Aspectos determinantes na vida escolar da criança são definidos, ensino de qualidade, comprometido pela aprendizagem sólida é tarefa atribuída à escola que dentro de seus diferentes tempos e espaços deve agregar conceitos que promovam uma educação ao alcance de todos, compreendendo que esta dimensão é composta pela diferença de ritmos e estilos de aprendizagem, modos culturais diversos e condições que podem favorecem a um quadro de ineficiência às demandas do ensino juntamente a uma equipe multidisciplinar (médicos, psicólogos, assistentes sociais etc.).

Para pensar em diferentes estratégias articuladas ao mundo particular da criança (a família), que venham a sanar estas dificuldades, esta ordem de procedimentos não seja respeitada com rigor, uma simples dificuldade, às vezes transitória, pode transformar-se em um problema sério, que acarretará no fracasso escolar da criança a escola antecipa o fracasso social através de seleção, rotulação, discriminação e exclusão, apesar do seu discurso democratizante, construir bases cognitivas e emocionais do desenvolvimento, como a coordenação motora fina, orientação espacial, comportamentos sociais de organização pessoal, respeito ao próximo, limites, responsabilidades e independência, entre outras características determinantes para uma formação e aprendizagem equilibradas, e que, por isso, requer uma atenção criteriosa.

Nas series iniciais da educação infantil, as dificuldades de aprendizagem são identificadas em crianças que não conseguem alcançar resultados proporcionais aos seus níveis de idade e capacidade numa ou de sete áreas específicas, mesmo que esteja sendo estimulada pelo trabalho da escola e da família, neste caso, portanto, há a presença de dificuldade de aprendizagem acentuada, o que suscita uma intervenção pedagógica específica.

As dificuldades da aprendizagem que surgem na educação infantil apresentam características próprias, que requerem um estudo e intervenção diferenciada daquela direcionada às crianças maiores, as quais frequentam os níveis mais avançados da educação básica, como o ensino fundamental o educador deve buscar conhecer seu aluno para que saiba como cada um aprende e compreende os mecanismos de assimilação do conhecimento, e a partir daí, procurar meios e recursos que envolvam as possibilidades de aprendizagem de cada criança, intervindo nas situações de maior dificuldade que ela apresentar, através de estratégias dinâmicas, que atendam a todas,

de forma democrática e inclusiva.

As múltiplas competências docentes devem ser construídas por meio de uma formação polivalente, que permita o desenvolvimento de uma prática pedagógica favorável à aprendizagem dos alunos,o olhar atento e perspicaz, tanto do profissional docente como do psicopedagogo, deve orientar as crianças pelos variados caminhos de aprendizagem, motivando-as, criando e recriando os sentidos da aprendizagem, de modo a superar as dificuldades e promover uma aprendizagem de forma ajustada, assegurando o desenvolvimento de atitudes, de criticidade, diálogo, descoberta e inserção no mundo.

Uma prática pedagógica intencional, que atenda as necessidades das crianças com dificuldades de aprendizagem, eles podem representar um grande problema de ordem sociocultural, na medida em que suas ações ineficazes não potencializam aprendizagens significativas, aumentando ainda mais o problema da criança as causas da não aprendizagem têm despontado na lista dos principais problemas enfrentados, um número significativo de crianças Especiais, são identificadas ainda na educação infantil, e se não houver uma intervenção eficaz, essas dificuldades se estenderão para o ensino fundamental e, possivelmente, por toda vida estudantil da criança. assim, objetiva analisar de que forma as dificuldades de aprendizagem que surgem na educação infantil podem contribuir para a construção do fracasso na vida escolar da criança, caso não haja uma intervenção eficiente A prática pedagógica, focando na utilização de tecnologias assistivas que é de extrema relevância, ao levarmos em consideração os desafios encontrados em sala de aula com a inclusão dos alunos com necessidades especiais. será que os professores estão preparados para trabalhar com este aluno, o que é autismo, como podemos desenvolver atividades que auxiliará este aluno no seu processo de ensino aprendizagem ao direcionar de forma eficaz a aprendizagem infantil, tendo também em vista a necessidade de refletir sobre a urgência de disseminar suas potencialidades, fundamentando a pesquisa educacional baseada em metodologia científica, a escola precisa pensar em diferentes estratégias articuladas ao mundo particular da criança (a família), que venham a sanar estas dificuldades, esta ordem de procedimentos não seja respeitada com rigor, uma simples dificuldade, às vezes transitória, pode transformar.

Novas tecnologias pode contribuir para novas práticas pedagógicas desde que seja baseado em novas concepções de conhecimento, de aluno, de professor, transformando uma série de elementos que compõem o processo de ensino-aprendizagem. é uma tecnologia educacional, reconhecida pelo Ministério da Educação (MEC), que oferece escolaridade básica, atua na solução de problemas educacionais que impactam nas avaliações nacionais, como:

distorção idade e série, evasão escolar e defasagem na aprendizagem.

O processo de aprendizagem e democratizá-lo, há questões profundas a respeito da qualidade do ensino e o fato do programa visar à formação industrial a fim de suprir uma necessidade de mão de obra trabalhadora qualificada, uma discussão que não nos cabe aqui neste momento, visou identificar o movimento educacional no processo de aprendizagem voltadas a psicopedagogia.

A inclusão no ambiente escolar é um tema de crescente relevância no contexto educacional atual, refletindo a necessidade de criar um ambiente de aprendizado equitativo e acessível para todos os alunos, independentemente de suas diferenças. aborda a importância da inclusão escolar, explorando como a presença e participação de todos os alunos contribuem para um ambiente educacional mais enriquecedor e diversificado, o estudo revela que a inclusão não apenas promove o desenvolvimento social e emocional dos alunos, mas também fortalece a empatia e o respeito entre os colegas.

Além disso, evidencia que a inclusão contribui para a redução do estigmae da discriminação, criando uma cultura escolar mais acolhedora e harmoniosa , explora diferentes abordagens e estratégias para implementar a inclusão de forma eficaz, incluindo adaptações curriculares a inclusão no ambiente escolar emerge como um conceito fundamental para a construção de um sistema educacional equitativo e acessível a importância da inclusão é essencial para promover um ambiente em que todos os alunos, independentemente de suas habilidades, origens ou necessidades especiais, possam participar ativamente ebeneficiar-se do processo educativo.

A inclusão escolar vai além da simples presença de alunos com necessidades específicas em salas de aula regulares; trata-se de integrar práticas e políticas que garantam a igualdade de oportunidades e o respeito à diversidade explora a relevância da inclusão no ambiente escolar, examinando como práticas inclusivas podem enriquecer o aprendizado e contribuir para um ambiente educacional mais justo e acolhedor concentra na importância de adotar abordagens inclusivas que favoreçam o desenvolvimento integral dos alunos e promovam uma cultura de respeito e empatia dentro das instituições

de ensino.

Nesse contexto, a inclusão escolar tem provocado mudanças significativas nas teorias e práticas que visam o perfil ideal de aluno, exigindo um compromisso dos profissionais com a oferta de uma educação de qualidade para todos, independentemente de suas diferenças individuais a educação inclusiva é, portanto, uma abordagem pedagógica que garante recursos e serviços para apoiar, complementar, suplementar e/ou substituir os serviços educacionais convencionais. Ela é implementada de forma abrangente em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, com o objetivo de proporcionar aos alunos com necessidades educacionais especiais as condições necessárias para acessar e permanecer na escola, além de desenvolver plenamente suas potencialidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa abordagem metodológica das tecnologias assistivas na educação especial, com base em evidências sólidas e em fontes respeitáveis, o uso da tecnologia na educação inclusiva tem se mostrado efetivo no progresso para muitos. Isso se deve ao fato de que geralmente ao experimentarem um melhor desempenho os alunos utilizam suas habilidades

Uma aprendizagem sólida é tarefa atribuída à escola que dentro de seus diferentes tempos e espaços deve agregar conceitos que promovam uma educação ao alcance de todos, compreendendo que esta dimensão é compostapela diferença de ritmos e estilos de aprendizagem, modos culturais diversos e condições sócio históricas que podem favorecer a um quadro de ineficiência àsdemandas do ensino.

Inicialmente, a revisão da literatura destacou a importância das tecnologias assistivas na promoção da inclusão, garantindo o acesso equitativo à educação para alunos com necessidades e evolução histórica dessas tecnologias, impulsionada por mudanças legislativas, demonstra um compromisso crescente com a inclusão e o suporte à diversidade nas salas de aula., as barreiras técnicas, como problemas de acessibilidade digital, podem criar desafios inesperados na implementação o impacto das tecnologias

assistivas na aprendizagem e na inclusão de alunos com necessidades especiais é profundo.

Estas tecnologias permitem que os alunos participem ativamente da educação, contribuindo para uma sociedade mais inclusiva. A aprendizagem personalizada proporcionada pelas tecnologias assistivas melhora o desempenho acadêmico, motivação e autoestima dos alunos., a inclusão de alunos com necessidades especiais em ambientes regulares com o apoio de tecnologias assistivas prepara-os para interagir em uma sociedade cada vez mais tecnológica, promovendo a diversidade e a igualdade

As tecnologias assistivas são elementos fundamentais na busca por uma educação inclusiva e equitativa os desafios existam, os benefícios são claros, e o impacto na aprendizagem e na inclusão dos alunos com necessidades especiais é notável, ao definir as tecnologias assistivas como ferramentas essenciais para apoiar a funcionalidade de pessoas com deficiências, destacando seu papel na educação especial a evolução histórica dessas tecnologias.

REFERENCIA

CORREIA, L. M.; MARTINS, A. P. **Dificuldades de aprendizagem**: que são? Como entendê-las? Porto: Porto Editora, 2006.

CORREIA, L. M.; MARTINS, A. P. **Dificuldades de aprendizagem**: que são? Como entendê-las? Porto: Porto Editora, 2006.

FONSECA, V. **Introdução às Dificuldades de Aprendizagem.** Porto Alegre: ArtMed, 1995.

FUSARI, M F. A arte na Educação Escolar .São Paulo -Cortez Editora 2000

GAIO, Roberta, MENEGHETTI, Rosa G. Krob. Caminhos Pedagógicos da Educação Especial,2. ed. Petrópolis: Vozes,2004. Disponívelem:<http://www.faesi.com.br/nucleo-de-pesquisa-cientifica/75-portal-do- saber/238-a-musica-como-recurso-pedagogico-no-contexto-da-educacao- especial>. Acesso em: 20/08/ 2024

SMITH, S. J., & Daunic, A. P. (2017). Assistive technology in special education and the universal design for learning framework: Na exploratory study. Journal ofSpecial Education Technology, 32(2), 67-78.

_____. Decreto n. 6.571/2008. Dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado, regulamenta o parágrafo único do artigo 60 da lei n. 9.394, de 20de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao decreto n. 6.253, de 13 de novembro de 2007. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 set. 2008. 1 p.

MORAN, J. *Novos desafios na educação: a Internet na educação presencial e virtual.* Saberes e Linguagens de educação e comunicação, organizado por Tânia Maria E. Porto, editora da UFPel, Pelotas, 2001, páginas 19-44.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Caminhos Pedagógicos da EducaçãoInclusiva. In: GAIO, Roberta;

MENEGUETTI, Rosa G. K. Caminhos Pedagógicos da Educação Especial.3.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.
_____. Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer? 2.ed. São Paulo:Moderna, 2006

_____. Plano Nacional de Educação nº 13.005/2014. Brasília, 2014. Disponível em: http://pne.mec.gov.br/planos-de-educacao>. Acesso em:15/09/24

NOGUEIRA, C. M. A história da deficiência: Tecendo a história da assistência àcriança deficiente no Brasil. Rio de Janeiro: 2008. Disponível em: p.121-140, jan.-abr.2009. acesso em 16/09/24

PSICOPEDAGOGIA E APRENDIZAGEM COLABORATIVA

Patricia Marques Forneli

Resumo

Este artigo aborda a intersecção entre psicopedagogia e aprendizagem colaborativa, enfatizando a importância da interação social e do trabalho em grupo no processo educativo. A aprendizagem colaborativa é apresentada como uma abordagem que promove o desenvolvimento de habilidades sociais essenciais, como comunicação, empatia e resolução de conflitos, enquanto facilita a construção coletiva do conhecimento. O avanço das tecnologias digitais é discutido como um fator que potencializa a colaboração entre alunos, independentemente de sua localização geográfica, por meio de ferramentas como Google Workspace e Microsoft Teams. Além disso, destaca-se a relevância de projetos psicopedagógicos que integram a aprendizagem colaborativa, proporcionando um ambiente inclusivo e acolhedor que atende às necessidades individuais e coletivas dos estudantes. A avaliação contínua e formativa é apresentada como uma prática fundamental para monitorar o progresso dos alunos e ajustar estratégias pedagógicas, promovendo um aprendizado significativo e engajado.

Palavras-chave: psicopedagogia, aprendizagem colaborativa, interação social, tecnologia educacional, avaliação formativa.

Introdução

A psicopedagogia e a aprendizagem colaborativa emergem como áreas interligadas no campo educacional, trazendo à tona a importância da interação social e do trabalho em grupo no processo de ensino-aprendizagem. Nos últimos anos, o cenário educacional tem se transformado significativamente, impulsionado pela necessidade de preparar os alunos para um mundo em constante evolução, onde as habilidades interpessoais e a capacidade de colaborar eficazmente com os outros são tão cruciais quanto o domínio de conteúdos acadêmicos. Nesse contexto, a psicopedagogia, que se dedica a compreender os processos de aprendizagem e os fatores que influenciam o desempenho escolar, encontra um espaço fértil na promoção de metodologias que valorizem a cooperação e a troca de experiências.

A aprendizagem colaborativa, por sua vez, é uma abordagem pedagógica que incentiva os alunos a trabalharem juntos em pequenos grupos para resolver problemas, realizar atividades e compartilhar conhecimentos. Essa prática não só enriquece o aprendizado, mas também desenvolve habilidades sociais essenciais, como a comunicação, a empatia e a capacidade de ouvir diferentes perspectivas. Ao fomentar um ambiente onde os alunos se sentem seguros para expressar suas opiniões e participar ativamente, a aprendizagem colaborativa contribui para a construção de uma comunidade de aprendizagem mais coesa e engajada, onde o conhecimento é co-construído por todos os participantes.

Ademais, o avanço tecnológico nos últimos anos revolucionou a forma como as interações acontecem no ambiente educacional e profissional. Ferramentas digitais oferecem novas possibilidades para promover a colaboração entre os alunos, independentemente de suas localizações geográficas. Plataformas como Google Workspace e Microsoft Teams permitem que os alunos se conectem e colaborem em tempo real, ampliando o escopo de interações e enriquecendo a experiência de aprendizado. Essas tecnologias não apenas

facilitam a comunicação e o gerenciamento de projetos, mas também possibilitam a criação de um ambiente mais dinâmico e adaptável às necessidades dos alunos.

A importância de projetos psicopedagógicos que incorporam a aprendizagem colaborativa é crescente, pois eles oferecem um espaço onde os alunos podem desenvolver não apenas competências cognitivas, mas também habilidades emocionais e sociais. A interação entre colegas propicia um ambiente que valoriza a diversidade de experiências e perspectivas, essencial para a formação de cidadãos críticos e colaborativos. Além disso, a avaliação contínua e formativa, característica desses projetos, permite que educadores monitorem o progresso dos alunos, ajustando suas práticas pedagógicas conforme necessário para atender às necessidades individuais e coletivas.

Assim, a integração da psicopedagogia com a aprendizagem colaborativa e o uso de ferramentas tecnológicas é fundamental para a construção de um modelo educacional que se adapta às demandas contemporâneas. Ao promover um ambiente de aprendizado inclusivo e interativo, as instituições educacionais podem não apenas melhorar o desempenho acadêmico, mas também preparar os alunos para os desafios futuros, equipando-os com as habilidades necessárias para prosperar em um mundo interconectado e em constante mudança. O desenvolvimento de uma abordagem que valoriza a colaboração e a co-criação de conhecimento é, portanto, um passo crucial para a formação de indivíduos mais preparados e conscientes de seu papel na sociedade.

Benefícios da aprendizagem em grupo

A aprendizagem em grupo tem sido amplamente estudada e reconhecida como uma abordagem eficaz no processo educacional, oferecendo diversos

benefícios que vão além da simples troca de conhecimento. Quando indivíduos se reúnem para aprender coletivamente, eles não apenas compartilham informações, mas também desenvolvem habilidades sociais cruciais, como comunicação, empatia e colaboração. Essa dinâmica de interação promove um ambiente de aprendizado mais engajador e motivador, pois os participantes tendem a se sentir mais responsáveis pelo sucesso do grupo, aumentando, assim, seu comprometimento e envolvimento com o conteúdo estudado (Johnson; Johnson, 2015). Além disso, a aprendizagem em grupo favorece a construção de um conhecimento mais profundo e duradouro, uma vez que o debate e a discussão entre os membros estimulam o pensamento crítico e a reflexão sobre diferentes perspectivas, promovendo uma compreensão mais abrangente dos temas abordados (Smith; MacGregor, 2009).

Outro benefício significativo da aprendizagem em grupo é a diversidade de experiências e conhecimentos que cada membro traz para a interação. Essa variedade enriquece o processo educativo, permitindo que os participantes aprendam uns com os outros e ampliem suas visões de mundo. Em grupos heterogêneos, os alunos podem abordar um problema de maneiras distintas, o que não só enriquece o aprendizado individual, mas também estimula a criatividade e a inovação nas soluções propostas (Garrison; Anderson; Archer, 2010). A troca de ideias e a colaboração em tarefas conjuntas criam um espaço onde os participantes se sentem seguros para expressar suas opiniões e explorar novas abordagens, favorecendo um ambiente propício para a aprendizagem significativa e contextualizada.

A aprendizagem em grupo também está associada ao desenvolvimento de habilidades interpessoais, fundamentais no ambiente profissional contemporâneo. Habilidades como trabalho em equipe, resolução de conflitos e negociação são aprimoradas por meio da interação constante com os colegas, preparando os alunos para os desafios do mercado de trabalho, onde a

colaboração é frequentemente essencial (Dillenbourg, 1999). Além disso, a aprendizagem colaborativa estimula a autonomia dos estudantes, uma vez que eles são incentivados a se tornarem protagonistas de seu próprio processo de aprendizagem, assumindo responsabilidades em relação ao desempenho do grupo e ao cumprimento de metas coletivas (Cohen, 1994).

Ademais, os benefícios da aprendizagem em grupo podem ser observados em diversas etapas da educação, desde a educação básica até o ensino superior. Pesquisas indicam que alunos que participam de atividades de aprendizagem colaborativa apresentam melhores resultados acadêmicos, maior retenção de conhecimento e uma maior satisfação com o processo educativo (Slavin, 1995). Isso ocorre, em parte, devido à motivação intrínseca que é frequentemente desencadeada pelo apoio social encontrado em um ambiente de grupo.

Quando os estudantes percebem que têm colegas com os quais podem contar, isso gera um sentimento de pertencimento e apoio emocional, fatores que são fundamentais para o sucesso educacional (Tinto, 1993).

Por fim, é importante ressaltar que a eficácia da aprendizagem em grupo depende de uma estrutura bem planejada e da orientação adequada por parte dos educadores. A formação de grupos deve levar em conta a diversidade de habilidades e conhecimentos dos participantes, e os educadores precisam facilitar o processo, garantindo que todos tenham a oportunidade de contribuir e se envolver nas atividades propostas (Hattie; Donoghue, 2016). Com essa abordagem, os benefícios da aprendizagem em grupo se tornam ainda mais evidentes, refletindo-se não apenas no desempenho acadêmico, mas também na formação integral dos indivíduos como cidadãos críticos e colaborativos.

Ferramentas para promover colaboração

A promoção da colaboração no ambiente de trabalho e educacional é essencial para o desenvolvimento de equipes coesas e para a otimização de processos. Nos últimos anos, o avanço da tecnologia proporcionou o surgimento de diversas ferramentas que facilitam a colaboração entre indivíduos, independentemente da localização geográfica. Uma dessas ferramentas é o Google Workspace, que inclui aplicativos como Google Docs, Google Sheets e Google Slides, permitindo que múltiplos usuários trabalhem simultaneamente em um mesmo documento, promovendo a co-criação e a troca instantânea de ideias. A utilização dessas plataformas não apenas melhora a produtividade, mas também incentiva o engajamento e a participação ativa de todos os membros do grupo, resultando em uma maior qualidade nas entregas finais (Miller; Hurst, 2020). Outro exemplo de ferramenta de colaboração é o Microsoft Teams, que combina chat, videoconferências e compartilhamento de arquivos em uma única interface, criando um espaço virtual onde equipes podem interagir de maneira fluida e organizada, facilitando a comunicação e o acompanhamento de projetos em tempo real (Voigt; Riedl, 2019). A integração dessas plataformas no cotidiano de trabalho tem demonstrado aumentar a eficiência das equipes, permitindo uma melhor gestão do tempo e a minimização de erros. Além das plataformas de comunicação e colaboração, as ferramentas de gerenciamento de projetos, como Trello e Asana, desempenham um papel fundamental na promoção da colaboração. Essas ferramentas permitem que os usuários organizem suas tarefas, definam prazos e atribuam responsabilidades, tornando o processo de trabalho mais transparente e estruturado. Ao visualizarem as etapas do projeto, os membros da equipe podem colaborar de forma mais efetiva, identificando rapidamente as áreas que necessitam de atenção e evitando a duplicação de esforços (Dinsmore; Cabanis-Brewin, 2018). Essa clareza nas atribuições e na progressão das tarefas contribui para um ambiente colaborativo saudável, onde

todos se sentem responsáveis pelo resultado coletivo. Ademais, a gamificação, uma técnica que incorpora elementos de jogos em contextos não lúdicos, também tem sido utilizada para estimular a colaboração. Ferramentas como Miro e MURAL oferecem espaços de trabalho interativos, onde os usuários podem criar mapas mentais, quadros brancos e fluxos de trabalho visualmente atraentes, incentivando a participação e a criatividade (Kapp, 2012). Essas plataformas promovem uma interação mais dinâmica e engajante entre os participantes, favorecendo a geração de ideias inovadoras e a resolução colaborativa de problemas.

O uso de redes sociais corporativas, como Yammer e Workplace by Facebook, também é uma estratégia eficaz para promover a colaboração dentro das organizações. Essas plataformas permitem que os funcionários compartilhem informações, façam perguntas e discutam tópicos relevantes em um espaço aberto e acessível. Através da criação de comunidades de interesse, os colaboradores podem se conectar com colegas de diferentes departamentos, enriquecendo o conhecimento coletivo e fortalecendo a cultura organizacional (Alton, 2018). Nesse sentido, a comunicação informal gerada por essas redes sociais é essencial para a construção de relacionamentos profissionais e para o desenvolvimento de um senso de pertencimento, elementos fundamentais para uma colaboração efetiva.

Adicionalmente, as ferramentas de feedback e avaliação, como SurveyMonkey e Typeform, são indispensáveis para fomentar a colaboração. Através da coleta de opiniões e sugestões dos colaboradores, as organizações podem identificar áreas de melhoria e reconhecer as contribuições individuais e coletivas. Essa prática não só demonstra que a voz de cada membro é valorizada, mas também incentiva um ambiente colaborativo onde todos se sentem encorajados a participar ativamente (Baker, 2016). Dessa forma, as ferramentas de feedback tornam-se uma ponte para o aprimoramento contínuo das dinâmicas

de grupo, reforçando a importância da colaboração como um processo em constante evolução.

Compreender e integrar essas ferramentas de colaboração no dia a dia das equipes é crucial para o sucesso de qualquer organização ou instituição educacional. A eficácia da colaboração depende não apenas da disponibilidade de tecnologias, mas também da cultura organizacional que promove a confiança, o respeito e a valorização do trabalho em equipe. Portanto, ao implementar essas ferramentas de maneira estratégica, é possível criar um ambiente propício para a inovação, a criatividade e o desenvolvimento de soluções que atendam às demandas contemporâneas (Schmidt; Sweeney, 2018). A colaboração, apoiada por ferramentas adequadas, transforma a forma como as pessoas interagem, compartilhando conhecimentos e experiências que podem levar a resultados extraordinários.

Projetos psicopedagógicos de aprendizado colaborativo

Os projetos psicopedagógicos de aprendizado colaborativo têm se mostrado uma abordagem eficaz no desenvolvimento das habilidades cognitivas e sociais dos alunos, promovendo uma aprendizagem mais significativa e engajada. Esses projetos são estruturados de maneira a incentivar a interação entre os estudantes, permitindo que eles aprendam uns com os outros em um ambiente que valoriza a diversidade de perspectivas. A colaboração entre pares é fundamental, pois estimula o diálogo, a troca de experiências e o respeito pelas opiniões alheias, o que é essencial para a construção de um conhecimento mais robusto e contextualizado (Johnson; Johnson, 2015). Nesse sentido, a aprendizagem colaborativa não apenas contribui para a aquisição de conteúdos, mas também para o desenvolvimento de competências sociais, como a empatia, a comunicação e a resolução de

conflitos, habilidades que são cada vez mais valorizadas no ambiente escolar e profissional (Slavin, 1995).

Os projetos psicopedagógicos voltados para o aprendizado colaborativo também são desenhados para atender às necessidades individuais dos alunos, reconhecendo que cada estudante possui seu próprio ritmo de aprendizagem e diferentes formas de processar informações. Ao integrar metodologias que respeitam a individualidade e ao mesmo tempo promovem a colaboração, esses projetos ajudam a criar um ambiente de aprendizado inclusivo e acolhedor, onde todos têm a oportunidade de contribuir e se desenvolver (Cohen, 1994). A implementação de práticas como grupos de discussão, atividades em duplas e trabalhos em equipe não apenas favorece a construção do conhecimento, mas também fortalece os vínculos entre os alunos, promovendo um clima escolar positivo e estimulante (Dillenbourg, 1999).

Além disso, a avaliação contínua e formativa é uma característica importante dos projetos psicopedagógicos de aprendizado colaborativo, uma vez que permite que educadores e alunos monitorem o progresso e façam ajustes nas práticas pedagógicas. Essa abordagem avalia não apenas o desempenho acadêmico dos alunos, mas também seu engajamento e participação nas atividades colaborativas, promovendo um feedback construtivo que é essencial para o aprimoramento contínuo do processo de aprendizagem (Hattie; Donoghue, 2016). Através de instrumentos de avaliação que consideram tanto os resultados individuais quanto os coletivos, os educadores conseguem perceber a dinâmica do grupo e identificar possíveis dificuldades, intervindo de forma assertiva e pontual (Garrison; Anderson; Archer, 2010).

Os projetos psicopedagógicos de aprendizado colaborativo também podem ser potencializados pelo uso de tecnologias digitais, que ampliam as possibilidades de interação e colaboração entre os alunos. Ferramentas como plataformas de ensino a distância, fóruns de discussão e aplicativos de gestão de projetos

oferecem novos espaços para a aprendizagem colaborativa, permitindo que os alunos se conectem e colaborem, mesmo em ambientes virtuais (Miller; Hurst, 2020). Essa integração de tecnologias não apenas enriquece a experiência de aprendizado, mas também prepara os alunos para as demandas do mundo contemporâneo, onde a habilidade de trabalhar em equipe e colaborar em ambientes digitais é cada vez mais valorizada.

Por fim, a formação continuada dos educadores é um aspecto crucial para o sucesso dos projetos psicopedagógicos de aprendizado colaborativo. Os professores devem estar capacitados para implementar estratégias que promovam a colaboração e a inclusão, além de serem capazes de mediar as interações entre os alunos de maneira eficaz (Schmidt; Sweeney, 2018). A formação deve incluir abordagens teóricas e práticas que possibilitem aos educadores refletirem sobre suas práticas pedagógicas e desenvolver habilidades de facilitação e mediação de conflitos, essenciais para a dinâmica colaborativa. Assim, ao promover uma formação contínua e reflexiva, as instituições educacionais podem garantir que os projetos psicopedagógicos de aprendizado colaborativo atinjam seus objetivos e impactem positivamente o desenvolvimento integral dos alunos.

Considerações finais

As considerações finais sobre a psicopedagogia e a aprendizagem colaborativa ressaltam a importância de integrar abordagens que favoreçam o aprendizado em grupo e a utilização de ferramentas tecnológicas que promovam a colaboração. A aprendizagem em grupo, ao promover interações ricas entre os alunos, não só facilita a aquisição de conhecimentos acadêmicos, mas também desenvolve habilidades essenciais para o convívio social e para o mercado de trabalho. Os benefícios dessa abordagem são amplamente reconhecidos, com

evidências que indicam uma maior retenção de conhecimento, um engajamento mais profundo dos alunos e a construção de um ambiente de aprendizado mais inclusivo e motivador.

Além disso, as ferramentas tecnológicas disponíveis atualmente desempenham um papel crucial na promoção da colaboração, permitindo que os indivíduos trabalhem juntos de maneira eficiente, independentemente da localização geográfica. A implementação de plataformas como Google Workspace e Microsoft Teams, por exemplo, não apenas facilita a comunicação e o gerenciamento de projetos, mas também estimula a criatividade e a inovação. A utilização de metodologias de gamificação e de redes sociais corporativas pode enriquecer ainda mais esse processo, criando espaços interativos que favorecem a participação e o compartilhamento de ideias. Os projetos psicopedagógicos de aprendizado colaborativo, ao serem estruturados com foco na interação e na inclusão, promovem um clima escolar positivo e engajador, onde todos os alunos podem contribuir e se desenvolver. A avaliação contínua e formativa é fundamental para monitorar o progresso dos alunos e garantir que suas necessidades individuais sejam atendidas, promovendo um feedback que fortalece a aprendizagem. É essencial que os educadores estejam preparados e capacitados para mediar essas interações, pois a formação contínua é um aspecto crucial para o sucesso dessas iniciativas.

Em suma, a articulação entre psicopedagogia, aprendizagem colaborativa e ferramentas tecnológicas pode resultar em um ambiente educativo mais dinâmico, onde a troca de conhecimentos e experiências se torna uma prática comum. Essa sinergia não só favorece o desenvolvimento acadêmico dos alunos, mas também os prepara para os desafios da vida profissional, onde a colaboração e a capacidade de trabalhar em equipe são cada vez mais valorizadas. Ao promover um ambiente de aprendizagem que valoriza a

interação e a diversidade, as instituições educacionais podem contribuir significativamente para a formação de cidadãos críticos, engajados e colaborativos, prontos para atuar em um mundo em constante transformação.

Referências

ALTON, Larry. The business case for employee social networks. Harvard Business

Review, 2018. Disponível em: https://hbr.org/2018/06/the-business-case-for-employee-social-networks. Acesso em: 30 out. 2024.

BAKER, J. A. Feedback for Learning: The Power of Employee Feedback. International Journal of Organizational Analysis, v. 24, n. 1, p. 1-12, 2016.

COHEN, Elizabeth G. Restructuring the classroom: conditions for productive small groups.
Review of Educational Research, v. 64, n. 1, p. 1-35, 1994.

DINSMORE, Paul C.; CABANIS-BREWIN, Jean. The Complete Guide to Project Management.
New York: AMACOM, 2018.

DILLENBOURG, Pierre. What do you mean by "collaborative learning"? In: DILLENBOURG,
Pierre (Ed.). Collaborative learning: cognitive and computational approaches. Amsterdam:
Elsevier, 1999. p. 1-19.

GARRISON, D. Randy; ANDERSON, Terry; ARCHER, Walter. Critical thinking, cognitive
presence, and computer conferencing in distance education. American Journal of Distance
Education, v. 15, n. 1, p. 7-23, 2010.

HATTIE, John; DONOGHUE, Greg. Learning strategies: a synthesis and conceptual model.
Educational Psychologist, v. 51, n. 2, p. 96-106, 2016.

JOHNSON, David W.; JOHNSON, Roger T. Cooperative learning: improving university
instruction by basing practice on validated theory. Journal on Excellence in College Teaching, v. 26, n. 3, p. 83-104, 2015.

KAPP, Karl M. The Gamification of Learning and Instruction: Game-based Methods and
Strategies for Training and Education. San Francisco: Pfeiffer, 2012.

MILLER, Karen; HURST, Mark. Google Workspace for Beginners: A Guide to the Tools that
Make You Work Smarter. Independently published, 2020.

SCHMIDT, M.; SWEENEY, M. The Collaboration Imperative: How to Reignite Passion and Drive Results. Boston: Harvard Business Press, 2018.

SLAVIN, Robert E. Cooperative learning: theory, research, and practice. Boston: Allyn and
Bacon, 1995.

VOIGT, Karl; RIEDL, Rainer. Microsoft Teams as an Collaboration Tool: An Empirical Study of Users' Acceptance. Journal of Business Research, v. 102, p. 1-10, 2019.

O PAPEL DO PSICOPEDAGOGO NA PRIMEIRA INFÂNCIA: PREVENÇÃO, INTERVENÇÃO E APOIO AO DESENVOLVIMENTO INTEGRAL

Renata Macedo de Moura

RESUMO

Este artigo tem como objetivo analisar o papel do psicopedagogo na primeira infância, destacando sua atuação preventiva, interventiva e colaborativa no contexto da educação infantil. A pesquisa, de natureza bibliográfica e documental, fundamenta-se em autores como Nádia Bossa (2007), Alicia Fernández (2001), Jorge Visca (2008), Isabel Menéndez (2000), Piaget (1975), Vygotsky (1998), Wallon (1979), Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999), Célia Bassit (2004), Beatriz Scoz (2002), Jussara Hoffmann (2014), Zulema Oliveira (2011), Maria Lúcia Weiss (2012) e Élise Freinet (1978), além de documentos oficiais da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME-SP), incluindo leis, portarias e instruções normativas que estruturam a atuação do psicopedagogo institucional. Discute-se o papel do psicopedagogo institucional, as competências necessárias para atuar com crianças de 0 a 6 anos, a importância da observação, do lúdico, da psicomotricidade e da parceria com as famílias. Conclui-se que o psicopedagogo, ao integrar conhecimentos da psicologia e da pedagogia, atua como articulador essencial para a promoção do desenvolvimento integral e a prevenção de dificuldades de aprendizagem na primeira infância.

Palavras-chave: Psicopedagogia. Primeira Infância. Educação Infantil. Prevenção. Desenvolvimento Infantil.

ABSTRACT

This article aims to analyze the role of the psychopedagogue in early childhood, highlighting their preventive, interventional, and collaborative work in the context of early childhood education. This bibliographic and documentar research is

based on authors such as Nádia Bossa (2007), Alicia Fernández (2001), Jorge Visca (2008), Isabel Menéndez (2000), Piaget (1975), Vygotsky (1998), Wallon (1979), Emília Ferreiro and Ana Teberosky (1999), Célia Bassit (2004), Beatriz Scoz (2002), Jussara Hoffmann (2014), Zulema Oliveira (2011), Maria Lúcia Weiss (2012), and Élise Freinet (1978), as well as official documents from the São Paulo Municipal Department of Education (SME-SP), including laws, ordinances, and normative instructions that structure the role of the institutional psychopedagogue. It discusses the role of the institutional psychopedagogue, the skills required to work with children aged 0 to 6 years, the importance of observation, playfulness, psychomotricity, and partnership with families. It concludes that the psychopedagogue, by integrating knowledge from psychology and pedagogy, acts as an essential facilitator for promoting integral development and preventing learning difficulties in early childhood.

Keywords: Psychopedagogy. Early Childhood. Early Childhood Education. Prevention. Child Development.

1. INTRODUÇÃO

A primeira infância, período que compreende os primeiros seis anos de vida, é uma fase crítica para o desenvolvimento humano. É nesse intervalo que se estruturam as bases neurológicas, emocionais, cognitivas e sociais que sustentarão toda a trajetória de aprendizagem e constituição subjetiva do indivíduo. Nesse contexto, a atuação do psicopedagogo ganha relevância singular, pois esse profissional possui formação interdisciplinar que lhe permite compreender e intervir nos processos de aprendizagem de forma integrada.

Diferentemente de uma atuação focada na remediação de dificuldades já instaladas, o trabalho do psicopedagogo na primeira infância caracteriza-se prioritariamente pela prevenção. Por meio de ações que envolvem a observação sistemática, a mediação de conflitos, o planejamento de atividades lúdicas e a parceria com educadores e famílias, o psicopedagogo contribui para que a criança construa um vínculo saudável com o conhecimento desde os primeiros anos de vida.

No âmbito das políticas públicas, a cidade de São Paulo tem avançado significativamente na institucionalização do apoio psicopedagógico. A Lei Municipal nº 15.719/2013 dispõe sobre a implantação de assistência psicopedagógica em toda a Rede Municipal de Ensino, com o objetivo de diagnosticar, intervir e prevenir problemas de aprendizagem, tendo como enfoque o educando e as instituições de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Esse marco legal evidencia o reconhecimento da importância do psicopedagogo como profissional essencial na garantia do direito à aprendizagem desde os primeiros anos.

A questão que norteia este estudo é: qual é o papel do psicopedagogo na primeira infância e como sua atuação pode favorecer o desenvolvimento integral e a prevenção de dificuldades de aprendizagem?

O objetivo geral deste artigo é analisar o papel do psicopedagogo na primeira infância, considerando suas diferentes dimensões de atuação. Como objetivos específicos, busca-se: (a) identificar as competências e atribuições do psicopedagogo institucional na educação infantil; (b) discutir os fundamentos teóricos que embasam sua prática; (c) descrever estratégias e ferramentas utilizadas na atuação com crianças de 0 a 6 anos; (d) analisar a articulação entre o trabalho do psicopedagogo, as políticas públicas e as orientações curriculares.

A metodologia adotada é a pesquisa bibliográfica e documental de abordagem qualitativa, com análise de obras de referência em psicopedagogia e de documentos oficiais da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME-SP), incluindo leis, portarias e instruções normativas que regulamentam a atuação do psicopedagogo institucional.

2. FUNDAMENTOS TEÓRICOS DO TRABALHO DO PSICOPEDAGOGO NA PRIMEIRA INFÂNCIA

2.1 A especificidade da atuação psicopedagógica com crianças pequenas

A psicopedagogia, como campo de conhecimento, tem como objeto de estudo o processo de aprendizagem humana. Quando direcionada à primeira infância, sua atuação assume contornos específicos. Nádia Bossa (2007), referência no Brasil, enfatiza que o trabalho com crianças de 0 a 6 anos requer do psicopedagogo uma sensibilidade especial para identificar sinais precoces de dificuldades e para atuar de forma lúdica e acolhedora.

Diferentemente do atendimento clínico tradicional, que muitas vezes ocorre em consultório, o psicopedagogo na primeira infância atua predominantemente no contexto institucional – creches, pré-escolas, centros de educação infantil – onde pode observar a criança em suas interações cotidianas e intervir diretamente no ambiente de aprendizagem. Essa atuação institucional, conforme Bossa (2007), é fundamental para a prevenção, pois permite que as intervenções sejam realizadas antes que os entraves se consolidem.

2.2 Bases teóricas para a compreensão do desenvolvimento infantil

A atuação do psicopedagogo na primeira infância fundamenta-se em uma sólida compreensão do desenvolvimento infantil. Jean Piaget (1975), em A formação do símbolo na criança, descreve os períodos sensório-motor (0-2 anos) e pré-operatório (2-7 anos), nos quais a inteligência se constrói por meio da ação, da experimentação e, posteriormente, da representação simbólica. O psicopedagogo utiliza esse conhecimento para planejar intervenções respeitosas ao estágio de desenvolvimento de cada criança.

Lev Vygotsky (1998), em A formação social da mente, contribui com o conceito de zona de desenvolvimento proximal, que orienta o psicopedagogo a identificar o que a criança já é capaz de fazer sozinha e o que pode alcançar com mediação adequada. Essa perspectiva valoriza o papel do adulto e dos pares como facilitadores da aprendizagem.

Henri Wallon (1979), em Psicologia e educação da infância, destaca a indissociabilidade entre cognição, afetividade e motricidade. Para Wallon, a emoção é a primeira forma de comunicação e exerce papel central no desenvolvimento. O psicopedagogo, ao considerar essa integração, compreende que dificuldades de aprendizagem na primeira infância frequentemente têm raízes emocionais e relacionais.

2.3 A Epistemologia Convergente de Jorge Visca

Jorge Visca (2008), criador da Epistemologia Convergente, oferece um arcabouço teórico que integra psicanálise, psicologia genética e psicologia social. Essa abordagem é especialmente útil para o psicopedagogo na primeira infância, pois permite analisar o aprender considerando tanto os aspectos cognitivos quanto os inconscientes e relacionais. Visca (2008) propõe que a atuação psicopedagógica deve contemplar dois eixos – a prevenção e a clínica –, sendo o eixo preventivo de extrema relevância nos primeiros anos de vida.

2.4 Alicia Fernández e Isabel Menéndez: subjetividade e aprendizagem

Alicia Fernández (2001), em A inteligência aprisionada, investiga como fatores emocionais podem bloquear o potencial de aprendizagem. Para a autora, a intervenção psicopedagógica deve buscar liberar essa inteligência, restaurando o vínculo prazeroso com o conhecimento. Na primeira infância, o psicopedagogo atua para que esse vínculo se estabeleça de forma saudável, prevenindo futuros bloqueios.

Complementando essa perspectiva, Isabel Menéndez (2000), em suas contribuições sobre a história de vida como ferramenta de diagnóstico, aprofunda a compreensão de como as experiências precoces moldam a relação com o conhecimento. Para Menéndez, a escuta da história da criança e de sua família é fundamental para compreender as modalidades de aprendizagem que se estabelecem desde os primeiros anos. Essa abordagem reforça a importância de o psicopedagogo considerar não apenas o momento presente, mas toda a trajetória de vida da criança.

2.5 Beatriz Scoz: a identidade do psicopedagogo institucional

Beatriz Scoz (2002), em A identidade do psicopedagogo: formação e atuação, aprofunda a discussão sobre o papel do psicopedagogo no contexto escolar. A autora enfatiza que esse profissional atua como um "formador de formadores", contribuindo para a reflexão crítica da prática docente e para a construção de uma cultura institucional que valorize a aprendizagem como processo singular. Scoz (1994) também destaca que o psicopedagogo institucional deve promover

a articulação entre os diferentes atores da comunidade escolar, atuando como mediador nas relações entre professores, gestores, famílias e crianças.

3. O DESENVOLVIMENTO NA PRIMEIRA INFÂNCIA: OLHARES COMPLEMENTARES

3.1 A psicogênese da língua escrita e suas implicações psicopedagógicas

As pesquisas de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999), em Psicogênese da língua escrita, revolucionaram a compreensão de como as crianças constroem conhecimentos sobre a escrita antes mesmo da alfabetização formal. Para a psicopedagogia na primeira infância, essas contribuições são fundamentais, pois mostram que a criança pequena já está ativamente elaborando hipóteses sobre o sistema de escrita, por meio de suas interações com textos, livros e materiais escritos.

O psicopedagogo pode utilizar esse conhecimento para orientar os professores a valorizarem as produções infantis – mesmo aquelas que não se aproximam da escrita convencional – como expressões do pensamento em construção. Essa perspectiva evita que práticas precoces de cobrança gerem bloqueios afetivos em relação à leitura e à escrita.

3.2 Psicomotricidade e aprendizagem: contribuições de Célia Bassit

Célia Bassit (2004), em suas obras sobre psicomotricidade, destaca a estreita relação entre o desenvolvimento motor e a aprendizagem. Para a autora, a construção do esquema corporal, da lateralidade, da coordenação motora fina e grossa e da noção de espaço são fundamentais para que a criança possa se apropriar dos conhecimentos escolares de forma plena.

Na primeira infância, o psicopedagogo atenta para os marcos do desenvolvimento psicomotor, observando se a criança está adquirindo progressivamente habilidades como sentar, engatinhar, andar, correr, segurar

objetos, desenhar e recortar. Quando há atrasos significativos nesse desenvolvimento, podem surgir dificuldades posteriores na escrita, na leitura e no raciocínio lógico-matemático. A atuação psicopedagógica, nesse contexto, envolve orientar os professores na proposição de atividades corporais e lúdicas que favoreçam o desenvolvimento psicomotor.

3.3 Élise Freinet e a expressão livre da criança

Élise Freinet (1978), integrante do movimento da Escola Moderna, desenvolveu técnicas pedagógicas que valorizam a expressão espontânea da criança, como o desenho livre e o texto livre. Sua abordagem dialoga profundamente com a psicopedagogia, pois reconhece que as produções infantis são manifestações do pensamento, dos sentimentos e da visão de mundo da criança.

Para o psicopedagogo na primeira infância, as técnicas freinetianas oferecem ferramentas valiosas para a observação e a intervenção. O desenho livre, por exemplo, permite à criança externalizar seus conflitos, desejos e representações, ao mesmo tempo em que desenvolve a coordenação motora e a capacidade simbólica.

4. O PAPEL DO PSICOPEDAGOGO INSTITUCIONAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

4.1 Atribuições e competências

O psicopedagogo que atua na educação infantil desempenha múltiplas funções, que podem ser sintetizadas em quatro eixos principais:

Eixo Atribuições

Observação e Avaliação Realiza observações sistemáticas das crianças em sala de aula, registra comportamentos, interações e produções; identifica indícios precoces de dificuldades.

Mediação Pedagógica Orienta professores na adequação de práticas, espaços e materiais; participa do planejamento de atividades lúdicas e significativas.

Formação e Apoio Conduz grupos de estudo com a equipe, abordando temas como desenvolvimento infantil, inclusão, gestão de conflitos e avaliação formativa.

Articulação com Famílias Promove encontros, orientações e escuta ativa às famílias, fortalecendo a parceria escola-família.

Além dessas atribuições, o psicopedagogo institucional atua na construção do Projeto Político-Pedagógico (PPP), contribuindo com uma visão que coloca a criança no centro do processo educativo.

4.2 A importância da observação e dos registros

Uma das ferramentas mais poderosas do psicopedagogo na primeira infância é a observação. Por meio dela, o profissional pode captar nuances do desenvolvimento que escapam a avaliações padronizadas. Nádia Bossa (2007) ressalta que a observação deve ser sistemática e contextualizada, considerando o ambiente, as interações e a singularidade de cada criança.

Os documentos oficiais da SME-SP reforçam essa prática. Avaliação na Educação Infantil: Aprimorando os Olhares (São Paulo, 2014) orienta que a avaliação deve ser processual, contínua e sem caráter de retenção, focando na observação e no registro como meios para compreender o desenvolvimento. Já as Orientações Normativas de Registros (São Paulo, 2022) detalham como portfólios, narrativas e relatórios podem subsidiar as intervenções psicopedagógicas.

4.3 O psicopedagogo e o NAAPA: articulação com políticas públicas

Na rede municipal de São Paulo, a atuação do psicopedagogo encontra respaldo no NAAPA – Núcleo de Apoio e Acompanhamento para a Aprendizagem, estrutura criada pela Portaria SME nº 6.566/2014. Os objetivos originais do NAAPA, definidos no Art. 1º da portaria, são particularmente relevantes para a primeira infância:

"I- articular e fortalecer a rede de proteção social no(s) território(s); II- apoiar e acompanhar as equipes docentes e gestoras no processo de ensino-aprendizagem dos educandos que apresentam dificuldades no processo de escolarização, decorrentes de suas condições individuais, familiares ou sociais" (São Paulo, 2014).

A Instrução Normativa SME nº 11/2020 reorganizou o funcionamento do NAAPA e trouxe atribuições detalhadas para os psicopedagogos institucionais. Entre elas, destacam-se:

· Atendimento itinerante nas Unidades Educacionais;

· Apoio às equipes gestoras e docentes no desenvolvimento de estratégias pedagógicas;

· Articulação entre Educação, Saúde, Assistência Social e Conselho Tutelar;

· Elaboração do Plano de Acompanhamento Multidisciplinar da Escolarização – PAME, instrumento que integra as ações de suporte à aprendizagem.

Mais recentemente, a Portaria SME nº 10.075/2025 estabeleceu o módulo de Coordenador e Psicopedagogo Institucional do NAAPA nas Diretorias Regionais de Educação (DREs), quantificando a presença desses profissionais e reforçando o compromisso da rede com a assistência psicopedagógica desde a educação infantil.

Essa estruturação evidencia que a política pública municipal tem ampliado e consolidado a atuação do psicopedagogo institucional, criando condições para um trabalho preventivo, articulado e multidisciplinar na primeira infância.

5. ESTRATÉGIAS E FERRAMENTAS DO PSICOPEDAGOGO NA PRIMEIRA INFÂNCIA

5.1 O lúdico como eixo estruturante

O brincar é a atividade principal da criança na primeira infância e, para o psicopedagogo, constitui uma ferramenta privilegiada de intervenção. O Currículo da Cidade: Educação Infantil (São Paulo, 2019) destaca o brincar como um dos direitos de aprendizagem, essencial para o desenvolvimento da imaginação, da linguagem e da socialização.

O psicopedagogo utiliza jogos, brincadeiras de faz de conta, contação de histórias, caixa de areia, massinha e desenho como recursos para observar, acolher e intervir. Essas atividades permitem à criança expressar seus conflitos, elaborar suas vivências e construir conhecimentos de forma prazerosa.

5.2 A contação de histórias como recurso psicopedagógico

A hora do conto é um momento privilegiado para o trabalho psicopedagógico. Por meio das narrativas, a criança projeta seus medos, desejos e angústias, ao mesmo tempo em que desenvolve a linguagem, a atenção e a capacidade de simbolização. O psicopedagogo pode orientar os professores na seleção de livros adequados à faixa etária e na forma de contar histórias de maneira expressiva, interativa e reflexiva.

5.3 Atividades gráficas e a expressão do pensamento

O desenho infantil é uma forma de pensamento. Numa perspectiva psicopedagógica, não se trata de avaliar se a criança desenha "bem" ou "mal", mas de compreender o que seu traço revela sobre sua percepção de si, do outro e do mundo. Inspirado nas técnicas de Élise Freinet (1978), o psicopedagogo pode promover oficinas de desenho livre, pintura e colagem, valorizando a expressão espontânea e utilizando essas produções como elementos de observação e intervenção.

5.4 Atividades psicomotoras e o desenvolvimento corporal

Com base nas contribuições de Célia Bassit (2004), o psicopedagogo pode orientar os professores na proposição de atividades que favoreçam o desenvolvimento psicomotor: circuitos de movimento, brincadeiras com bolas,

atividades de equilíbrio, jogos de encaixe, recorte, colagem e modelagem. Essas práticas contribuem para a construção do esquema corporal e da lateralidade, fundamentais para a aprendizagem posterior.

5.5 A mediação de conflitos e o acolhimento das emoções

Na primeira infância, conflitos, birras e agressividade são manifestações comuns que desafiam educadores e famílias. O psicopedagogo atua ajudando a decodificar esses comportamentos como formas de comunicação. Em parceria com professores, promove estratégias de acolhimento emocional e construção de um ambiente seguro, onde a criança possa expressar suas emoções sem medo.

6. A ARTICULAÇÃO COM AS FAMÍLIAS

A família é o primeiro núcleo de aprendizagem da criança. O psicopedagogo na primeira infância dedica especial atenção à construção de uma relação de confiança e parceria com os pais e responsáveis. Isso envolve:

· Escuta ativa das angústias e dúvidas familiares;

· Orientações sobre desenvolvimento infantil, estimulação adequada e limites;

· Participação em reuniões, oficinas e momentos de acolhimento;

· Articulação entre o que é vivenciado em casa e na escola, buscando coerência nas práticas.

Muitas vezes, as famílias trazem para a escola angústias como “meu filho não para quieto”, “ele ainda não fala direito”, “ela tem medo de se separar de mim”. O psicopedagogo pode oferecer orientações baseadas no conhecimento do desenvolvimento, ajudando os pais a lidar com essas questões de forma adequada, evitando que ansiedades excessivas sejam transferidas para as crianças.

7. PLANEJAMENTO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS CENTRADAS NA CRIANÇA

Jussara Hoffmann (2014) e Zulema Oliveira (2011) são referências importantes quando se trata de planejamento e práticas pedagógicas focadas na criança. Hoffmann, em suas obras sobre avaliação mediadora, defende que o processo avaliativo na educação infantil deve ser contínuo, formativo e respeitoso, afastando-se de práticas classificatórias. Oliveira (2011) contribui com reflexões sobre a organização do espaço e do tempo na educação infantil, valorizando a autonomia e a escuta sensível.

O psicopedagogo pode incorporar essas perspectivas ao orientar os professores na construção de propostas que considerem os interesses, as necessidades e os tempos de aprendizagem de cada criança, promovendo um ambiente acolhedor e desafiador.

8. DESAFIOS E PERSPECTIVAS DA ATUAÇÃO DO PSICOPEDAGOGO NA PRIMEIRA INFÂNCIA

Apesar dos avanços, a inserção do psicopedagogo na educação infantil ainda enfrenta desafios. Um deles é a falta de reconhecimento e de regulamentação da profissão em alguns contextos, o que limita a abertura de vagas e a valorização desse profissional nas instituições. Outro desafio é a formação: muitos pedagogos e psicólogos atuam na área sem uma especialização específica em psicopedagogia, o que pode restringir a qualidade da intervenção.

Há, no entanto, perspectivas promissoras. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Infantil (Brasil, 2017) reforça a importância dos direitos de aprendizagem (conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se, conhecer-se) e da educação integral, abrindo espaço para abordagens interdisciplinares como a psicopedagogia.

Além disso, o movimento pela educação inclusiva demanda que as escolas estejam preparadas para atender à diversidade, e o psicopedagogo, com sua formação voltada para a compreensão dos processos de aprendizagem em diferentes contextos, torna-se um profissional estratégico. A experiência da rede municipal de São Paulo, com o NAAPA e as orientações curriculares e avaliativas, demonstra como políticas públicas podem institucionalizar o apoio psicopedagógico, servindo de referência para outras redes de ensino.

9. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O papel do psicopedagogo na primeira infância é multifacetado e essencial para a promoção do desenvolvimento integral das crianças. Atuando prioritariamente de forma preventiva, esse profissional contribui para que os primeiros contatos com o conhecimento sejam significativos, prazerosos e respeitosos à singularidade de cada criança.

Os fundamentos teóricos de autores como Piaget, Vygotsky, Wallon, Bossa, Fernández, Visca, Menéndez, Ferreiro, Teberosky, Bassit, Scoz e Freinet oferecem um arcabouço consistente para a prática psicopedagógica, abrangendo desde a compreensão do desenvolvimento cognitivo e psicomotor até a valorização da expressão livre e da história de vida.

As políticas públicas da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo – desde a Lei nº 15.719/2013, que instituiu a assistência psicopedagógica, até as portarias mais recentes que estruturam o NAAPA – demonham a viabilidade e a importância de se consolidar um sistema de apoio à aprendizagem alinhado aos princípios psicopedagógicos. Esses documentos não apenas normatizam, mas também inspiram práticas que colocam a criança no centro do processo educativo.

O psicopedagogo na primeira infância é um articulador – entre a criança e o conhecimento, entre a escola e a família, entre a prática pedagógica e as políticas públicas. Sua presença nas instituições de educação infantil não apenas previne dificuldades de aprendizagem, mas também qualifica o trabalho

dos educadores, fortalece os vínculos com as famílias e promove uma cultura de escuta e respeito aos direitos da criança.

Ampliar a presença desse profissional na primeira infância, investindo em formação específica e em políticas públicas que valorizem sua atuação, é um passo fundamental para garantir uma educação de qualidade desde os primeiros anos de vida.

REFERÊNCIAS

BASSIT, C. Psicomotricidade: um olhar psicopedagógico. Campinas: Editora Alínea, 2004.

BOSSA, N. A. A psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática. Porto Alegre: Artmed, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Referencial curricular nacional para a educação infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998.

FERNÁNDEZ, A. A inteligência aprisionada: abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família. Porto Alegre: Artmed, 2001.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. Psicogênese da língua escrita. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FREINET, É. O desenho infantil. São Paulo: Editora Paulistana, 1978.

HOFFMANN, J. Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Mediação, 2014.

MENÉNDEZ, I. A intervenção psicopedagógica: do diagnóstico ao tratamento. In: FERNÁNDEZ, A. et al. O saber em jogo. Porto Alegre: Artmed, 2000.

OLIVEIRA, Z. M. R. de. Educação infantil: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2011.

PIAGET, J. A formação do símbolo na criança. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

SÃO PAULO (Município). Lei nº 15.719, de 24 de abril de 2013. Dispõe sobre a implantação de assistência psicopedagógica em toda a Rede Municipal de Ensino. Diário Oficial da Cidade de São Paulo, 2013.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Portaria SME nº 6.566, de 24 de novembro de 2014. Dispõe sobre a implantação e implementação do Núcleo de Apoio e Acompanhamento para a Aprendizagem – NAAPA. Diário Oficial da Cidade de São Paulo, 2014.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Instrução Normativa SME nº 11, de 12 de março de 2020. Reorganiza o funcionamento do Núcleo de Apoio e Acompanhamento para a Aprendizagem – NAAPA. Diário Oficial da Cidade de São Paulo, 2020.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Currículo da Cidade: Educação Infantil. São Paulo: SME/DOT, 2019.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Avaliação na Educação Infantil: Aprimorando os Olhares. São Paulo: SME/DOT, 2014.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Orientações Normativas de Registros. São Paulo: SME/DOT, 2022.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Portaria SME nº 10.075, de 06 de novembro de 2025. Estabelece o módulo de Coordenador e Psicopedagogo Institucional do NAAPA. Diário Oficial da Cidade de São Paulo, 2025.

SCOZ, B. J. L. Psicopedagogia e realidade escolar: o problema escolar e de aprendizagem. Petrópolis: Vozes, 1994.

SCOZ, B. J. L. A identidade do psicopedagogo: formação e atuação. Petrópolis: Vozes, 2002.

VISCA, J. Psicopedagogia: novas contribuições. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WALLON, H. Psicologia e educação da infância. Lisboa: Editorial Estampa, 1979.

WEISS, M. L. L. Psicopedagogia clínica: uma visão diagnóstica. Porto Alegre: Artmed, 2012.

TECNOLOGIAS PARA O DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES DE COMUNICAÇÃO EM ALUNOS COM TEA

Adriana da Silva Ferreira Gonçalves

Resumo

A integração de tecnologias digitais no contexto educacional e terapêutico tem revolucionado o suporte ao desenvolvimento das habilidades comunicativas de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Aplicativos de comunicação alternativa, softwares educativos e plataformas de realidade aumentada e virtual emergem como ferramentas essenciais para superar as barreiras enfrentadas por esses alunos na expressão verbal e não verbal. Essas tecnologias oferecem soluções adaptativas e personalizadas que facilitam a interação social e a participação em atividades acadêmicas e sociais. A personalização dos recursos, a adaptação às necessidades individuais e o suporte contínuo são cruciais para maximizar os benefícios dessas ferramentas. No entanto, a eficácia dessas tecnologias depende da implementação adequada, infraestrutura tecnológica e capacitação dos profissionais envolvidos. A abordagem estratégica e a colaboração entre educadores, terapeutas e famílias são fundamentais para garantir o sucesso das tecnologias no desenvolvimento comunicativo dos alunos com TEA.

Palavras-chave: comunicação alternativa, tecnologias assistivas, realidade aumentada, Transtorno do Espectro Autista, inclusão escolar

Abstract

The integration of digital technologies in educational and therapeutic contexts has revolutionized support for the development of communication skills in students with Autism Spectrum Disorder (ASD). Alternative communication apps, educational software, and augmented and virtual reality platforms emerge

as essential tools for overcoming barriers faced by these students in verbal and non-verbal expression. These technologies offer adaptive and personalized solutions that facilitate social interaction and participation in academic and social activities. Personalization of resources, adaptation to individual needs, and ongoing support are crucial for maximizing the benefits of these tools. However, the effectiveness of these technologies depends on proper implementation, technological infrastructure, and professional training. A strategic approach and collaboration between educators, therapists, and families are fundamental to ensuring the success of technologies in the communicative development of students with ASD.
Keywords: alternative communication, assistive technologies, augmented reality, Autism Spectrum Disorder, school inclusion

Introdução

A crescente integração das tecnologias digitais no contexto educacional e terapêutico tem gerado novas possibilidades para o desenvolvimento das habilidades comunicativas, especialmente em alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). As tecnologias assistivas e os aplicativos de comunicação alternativa emergem como ferramentas cruciais para superar as barreiras que esses alunos frequentemente enfrentam em sua jornada educacional e social. Este avanço tecnológico oferece um espectro de recursos inovadores que se destacam por sua capacidade de personalização e adaptabilidade, elementos essenciais para atender às necessidades específicas de cada aluno.

O desenvolvimento da comunicação em crianças com TEA é uma área de significativa importância, dado que muitos desses indivíduos apresentam dificuldades consideráveis na expressão verbal e não verbal. Estas dificuldades frequentemente resultam em desafios na interação social, no engajamento educacional e na integração em ambientes sociais e acadêmicos. A inserção de tecnologias digitais, como aplicativos de comunicação alternativa, softwares educativos e plataformas de realidade aumentada e virtual, representa uma resposta estratégica a essas necessidades, proporcionando suporte adaptado

e enriquecido para o processo comunicativo.

Aplicativos de comunicação alternativa, por exemplo, têm se mostrado fundamentais ao fornecer meios visuais e táteis que auxiliam na expressão de pensamentos e necessidades. Esses aplicativos não apenas facilitam a construção de frases e a interação, mas também ajudam a reduzir a frustração associada à comunicação não efetiva, promovendo uma forma mais acessível e compreensível de comunicação para os alunos com TEA. O uso dessas ferramentas é impulsionado pelo crescente reconhecimento da importância da personalização, onde a capacidade de adaptar as ferramentas às necessidades individuais dos usuários desempenha um papel crucial no sucesso dessas tecnologias.

Além disso, a tecnologia tem possibilitado a criação de ambientes imersivos através da realidade aumentada e virtual, oferecendo cenários simulados que permitem a prática de habilidades sociais e comunicativas em um contexto controlado. Esses ambientes virtuais proporcionam uma oportunidade única para a experimentação e o ajuste das interações sociais, o que pode ser particularmente benéfico para crianças com TEA que enfrentam dificuldades em contextos sociais complexos.

A integração dessas ferramentas no ambiente educacional e terapêutico não é isenta de desafios. A implementação bem-sucedida dessas tecnologias requer não apenas acesso adequado a dispositivos e infraestrutura tecnológica, mas também um planejamento estratégico e a capacitação dos profissionais envolvidos. A colaboração entre educadores, terapeutas e famílias é essencial para garantir que as ferramentas sejam utilizadas de forma eficaz e adaptada às necessidades individuais dos alunos.

Neste contexto, é fundamental abordar a eficácia dessas tecnologias, a personalização dos recursos e o suporte contínuo necessário para maximizar os benefícios dessas ferramentas. A integração de tecnologias digitais na educação e terapia para alunos com TEA representa um avanço significativo, mas seu sucesso depende de uma abordagem cuidadosa e bem planejada que

considere todos os aspectos do processo comunicativo e educacional. Portanto, a exploração e o desenvolvimento contínuo dessas ferramentas são cruciais para promover uma inclusão mais efetiva e uma participação mais significativa desses alunos em atividades educacionais e sociais.

Aplicativos de comunicação alternativa para alunos autistas

Os aplicativos de comunicação alternativa desempenham um papel crucial no suporte ao desenvolvimento da comunicação de alunos autistas, oferecendo uma plataforma essencial para superar barreiras comunicativas que muitas vezes dificultam sua integração educacional e social. A crescente utilização dessas ferramentas digitais tem se mostrado eficaz no aprimoramento das habilidades de comunicação e expressão, proporcionando alternativas viáveis para aqueles que enfrentam desafios significativos com a comunicação verbal. Estudos apontam que a tecnologia, quando adequadamente adaptada às necessidades individuais dos usuários, pode promover uma melhoria substancial na capacidade de expressão e na participação em atividades educacionais (SANTOS, 2021).

Os aplicativos de comunicação alternativa são projetados para fornecer suporte visual e táctil, facilitando a expressão de pensamentos e necessidades por meio de símbolos, imagens e textos. Essas ferramentas ajudam a criar uma ponte entre o mundo interno do aluno e o ambiente externo, promovendo uma forma de comunicação que é mais acessível e compreensível. De acordo com Lima e Silva (2020), a utilização de pictogramas e símbolos em aplicativos permite que alunos com autismo construam frases e interajam de forma mais eficiente, reduzindo a frustração associada à comunicação não efetiva.

A personalização dos aplicativos de comunicação alternativa é outro aspecto fundamental que contribui para seu sucesso. Ferramentas como o Proloquo2Go e o TouchChat oferecem configurações adaptáveis que podem ser ajustadas de acordo com as preferências e habilidades específicas do usuário. Esse nível de customização é crucial para garantir que os aplicativos atendam às necessidades individuais de cada aluno, como destacam Oliveira e

Pereira (2019). Além disso, a inclusão de recursos interativos e gamificados pode aumentar a motivação dos alunos e promover um engajamento mais profundo com a comunicação (COSTA, 2022).

A implementação de aplicativos de comunicação alternativa também tem mostrado benefícios significativos na integração social dos alunos autistas. A possibilidade de expressar suas necessidades e participar de conversas de forma mais eficaz pode reduzir o isolamento social e melhorar as interações com colegas e professores. Estudo de Silva e Costa (2021) revela que a utilização desses aplicativos pode levar a uma maior participação em atividades grupais e uma melhoria nas habilidades sociais dos alunos, evidenciando o impacto positivo na inclusão escolar.

No entanto, é importante considerar que a eficácia dos aplicativos de comunicação alternativa pode variar dependendo de fatores como a qualidade da interface, a adequação dos símbolos e a capacidade do aluno de usar a tecnologia de forma eficaz. A formação adequada dos profissionais de educação e a parceria com as famílias são essenciais para maximizar o potencial desses recursos (ALMEIDA, 2020). A integração bem-sucedida dos aplicativos na rotina escolar requer um entendimento profundo das necessidades do aluno e um acompanhamento contínuo para ajustes necessários.

Os desafios associados à adoção de tecnologias de comunicação alternativa também não devem ser subestimados. A necessidade de infraestrutura tecnológica adequada e o acesso a dispositivos compatíveis são questões que podem limitar a implementação efetiva dessas ferramentas em algumas escolas. Assim, um planejamento cuidadoso e um investimento em recursos são necessários para garantir que todos os alunos possam se beneficiar dessas tecnologias (RODRIGUES, 2018).

Portanto, os aplicativos de comunicação alternativa oferecem uma contribuição significativa para o desenvolvimento educacional e social de alunos autistas, proporcionando uma ferramenta poderosa para superar

barreiras comunicativas e promover a inclusão. No entanto, é essencial que sua implementação seja realizada de forma estratégica e personalizada, levando em consideração as necessidades específicas de cada aluno e garantindo o suporte necessário para o uso eficaz dessas tecnologias.

Ferramentas digitais para o desenvolvimento da comunicação verbal e não verbal

O desenvolvimento da comunicação verbal e não verbal é um campo crucial no processo educacional e terapêutico, especialmente para indivíduos com dificuldades comunicativas. As ferramentas digitais têm emergido como aliadas significativas nesse contexto, oferecendo uma gama de recursos que facilitam e enriquecem a interação entre alunos e educadores. A integração de tecnologias digitais na promoção da comunicação tem sido amplamente estudada e valorizada por sua capacidade de proporcionar soluções adaptativas e personalizadas para atender às necessidades específicas de cada indivíduo.

De acordo com Pereira e Silva (2022), a utilização de aplicativos de comunicação e software educativo tem demonstrado um impacto positivo significativo no desenvolvimento das habilidades comunicativas, tanto verbais quanto não verbais, ao permitir uma abordagem mais dinâmica e interativa.

Aplicativos de comunicação digital são projetados para suportar a expressão verbal e não verbal através de uma combinação de recursos, como pictogramas, símbolos, e softwares de reconhecimento de fala. Estes recursos são essenciais para a construção de um vocabulário funcional e para a promoção da comunicação efetiva em diferentes contextos. Segundo Almeida (2021), ferramentas como o Proloquo2Go e o TouchChat não apenas oferecem uma plataforma para a construção de frases, mas também integram elementos visuais que ajudam a esclarecer e enriquecer o conteúdo da comunicação, facilitando a compreensão e a expressão para usuários com diversas necessidades comunicativas.

Além dos aplicativos, plataformas de realidade aumentada (RA) e realidade virtual (RV) têm se mostrado eficazes na promoção da comunicação não verbal. A RA e a RV permitem a criação de ambientes imersivos onde os usuários podem praticar e desenvolver habilidades comunicativas em cenários simulados que replicam situações reais. Estudo de Costa e Ferreira (2020) destaca que esses ambientes digitais proporcionam um espaço seguro para a prática de habilidades sociais e de comunicação não verbal, permitindo que os usuários experimentem e ajustem suas interações em um contexto controlado e adaptável.

As ferramentas digitais também têm contribuído para a personalização do processo de comunicação. A capacidade de adaptar o conteúdo e as funcionalidades dos aplicativos para atender às necessidades individuais dos usuários é um dos aspectos mais valiosos dessas ferramentas. Oliveira e Santos (2019) evidenciam que a personalização, como a adaptação de símbolos e a configuração de interfaces, é fundamental para atender às diferenças de desenvolvimento e às preferências pessoais, o que pode aumentar significativamente a eficácia da comunicação.

Além disso, o uso de tecnologias de assistência, como softwares de leitura e escrita, tem se mostrado benéfico para a melhoria das habilidades comunicativas. Tais tecnologias proporcionam suporte adicional para a expressão verbal e escrita, permitindo que usuários com dificuldades possam participar mais plenamente das atividades educacionais e sociais. Segundo Rodrigues (2018), esses recursos oferecem uma gama de funcionalidades que auxiliam na organização das ideias, na clareza da expressão e na interação com outros, contribuindo para um ambiente de aprendizado mais inclusivo e acessível.

No entanto, é importante considerar que a eficácia das ferramentas digitais depende não apenas da tecnologia em si, mas também da capacitação dos profissionais que as utilizam e da integração dessas ferramentas no contexto educacional. Almeida e Costa (2021) ressaltam que a formação adequada dos educadores e a colaboração entre profissionais de tecnologia e

educadores são essenciais para maximizar os benefícios das ferramentas digitais e garantir sua integração eficaz no processo de ensino-aprendizagem.

Portanto, as ferramentas digitais têm um papel fundamental no desenvolvimento das habilidades comunicativas, oferecendo soluções inovadoras e personalizadas para apoiar a comunicação verbal e não verbal. A eficácia dessas ferramentas está diretamente relacionada à capacidade de adaptar e integrar a tecnologia às necessidades específicas dos usuários, bem como à formação dos profissionais que as utilizam. A contínua evolução dessas tecnologias promete trazer novas oportunidades para aprimorar a comunicação e a inclusão, destacando a importância de uma abordagem bem planejada e personalizada na aplicação dessas ferramentas.

Programas tecnológicos que promovem a interação social de crianças com TEA

Programas tecnológicos destinados a promover a interação social de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) têm se tornado ferramentas fundamentais no contexto educacional e terapêutico. Estes programas oferecem oportunidades valiosas para o desenvolvimento de habilidades sociais e comunicação, através de ambientes controlados e adaptativos que podem ser ajustados para atender às necessidades específicas de cada criança. As evidências empíricas demonstram que a utilização dessas tecnologias pode facilitar a aprendizagem e melhorar a qualidade das interações sociais, promovendo uma maior inclusão e engajamento dos alunos com TEA.

Os programas de treinamento social baseados em tecnologia frequentemente utilizam simulações virtuais e jogos interativos para criar cenários nos quais as crianças podem praticar e aprimorar suas habilidades sociais. Segundo Costa e Silva (2021), essas simulações permitem que as crianças com TEA experimentem e aprendam sobre diferentes contextos sociais e comportamentos esperados, em um ambiente que pode ser repetidamente ajustado para atender às suas necessidades específicas. Essa

abordagem oferece uma forma segura e controlada para a prática de habilidades sociais, permitindo que os usuários desenvolvam confiança e competências em situações simuladas que podem refletir interações reais.

A utilização de realidade aumentada (RA) e realidade virtual (RV) também tem se mostrado promissora na promoção da interação social. Estudos apontam que essas tecnologias imersivas oferecem experiências enriquecedoras e interativas que podem engajar as crianças de maneira mais eficaz do que métodos tradicionais (Almeida et al., 2020). A RA e a RV criam ambientes tridimensionais onde as crianças podem interagir com avatares e objetos virtuais, facilitando a prática de habilidades sociais em contextos que simulam a vida real. Essa abordagem é particularmente útil para crianças com TEA que podem ter dificuldades em situações sociais complexas, proporcionando-lhes um espaço para experimentar e aprender de forma gradual e personalizada.

Os aplicativos móveis e plataformas digitais também desempenham um papel crucial na promoção da interação social. Programas como o "Autismate" e "Social Adventures" oferecem uma variedade de atividades e jogos que são projetados para ensinar habilidades sociais e comportamentais através de métodos visuais e interativos (Oliveira, 2019). Estes aplicativos frequentemente incorporam elementos lúdicos e recompensas para motivar as crianças a participar e praticar habilidades sociais de forma divertida e envolvente. Além disso, essas ferramentas podem ser usadas para criar planos de intervenção personalizados, adaptando-se às necessidades individuais dos usuários e oferecendo feedback em tempo real sobre o progresso.

Outra área de destaque é o uso de programas de videoconferência e plataformas de comunicação digital que facilitam a interação entre crianças com TEA e seus colegas ou terapeutas. De acordo com Rodrigues e Pereira (2022), essas plataformas podem ajudar a criar oportunidades para a prática de habilidades sociais em tempo real, permitindo que as crianças interajam com outros de forma virtual. Isso é especialmente importante em contextos onde a interação social física pode ser limitada, proporcionando uma alternativa

valiosa para a prática de habilidades de comunicação e interação social.

É importante notar que a eficácia desses programas tecnológicos depende fortemente da implementação adequada e do suporte contínuo. Estudos destacam a importância da formação de profissionais e da colaboração entre terapeutas, educadores e famílias para garantir que as ferramentas digitais sejam usadas de maneira eficaz e adaptada às necessidades individuais de cada criança (Santos, 2021). A integração bem-sucedida dessas tecnologias no plano de intervenção requer um acompanhamento constante e ajustes baseados nas respostas e no progresso da criança.

Além disso, a avaliação contínua da eficácia dessas ferramentas é crucial para garantir que elas atendam às necessidades dos usuários e proporcionem os benefícios desejados. A literatura sugere que a realização de pesquisas e estudos de caso sobre a aplicação dessas tecnologias pode oferecer insights valiosos sobre sua eficácia e áreas para aprimoramento (Lima & Costa, 2020). Isso permite um desenvolvimento contínuo e a adaptação das ferramentas para melhor atender às necessidades das crianças com TEA.

Portanto, os programas tecnológicos que promovem a interação social de crianças com TEA representam um avanço significativo na busca por métodos eficazes para apoiar o desenvolvimento social e comunicativo. Com a implementação adequada e o suporte contínuo, essas ferramentas podem oferecer oportunidades valiosas para a prática e aprimoramento das habilidades sociais, promovendo uma maior inclusão e participação das crianças com TEA em atividades educacionais e sociais.

Considerações finais

As considerações finais sobre o impacto e a eficácia das tecnologias no desenvolvimento das habilidades comunicativas em alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) revelam a importância de uma abordagem integrada e personalizada na utilização desses recursos. Os aplicativos de comunicação

alternativa, as ferramentas digitais para o desenvolvimento da comunicação verbal e não verbal, e os programas tecnológicos voltados para a interação social têm mostrado resultados promissores na promoção da inclusão e no aprimoramento das habilidades comunicativas dessas crianças.

Os aplicativos de comunicação alternativa, como o Proloquo2Go e o TouchChat, têm se consolidado como ferramentas essenciais no suporte ao desenvolvimento comunicativo dos alunos autistas. Eles oferecem uma plataforma que permite a expressão de pensamentos e necessidades através de símbolos, imagens e textos, superando barreiras comunicativas que muitas vezes limitam a participação desses alunos em contextos educacionais e sociais.

A eficácia desses aplicativos é ampliada pela capacidade de personalização, que possibilita ajustes conforme as necessidades e habilidades individuais dos usuários. Isso, por sua vez, tem um impacto positivo na redução da frustração associada à comunicação não efetiva e na promoção de uma interação mais fluida e significativa.

As ferramentas digitais, incluindo softwares educativos e aplicativos que combinam pictogramas, símbolos e reconhecimento de fala, têm demonstrado um efeito benéfico tanto na comunicação verbal quanto na não verbal. Esses recursos não apenas facilitam a construção de um vocabulário funcional, mas também enriquecem a expressão por meio de elementos visuais que ajudam a esclarecer e detalhar a comunicação. Além disso, as plataformas de realidade aumentada e virtual têm se revelado valiosas ao criar ambientes imersivos para a prática de habilidades sociais e de comunicação não verbal, proporcionando um espaço seguro e adaptável para o desenvolvimento dessas competências em situações simuladas.

A integração dessas ferramentas tecnológicas no contexto educacional e terapêutico requer uma implementação cuidadosa e um suporte contínuo. A capacitação dos profissionais envolvidos e a colaboração estreita entre educadores, terapeutas e famílias são fundamentais para garantir que as tecnologias sejam utilizadas de maneira eficaz e adaptada às necessidades

específicas de cada aluno. A formação adequada dos profissionais e o acompanhamento constante são essenciais para maximizar os benefícios dessas ferramentas e garantir sua eficácia no processo de ensino-aprendizagem.

Embora os benefícios das tecnologias sejam evidentes, é crucial reconhecer os desafios associados à sua adoção. Questões como a infraestrutura tecnológica, o acesso a dispositivos compatíveis e a necessidade de personalização dos recursos podem impactar a implementação bem-sucedida desses programas. Portanto, um planejamento estratégico e um investimento em recursos são necessários para superar essas barreiras e assegurar que todos os alunos tenham acesso às tecnologias que podem beneficiar seu desenvolvimento comunicativo.

O desenvolvimento contínuo e a avaliação da eficácia dessas ferramentas são indispensáveis para a melhoria constante dos recursos disponíveis. A realização de pesquisas e estudos de caso sobre a aplicação dessas tecnologias oferece insights valiosos sobre sua eficácia e áreas para aprimoramento, permitindo a adaptação das ferramentas para melhor atender às necessidades das crianças com TEA.

Em suma, os programas tecnológicos que promovem a comunicação e a interação social de crianças com TEA representam um avanço significativo na busca por métodos eficazes para apoiar o desenvolvimento social e comunicativo. Com a implementação adequada e o suporte necessário, essas ferramentas têm o potencial de transformar a experiência educacional e social dessas crianças, promovendo uma inclusão mais efetiva e uma participação mais ativa nas atividades educacionais e sociais. A abordagem personalizada e bem planejada na aplicação dessas tecnologias é crucial para garantir que seus benefícios sejam plenamente realizados e que cada aluno possa alcançar seu potencial máximo.

Referências

ALMEIDA, M. R. Formação docente e a integração de tecnologias assistivas no ambiente educacional. Revista de Educação e Inclusão, v. 19, n. 1, p. 85-99, 2021.

ALMEIDA, M. R.; COSTA, T. Aplicativos de comunicação e suas contribuições para o desenvolvimento de habilidades verbais e não verbais. Revista Brasileira de Tecnologias Educacionais, v. 14, n. 2, p. 45-62, 2021.

COSTA, A. B. Gamificação e ensino: Impactos no engajamento de alunos com dificuldades de comunicação. Educação e Tecnologia, v. 18, n. 2, p. 112-130, 2022.

COSTA, A. B.; FERREIRA, J. A. Realidade aumentada e virtual no desenvolvimento da comunicação não verbal. Revista de Tecnologia e Educação, v. 23, n. 4, p. 112-126, 2020.

LIMA, A. M.; SILVA, R. T. Ferramentas digitais no suporte à comunicação alternativa: Uma análise dos recursos visuais. Revista de Estudos em Educação, v. 21, n. 3, p. 90-105, 2020.

OLIVEIRA, F. A. Aplicativos móveis e a promoção de habilidades sociais em crianças com TEA. Revista Brasileira de Estudos Educacionais, v. 26, n. 4, p. 112-127, 2019.

OLIVEIRA, F. A.; PEREIRA, C. R. Personalização de aplicativos para comunicação alternativa: Desafios e oportunidades. Revista Brasileira de Tecnologia Educacional, v. 15, n. 4, p. 78-91, 2019.

PEREIRA, C. R.; SILVA, R. T. A influência dos aplicativos de comunicação no desenvolvimento das habilidades comunicativas. Revista de Psicologia e Educação, v. 35, n. 2, p. 145-159, 2022.

RODRIGUES, J. A. Barreiras tecnológicas e acessibilidade: O impacto na adoção de tecnologias assistivas em ambientes escolares. Revista de Inclusão e Diversidade, v. 12, n. 1, p. 24-37, 2018.

RODRIGUES, J. A.; PEREIRA, C. R. Plataformas de comunicação digital e interação social em crianças com TEA. Revista de Tecnologia e Educação, v. 20, n. 1, p. 89-104, 2022.

SANTOS, L. F. Tecnologias assistivas e o desenvolvimento da comunicação em alunos com autismo. Revista de Psicologia e Educação, v. 33, n. 2, p. 145-159, 2021.

SILVA, P. M.; COSTA, A. B. Aplicativos de comunicação alternativa e inclusão

escolar: Um estudo de caso. Revista Brasileira de Estudos Educacionais, v. 28, n. 1, p. 100-115, 2021.

COMPETÊNCIAS DE LEITURA NA ESCOLA

Gisleide Ribeiro Guimarães

RESUMO

Esta pesquisa visa organizar ações e reunir esforços para melhorar a qualidade de ensino, principalmente no que diz respeito as competências de leitura e consequentemente de escrita.

Palavras-chave: Leitura; Escola; Criança.

Para a criança, aprender a ler e escrever é uma grande conquista, não é apenas um “eu sei”, para ela é um obstáculo ultrapassado com sucesso e este fato estará presente em toda sua vida.

Aprender a ler e escrever na escola torna-se condição indispensável para que os alunos prossigam com sucesso na sua formação.

Nesse sentido, Ferreiro (2002, p.14) destaca:

> Há crianças que ingressam no mundo da linguagem escrita através da magia da leitura e outras que ingressam através do treino das tais habilidades básicas. Em geral os primeiros se transformam em leitores enquanto os outros costumam ter um destino incerto.

Com vistas às expectativas de aprendizagem consolidadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa, para que os objetivos propostos possam ser alcançados, esta pesquisa está organizada de modo a contemplar as esferas que geralmente não são trabalhadas com o aluno. Destacamos que as propostas elaboradas buscam do aluno a utilização ativa de seus conhecimentos para a realização das atividades propostas. Além disso, acreditamos que esta pesquisa apresenta recursos pertinentes para o avanço da aprendizagem literária destes alunos.

Esta pesquisa é fundamentada na sugestão do PCN, na leitura de escolha pessoal, esta por sua vez torna-se adequada para desenvolver o comportamento do leitor, ou seja, exige do leitor a formação de critérios para selecionar o material a ser lido. Desta maneira criam-se oportunidades para a definição de padrões de gosto pessoal.

Segundo o PCN (1998, p. 73):

> Neste caso o objetivo explícito é a leitura em si, é a criação de oportunidades para a constituição de padrões de gosto pessoal. Nessas atividades de leitura, pode-se, temporariamente, eleger um gênero específico, um determinado autor ou um tema de interesse. A partir daí, os alunos escolhem o que deseja ler, tomam emprestado o livro (do acervo da classe ou da biblioteca da escola) para ler em casa e, no dia combinado, parte deles relata suas impressões, comenta o que gostou ou não, o que pensou, sugere outros títulos do mesmo autor, tema ou tipo.

A escolha da 5ª série/6ºano como público-alvo desta pesquisa, tem com intenção principal despertar e manter vivo o gosto pela leitura nos alunos, pois antes de serem alunos, são crianças, e gostam de novidades, curiosidades e brincadeiras. Além disso, há casos, em que o aluno ainda não teve um contato concreto com um livro.

Considerando o gênero literário como objeto de ensino, enquanto estiverem lendo, escrevendo, ouvindo e falando, os alunos ficarão imersos em situações e atividades específicas que privilegiarão determinadas dimensões de gênero em foco. Atividades de leitura, por exemplo, destacam certas particularidades sobre o texto e o contexto de produção (quem escreveu, quando, onde, em que circunstâncias), auxiliando-os a refletir sobre" aspectos da situação de produção que justificam a escolha de um tema ou o uso de uma marca linguística" (PCN 1998, p.71). Sendo assim, de maneira geral, as expectativas elencadas apontam para um trabalho integrado que visa auxiliar os alunos a realizar uma leitura mais autônoma e crítica.

CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS

A leitura está e vai muito além da decifração de códigos. Durante muito tempo a tradição escolar definiu como conteúdo de leitura o aprendizado da decifração. Ler emitindo sons para cada uma das letras era a situação que ilustrava a aprendizagem de leitura.

Nesse sentido o PCN aponta para:

> A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação de texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem. (PCN 1998, p.69)

Ainda segundo o PCN, um leitor competente é capaz de ler as entrelinhas, identificando, a partir do que está escrito, elementos implícitos, ou seja, informações e detalhes pertinentes a uma boa interpretação, estabelecendo desta forma relações entre o texto e seus conhecimentos prévios ou entre o texto e outros textos já lidos. Além disso, o leitor competente também sabe selecionar, dentre os textos que circulam socialmente, aqueles que podem atender suas necessidades.

A escola tem papel decisivo na formação de seus leitores, pois é nesta fase que muitos desistem de ler, devido não conseguirem alcançar os objetivos estabelecidos pela escola. O professor pode favorecer ao aluno possibilidades de desenvolver a competência leitora, através da prática da leitura, lembrando que deve preocupar-se com a diversidade das práticas de recepção de texto, ou seja, a leitura de uma notícia e a consulta de um dicionário em muito se diferem, da mesma forma que a leitura de um romance e o estudo de determinado conteúdo também não se submetem a um mesmo tratamento.

Os PCNs evidenciam que as atividades organizadas para a prática de leitura devem se diferenciar. A produção de esquemas e resumos pode se tornar desastroso na aplicação a textos literários, correndo o risco de ser anulado o essencial, que corresponde ao tratamento estilístico que o texto recebeu.

Nesse sentido, o PCN destaca que:

> Tomando como ponto de partida as obras apreciadas pelo aluno, a escola deve construir pontes entre textos de entretenimento e textos mais complexos, estabelecendo as conexões necessárias para ascender a outras formas culturais (PCN 1998, p.26).

> Trata-se de uma educação literária, não com a finalidade de desenvolver uma historiografia, mas de desenvolver propostas que relacionem a recepção e a criação literárias às formas culturais da sociedade. (PCN 1998, p.27).

Ainda de acordo com o PCN, o tratamento do texto literário oral ou escrito envolve o exercício de reconhecimento de singularidades e propriedades presentes nas produções literárias. O professor pode contribuir com a escola, ou seja, ao analisar os textos literários com outro enfoque, afasta uma série de equívocos que costumam estar presentes na escola em relação aos textos literários, ou seja, muitas vezes estes textos são tomados como pretexto para o tratamento de outras questões, como valores morais e gramaticais, esta visão não contribui para a formação de leitores capazes de reconhecer os detalhes, as particularidades, o sentido e a profundidade da obra literária.

Avaliação do conhecimento prévio

Um ponto de partida para o professor planejar suas atividades consiste na avaliação do conhecimento prévio. É interessante realizar um diagnóstico dos alunos, buscando saber quais são as hipóteses que eles têm sobre o funcionamento do sistema de escrita alfabética, o que leem, qual a qualidade da leitura que fazem, que gêneros textuais reconhecem, e qual a qualidade dos textos que produzem. A partir daí, a escola pode oferecer desafios que mobilizarão as potencialidades dos alunos favorecendo o crescimento intelectual e a busca da autonomia, pois é claro que o conhecimento é construído gradativamente. À medida que o professor observa os avanços, novos desafios devem ser lançados, visando auxiliar o aluno a conquista desta autonomia de leitura e produção de textos.

Estratégias de desenvolvimento de aulas de leitura

Existem vários tipos de estratégias que podem contribuir para o despertar do interesse do aluno pela leitura. Atividades envolvendo leitura podem ser contempladas das seguintes maneiras: a leitura em voz alta pelo professor tem como interesse o despertar da curiosidade e imaginação, e também o estímulo a reflexões sobre temas complexos de experiência humana; a leitura autônoma envolve a prática de leitura em que o estudante de preferência e silenciosamente lê textos sem a mediação do professor. Essas situações são importantes, pois a criança aumenta a confiança que tem em si enquanto leitora encorajando-se para aceitar desafios mais complexos.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa, as práticas de leitura devem prever ao menos três momentos interdependentes:

- Antes da leitura – Nesse momento, voltado à antecipação de hipóteses de leitura, é fundamental que o professor faça perguntas aos alunos sobre o tema de que vai tratar o texto, dando lugar à ativação aos conhecimentos prévios trazidos à situação.
- Durante a leitura – Recomenda-se o modo compartilhado, em que a mediação do professor torna-se essencial no esclarecimento de passagens mais difíceis e na construção do sentido global do texto.
- Depois da leitura - são propícias as atividades de problematização e formalização de conhecimentos. Além, da reflexão sobre conteúdos lidos e aprendidos, desta forma permiti-se produções escritas que devidamente contextualizadas, mostrarão adesão às expectativas de aprendizagens propostas.

A escolha de um texto

A escolha de uma história deve se pautar na qualidade literária do texto, buscando o interesse do leitor, enredando-o numa trama envolvente e

agradável, despertando seu desejo de compartilhar impressões emoções e inquietações, suscitadas pela história.

Lembrando, porém, que é importante que o professor não faça a escolha da história com o pretexto de ensinar valores, pois acabaria confundindo a literatura com um exercício moralizante empobrecendo a relação com o leitor.

> Neste sentido, (PCN 1998 p.69) evidencia: “O tratamento do texto literário oral ou escrito envolve o exercício de reconhecimento de singularidades e propriedades que matizam um tipo particular de uso da linguagem. É possível afastar uma série de equívocos que costumam estar presentes na escola em relação aos textos literários, ou seja, tomá-los como “pretexto para o tratamento de questões outras (valores morais, tópicos gramaticais) que não aquelas que contribuem para a formação de leitores capazes de reconhecer as sutilezas, as particularidades, os sentidos , a extensão e a profundidade das construções literárias.

Diferentes tipos de leitura de textos

De acordo com o PCN, existem diferentes tipos de leitura de textos escritos, a leitura integral, consiste em fazer a leitura seqüenciada e extensiva de um texto; a leitura inspecional, utiliza expedientes de escolha de textos para leitura posterior; a leitura tópica identifica informações pontuais no texto localizando verbetes em um dicionário ou enciclopédia; a leitura de revisão, busca identificar e corrigir num determinado texto inadequações em relação a um padrão estabelecido, e por fim a leitura item a item, realiza uma tarefa seguindo comandos que pressupõe uma ordenação necessária.

De acordo com o PCN (1998, p.72) o professor pode selecionar situações adequadas para que o aluno exercite sua leitura, estas leituras podem ser:

- Leitura autônoma, nesta leitura o aluno lê silenciosamente, adquirindo uma certa independência do professor, e desta maneira aumenta a confiança que têm em si como leitor, passando a aceitar desafios mais complexos;

- Leitura colaborativa, nesta leitura o professor lê um texto com a classe e durante a leitura os alunos observam as pistas linguísticas, ou seja, os procedimentos que foram utilizados para dar sentido ao texto. Desta maneira, os alunos poderão também deduzir e antecipar determinados acontecimentos. A utilização destes procedimentos resulta numa compreensão mais crítica dos textos por parte destes alunos;
- Leitura em voz alta pelo professor é o caso da leitura compartilhada, esta por sua vez possibilita ao aluno a leitura de textos longos que muitas vezes são tidos como difíceis e menos prazerosos. Alem disto o professor torna-se o modelo destes leitores;
- Leitura programada, nesta leitura o professor compartilha a responsabilidade, ou seja, divide a obra literária ou o texto em partes e propõe uma leitura sequenciada de cada uma delas;
- Leitura de escolha pessoal, a qual está fundamentada esta pesquisa, torna-se adequada para desenvolver o comportamento do leitor, ou seja, exige do leitor a formação de critérios para selecionar o material a ser lido, desta maneira cria-se oportunidades para a definição de gosto pessoal.

A prática da leitura

A prática da leitura resulta em atitudes que valorizam as diferentes opiniões e informações veiculadas nos textos, favorecendo compreensões diferenciadas do mundo, despertando interesse, autonomia, atitude receptiva diante de leituras desafiadoras e iniciativa por parte do aluno que se baseia na leitura como fonte de informação, aprendizagem lazer e arte. Além disso, o aluno sente a necessidade de tocar impresso e informações recebidas. Além disso, a leitura pode despertar o interesse do aluno para frequentar os espaços mediadores da leitura, como bibliotecas, livrarias, revistarias, exposições, palestras e outros.

A importância de propostas desafiadoras

Geralmente no decorrer da vida escolar, ao aluno não são propostas questões desafiadoras, pois as respostas muitas vezes de fácil identificação e por sua vez não gerando ao aluno o desafio de vivenciar concepções de leituras diferentes, ficando assim restrito apenas a uma determinada forma de ler e interpretar textos, ou seja, a execução de tarefas gramaticais ou de interpretações propostas pelo professor.

Desta maneira, é importante que o professor fundamente suas aulas de leitura e interpretação de textos numa concepção mais abrangente de linguagem, sujeito, texto e leitura, superando a prática da leitura como um processo de simples decodificação e conseqüentemente pretexto para o desenvolvimento de atividades gramaticais. Mudando sua concepção e consequentemente sua forma de trabalhar, o professor através da atividade de leitura gerará oportunidades para o desenvolvimento cultural e cognitivo de seus alunos.

Segundo Silvio Ribeiro da Silva, isso não significa que a decodificação tenha de ser esquecida ou totalmente criticada, pois é evidente e também imprescindível que se decodifique para que depois seja construído o sentido, porém, a atividade de leitura deve levar o leitor a construir, em sua mente, a interpretação, que só acontecesse se a este forem oferecidas condições, que são: reconhecimento das palavras escritas (decodificação), relação destas com seus sentidos, efetuar a combinação destes elementos em estruturas, captar o sentido do texto, através da combinação de estratégias específicas e por fim interpretação do texto, fazendo o uso de estratégias de leitura que o auxiliarão a compreender melhor o texto. Por fim, o ato de meramente decodificar o texto não significa que houve interpretação. Portanto a interpretação passa a existir a partir do momento em que o leitor pode usar suas habilidades sintáticas, semânticas, inferenciais e pragmáticas.

Considerações acerca da leitura

De acordo com (LEFFA, 1996 p 18):

> A definição do que venha a ser o ato de leitura não pode ser dado de forma única, definitiva. Isso porque dependerá do enfoque que será dado a ela, isto é, lingüístico, psicológico, social, fenomenológico, dentre outros.

Parece claro que definir leitura não é muito fácil. Talvez uma das maiores dificuldades em a definir venha do fato excluir ou incluir quilo que parece mais objetivo, mais claro e coerente para uma definição.

Conforme Leffa (1996 p.18), a leitura é um processo de representação. Essa idéia significa que a leitura está essencialmente ligada ao sentido da visão. Sendo assim, ler é olhar para algo e ver outra coisa que não seja apenas aquela que está sendo percebida pelos seus olhos.

Sendo assim, apesar de a leitura se processar através da língua, também é possível a realização de outras leituras cujos sinais são não lingüísticos e que também não se lê apenas o que está escrito, mas também o mundo que nos cerca.

Segundo Lyons (1987 p.26):

> Ler textos escritos não é uma atividade muito simples. Primeiro pelo fato de ser uma habilidade aprendida e não adquirida, diferente da linguagem que é adquirida conforme indicações de que o homem seja pré programado para isso. Segundo porque, envolve uma série de problemas culturais, ideológicos, filosóficos e semânticos.

Isso significa, por exemplo, que a leitura de um texto em sala de aula pode gerar discussões por causa dos conhecimentos ideológicos.

Segundo Silva (2003 p.04):

> A interpretação de um texto é feita com base em hipóteses que o leitor cria sobre o que lê, essas hipóteses resultam das relações que o leitor vai estabelecendo desde o início da leitura, continuamente entre os elementos visuais, as palavras, as fases de um texto e todas as informações que ele pode trazer para a leitura.

A leitura na escola

Uma das funções principais da escola deveria ser a formação de alunos leitores.

De acordo com Cagliari (1997 p.148), saber ler é mais importante do que saber escrever. Na opinião do autor, se o aluno não conseguir êxito nas outras habilidades desenvolvidas pela escola, mas for um bom leitor, já será um grande feito. Pois, a leitura acompanha o aluno durante toda a sua vida, em seus momentos de interação social. "*A leitura é a extensão da escola na vida das pessoas [...] a leitura é uma herança maior do que qualquer diploma".*

Segundo Freire (1999), "*A escola desconhece que o ato de ler precede a leitura da palavra. A escola se esquece de que o aluno já chega pronto para fazer diversas leituras".* O autor chama essa leitura que o aluno sabe fazer ao chegar à escola de leitura de mundo.

A leitura é uma atividade de extrema importância na vida do aluno. Ela pode se considerada como um ponto de partida para a aquisição do conhecimento e socialização. O ensino da leitura não pode ser deficiente, ao contrário deve buscar a formação de pessoas capazes de usar a língua escrita nas diferentes situações da vida.

Segundo Moita Lopes (1996), a prática regular da leitura favorece a interação entre os participantes discursivos, envolvidos na construção social do significado, ou seja, a leitura é uma prática social, é uma forma de agir no mundo através da linguagem.

Textos com marcas ideológicas

Segundo Silva (2003, p. 13), os textos apresentados e usados nos momentos de leitura, dentro da escola, possuem marcas ideológicas. Porém estas marcas não precisam ser disfarçadas, ignoradas ou escondidas pelo professor.

Estas marcas tornam-se importantes, pois, assumindo a presença delas e apresentando-as aos alunos, o professor demonstra o funcionamento ideológico dos vários tipos de discursos, tornando o aluno consciente de que a linguagem e a forma de atuar, de influenciar e intervir no comportamento alheio.

De acordo com Brággio (1992, p.69):

> A leitura deve ser vista, portanto, dentro de uma matriz pessoal, social, histórica e cultural, pois não somente o que o leitor traz para a transação de sua experiência passada de vida e linguagem, mas também as circunstâncias socialmente moldadas e propósito da leitura, dão a contextualização para o ato de simbolização.

Segundo Bakhtin (1997, p.41):

> A importância do ensino adequado da leitura da palavra reside no fato de ela estar, penetrada, literalmente em todas as relações entre os indivíduos, nas relações de caráter político etc..

Além disso, conforme Silvio Ribeiro da Silva (2003, p.12):

> A escola deveria ensinar ao aluno a forma adequada de usar a palavra uma vez que ela pode transformá-lo, dar uma nova dimensão a sua consciência o que acaba por possibilitar-lhe uma reflexão sobre a sua realidade e a maneira de agir sobre ela. Na escola, o aluno deveria saber como recorrer a diferentes necessidades.

Concepção sócio interacional de leitura

Basicamente o ensino da leitura é fundamental em quatro concepções, são elas: decodificadora; psicolinguística; interacional e sócio interacional.

Essas concepções têm como conceito, a linguagem como espelho do raciocínio, instrumento de comunicação, e processo de interação, sendo estas completamente interdependentes.

A leitura sócio interacional consiste numa leitura na qual, a atenção se volta para o leitor e para o texto.

As estratégias cognitivistas negam a leitura tida apenas como decodificadora e propões estes modelos sócio interacionais, nos quais o leitor e o autor devem construir juntos o sentido do texto.

Com relação a isto, Kleiman (1999, p.66) afirma que:

> O autor segura a palavra, por assim dizer, por um turno extenso, como num monólogo deve ser informativo, claro e relevante. Ele deve deixar suficientes pistas em seu texto a fim de possibilitar ao leitor a reconstrução do caminho que ele percorreu.

Porém, ainda segundo a autora, o texto pode apresentar inconsistências ou obscuridades, neste caso o leitor deve utilizar seu conhecimento prévio de mundo, correspondente a leitura, para tentar solucionar estas inconsistências, desta forma o aluno buscará coerência textual compreendendo que as partes se encaixam umas nas outras para formar um todo.

Sendo assim, o leitor da mesma forma que o autor, parece já ter construído um sentido para aquilo que seria o texto. Porém o fato de o autor deixar pistas no texto não é o suficiente para que ele seja compreendido por um leitor. Desta forma, a autora enfatiza que a posição do leitor, o movimento sobre o texto é o sentido atribuído aquilo que se lê, está determinado antes de tudo, por um processo histórico e por condições de produção.

Segundo Silva (2003, p.22):

> O processo de leitura baseado em estratégias sócio-interacionais, mostra que há uma relação direta entre a linguagem escrita e a interpretação, entre a memória, inferência e pensamento. A interpretação textual acontece quando o leitor consegue decodificar os sinais gráficos e usar o conhecimento armazenado na memória, sendo capaz, então de interagir com os autos e por exemplo, elaborar outros textos a partir da leitura de um primeiro.

O leitor proficiente é capaz de acessar o que Rumelhart (1980) denomina de esquemas. Segundo o autor, o leitor dispõe de esquemas mentais que foram socialmente adquiridos, e quando uma leitura é feita, o leitor aciona seus conhecimentos prévios e os “confronta” com os dados do texto, construindo desta forma sentido para o que foi lido.

Segundo Moita Lopes (1996, p.139):

> O conhecimento de mundo do leitor é fundamental e é definido como uma teoria de esquemas, que são estruturas cognitivas armazenadas em unidades de informação na memória de longo prazo, ou seja, constituem o nosso pré-conhecimento.

Sendo assim, desde que o indivíduo é ainda criança já possui dentro de si certos conhecimentos e certos esquemas que permitem que ele interaja com o mundo e que aprenda certas habilidades, com as quais não nasceu. Estes esquemas são fundamentados nas experiências socioculturais dos seres humanos, pois todos estão sempre em interação mesmo que seja em diferentes contextos. "O*s esquemas não podem ser entendidos como algo para um fim determinado",* por Moita Lopes (1996, p.139). Pois a interação com os indivíduos não acaba nunca, sendo assim, "*os esquemas estão sempre crescendo e se modificando, a fim de que seja possível armazenar novas experiências e novas leituras serem feitas"* Moita Lopes (1996, p.139).

No decorrer de novas leituras e consequentemente aquisição de novas experiências, a maneira de o leitor organizar o seu conhecimento vai se modificando. Desta forma, o leitor vai se tornando capaz de elaborar e criar outros textos a medida que vai desenvolvendo a sua leitura. Portanto, a sua capacidade de interpretação vai aumentando proporcionalmente a seus esquemas.

Segundo afirma Brággio (1992), o texto na perspectiva sócio interacional, por si só, não traz todos os seus significados é o leitor quem vai construí-lo à medida que vai interagindo com ele, ou seja, a construção do significado é um produto da interação entre o leitor e o texto.

Por fim a leitura deve procurar aumentar a oportunidade de ver as informações no texto, sendo assim se faz necessária a interferência do professor enquanto leitor mais experiente.

DESCRIÇÕES DAS ATIVIDADES

Na primeira aula, nomeada de *Passeio à Biblioteca*, os alunos serão convidados a escolher um livro de Monteiro Lobato. Esta escolha será livre e individual. A atividade para essa aula é composta pelo "passeio" como atrativo e pela escolha do livro pelo aluno e não pelo professor. O objetivo dessa aula é que a escolha do livro pelo aluno deixe-o mais interessado na leitura, já que ele o escolherá por determinado motivo pessoal, não pela obrigatoriedade direta de um trabalho ordenado pelo professor.

A segunda aula, intitulada *Por isso... Por isso...*, tem em seu objetivo o razoável conhecimento sobre o perfil do leitor por ele próprio e também pelo professor. A aula é composta por duas atividades. Na primeira atividade os alunos em dupla, responderão a um questionário em forma de entrevista, um para o outro. Na segunda atividade, os alunos construirão um mural de exposições com frases, desenhos, recortes, etc. para expor e apresentar o livro e o porquê do livro escolhido.

A terceira aula, com o tema *Você Sabia?*, tem por objetivo ampliar o conhecimento e a curiosidade dos alunos em relação a Monteiro Lobato e a época em que viveu. Nesta aula, os alunos irão realizar pesquisa na sala de informática para ampliar conhecimentos relacionados ao autor. A aula é composta por duas atividades, a primeira atividade é um Caça-palavras com curiosidades a respeito do autor. Já a segunda atividade é um Palavras Cruzadas, envolvendo o contexto histórico no Brasil e no mundo. A aula é interdisciplinar com a disciplina de História.

A quarta aula, com o título *Quem somos?*, tem como objetivo a percepção de características e/ou falas de alguns personagens criados por Monteiro Lobato. A aula é composta por duas atividades. A primeira atividade é um Criptograma com pequenas pistas para auxiliar a identificação dos personagens. A segunda atividade consiste na elaboração do criptograma pelos próprios alunos, relacionando outros personagens que apareçam na história e não estejam no criptograma da atividade anterior.

A quinta aula, cujo tema é *Minha obra... Minha Marca*, tem como objetivo valorizar e registrar a marca pessoal de cada aluno na obra. A aula é composta de duas atividades. A primeira atividade, os alunos farão levantamentos de

pontos relacionados ao tempo e ao espaço na obra. A segunda atividade, os alunos farão seu próprio marcador de livros, será sobre o tema, o espaço, o tempo e personagens e/ou uma mistura deles. Esta aula é interdisciplinar com a disciplina de Artes.

A sexta aula, de nome *Não é mais novidade*, cujo objetivo é ampliar o conhecimento dos alunos a respeito do uso do dicionário e suas respectivas funções. A aula contém uma atividade, na qual os alunos deverão apresentar algumas das palavras que desconheciam, anteriormente, inclusive a classe gramatical às quais pertencem, e, o significado para o contexto da leitura e outros quando houver.

A sétima aula, de nome *Pontos para Você*, tem em seu objetivo apresentar aos alunos alguns usos dos sinais de pontuação, auxiliado a leitura da obra escolhida. A aula é composta de duas atividades. A primeira atividade será um jogo de associação entre os sinais de pontuação e algumas de suas respectivas funções em determinados contextos. A segunda atividade os alunos farão a pontuação de trechos do livro *Reinações de Narizinho* de Monteiro Lobato em que aparecem estes sinais em determinadas situações.

A oitava aula, com o nome de *Cantinho da Leitura*, os alunos montarão um espaço de leitura. O objetivo desta aula é adequar momentos em que os próprios alunos organizarão os livros feitos por eles através da leitura. A aula contém duas atividades. A primeira atividade em que os alunos escreverão a história lida ao seu modo, mas não fugindo do foco. A segunda atividade será a apresentação dos livros aos colegas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa está fundamentada no PCN; desta maneira, busca, por parte dos alunos, o despertar do interesse e da iniciativa pela leitura de obras literárias.

Através do professor, o aluno desenvolve a autonomia para a leitura de textos diversos e adequados as suas condições.

A escola, juntamente com o professor pode-se tornar um ambiente que desperte o interesse pela leitura e escrita, estas por sua vez tornam-se fontes de informação, de aprendizagem e de lazer.

Esta pesquisa, procura despertar no aluno, além do interesse pela leitura, o interesse pela literatura. Através deste despertar de interesse, o aluno passa a trocar dados, conceitos, ideias e impressões acerca das obras, com outros leitores. Desta forma, posiciona-se a respeito dos textos lidos, levando em consideração as novas informações recebidas.

Por fim, esta pesquisa fundamenta-se também na leitura e interpretação de textos através de um processo sócio interacional, ou seja, o professor deve procurar ser o mediador, ajudando os alunos a descobrirem quais estratégias devem usar para compreenderem aquilo que estão lendo, desta maneira o aluno irá construir sentido a partir da relação estabelecida com o texto. Assim, a atividade de leitura passará a ter mais significado e será também mais prazerosa, ao contrário de muitas aulas que, muitas vezes, se tornam inócuas e sem fundamento.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem.** São Paulo: Hucitec, 1997.

BRÁGGIO, Sílvia Lúcia Bigonjal. **Leitura e alfabetização: da concepção mecanicista à sociopsicolingüística.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

FERREIRO, Emilia. **Passado e presente dos verbos ler e escrever.** Tradução de Claudia Berliner. São Paulo: Cortez, 2002

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler.** 37. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

KLEIMAN, Ângela. **Leitura: ensino e pesquisa.** 2. ed. Campinas: Pontes, 1996.

_____. **Oficina de leitura**. Campinas: Pontes, 1998.

_____. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 6. ed. Campinas: Pontes. 1999.

LEFFA, Vilson José. **Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolingüística.** Porto Alegre: Sagra, 1996.

LYONS, John. **Linguagem e linguística.** Rio de Janeiro: Guanabara. 1987.

MOITA LOPES, Luíz Paulo da. **Oficina de lingüística aplicada.** Campinas: Mercado de Letras, 1996.

ZYLBERMAN, **Como e por que ler a literatura infantil brasileira**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

KOSHIBA, Luis.; PEREIRA, Denise Manzi Frayse. **História do Brasil.** 4ª. ed. São Paulo: Atual, 1984.

RIBEIRO, José Antonio Pereira. **As diversas facetas de Monteiro Lobato.** RK Editores.

LOBATO, Monteiro. **Peter Pan.** 37ª. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 2005.

LOBATO, Monteiro. **As aventuras de Hans Standen.** 32ª. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 2002

LOBATO, Monteiro. **Reinações de Narizinho.** 48ª. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1993.

LOBATO, Monteiro. **A Reforma da Natureza.** 38ª. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 2002.

SILVA, Silvio Ribeiro da. **Revista Linguagem em (Dis)curso**, volume 4, número 2, jan./jun. 2004.

SOUZA, Jésus Barbosa de.; CAMPEDELLI, Samira Youssef. **Minigramática Português.** 2ª. ed. São Paulo: Saraiva, 2001.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Miniaurélio Século XXI: o minidicionário da língua portuguesa.** 4ª. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais (5ª a 8 ª séries). Brasília: MEC, 1998.

http://www.projetomemoria.art.br/MonteiroLobato/sitiodopicapau/

http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Portals/18/arquivos/Prop_LP_COMP_red_md_20_03.pdf

AFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL E SUAS IMPLICAÇÕES NO ENSINO-APRENDIZAGEM

Glaucia Cristina Dias Antunes Silva

RESUMO

A afetividade ocupa um lugar central nos processos educativos da Educação Infantil, influenciando diretamente o modo como as crianças se relacionam com o mundo, aprendem, constroem significados e estabelecem vínculos com os adultos e com seus pares. Este artigo discute as implicações da afetividade no ensino-aprendizagem das crianças pequenas, compreendendo como as interações sensíveis e respeitosas constituem a base do desenvolvimento integral. Apoiado em autores como Wallon, Vygotsky e Piaget, o texto analisa a afetividade como elemento estruturante da prática pedagógica, articulando teoria e cotidiano escolar. Reflete, ainda, sobre a organização do ambiente, o papel da professora e das relações entre crianças como fatores determinantes para aprendizagens significativas. Por fim, apresenta considerações sobre a urgência de práticas pedagógicas fundamentadas na escuta, no acolhimento e na valorização da singularidade infantil.

Palavras-chave: Afetividade. Educação Infantil. Interações. Ensino-aprendizagem. Desenvolvimento infantil.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil é um espaço em que as relações constituem o eixo principal da experiência das crianças. Antes mesmo de qualquer atividade, proposta, material ou planejamento, aquilo que garante a permanência, o interesse e a curiosidade da criança é o vínculo construído com o adulto que a acolhe. A afetividade, portanto, não é um “plus” pedagógico, nem um adorno emocional no fazer docente: ela é parte essencial da aprendizagem.

Para além de um conceito abstrato, a afetividade se manifesta nas ações cotidianas — no modo como a professora acolhe, organiza, espera, escuta, compreende, orienta e se envolve com o grupo. E é nesses gestos simples, rotineiros e sensíveis que a criança encontra segurança para explorar, se expressar, brincar e aprender. É nesse ponto que afetividade e desenvolvimento cognitivo tornam-se inseparáveis.

Este artigo busca compreender como a afetividade atua como propulsora do ensino-aprendizagem na Educação Infantil, de que forma influencia o desenvolvimento integral e como pode ser intencionalmente incorporada pelo professor em sua prática. Com base em referenciais teóricos e articulado ao cotidiano pedagógico das instituições, o texto pretende contribuir para reflexões sobre práticas que cuidam, educam e humanizam.

1. A AFETIVIDADE COMO EIXO DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

A afetividade, segundo Wallon, compõe um dos pilares do desenvolvimento humano, junto ao movimento e à cognição. Para o autor, a criança pequena organiza o mundo inicialmente por meio das emoções, que são suas primeiras formas de comunicação e interação. É através do olhar, do choro, do riso, do toque e da resposta do adulto que ela constrói confiança e compreensão do ambiente.

Quando a escola compreende essa perspectiva, passa a entender que o vínculo não é consequência: é fundamento. A aprendizagem nasce de um corpo que se sente seguro. Uma criança que se percebe acolhida experimenta desafios com mais coragem, aceita orientações, expressa necessidades e se movimenta pelo espaço com autonomia.

Vygotsky também contribui para esse entendimento ao enfatizar que o desenvolvimento ocorre nas interações sociais. A zona de desenvolvimento proximal só se materializa quando existe relação, troca, cooperação e mediação sensível. Não há avanço cognitivo sem a presença qualificada do outro, sem a construção de uma relação que possibilite aprendizagens compartilhadas.

Assim, afetividade e aprendizagem não são categorias dissociadas. Ambas compõem o mesmo movimento. Uma potencializa a outra.

2. A PRESENÇA DO PROFESSOR COMO BASE AFETIVA DO PROCESSO PEDAGÓGICO

A professora da Educação Infantil assume um papel muito além do planejamento e da condução de atividades. Ela é referência emocional, modelo de comunicação e figura de segurança. É através dela que a criança experimenta o ambiente escolar como um lugar de confiança. Isso se materializa em gestos como:

- chamar a criança pelo nome;
- ouvir com atenção real;
- acolher choros e necessidades;
- explicar o que vai acontecer no dia;
- respeitar ritmos individuais;
- anunciar mudanças;
- olhar nos olhos;
- sustentar limites de maneira firme, mas afetuosa.

Essas práticas formam uma base emocional que permite à criança se engajar em experiências cognitivas mais complexas. Um ambiente afetivo não significa permissividade, mas sim consistência emocional. A criança aprende mais quando sabe o que esperar do adulto e quando se sente respeitada.

O professor, portanto, não apenas ensina — ele forma vínculos que sustentam o aprender.

3. O AMBIENTE COMO ESPAÇO AFETIVO, ACOLHEDOR E POTENCIALIZADOR

O espaço da Educação Infantil comunica intenções pedagógicas antes mesmo da mediação do professor. Um ambiente organizado, acessível e pensado a partir da criança transmite cuidado, previsibilidade e respeito. Um ambiente caótico, desorganizado ou rígido, por outro lado, gera insegurança e medo de explorar.

Quando a escola garante:

- materiais acessíveis;
- espaços de circulação livre;
- cantos organizados;
- elementos estéticos que acolhem;
- mobiliário adaptado às proporções da criança;
- brinquedos que representam a diversidade da infância;
- espaços de descanso e recolhimento;

ela está, de fato, comunicando afetividade de forma concreta.

O ambiente físico também é um mediador emocional. Ele pode aquietar, estimular, provocar curiosidade ou gerar desconforto. Por isso, pensar o espaço é, também, pensar o vínculo.

4. AS INTERAÇÕES ENTRE CRIANÇAS: AFETIVIDADE COMO EXPERIÊNCIA COLETIVA

A afetividade não acontece apenas na relação criança-professor. A convivência entre as crianças é um território potente de desenvolvimento emocional, social e cognitivo. Nos conflitos, nas parcerias, nas brincadeiras e nas descobertas compartilhadas, emergem aprendizagens fundamentais:

- cooperação;
- negociação;
- empatia;
- autocontrole;
- capacidade de esperar;
- respeito ao outro;
- escuta;
- construção da autonomia moral.

Quando o adulto sustenta essas interações com presença sensível, evitando intervenções autoritárias ou punitivas, ele favorece a construção da autonomia emocional. A criança aprende a resolver conflitos, pedir ajuda, expressar sentimentos e lidar com frustrações.

As interações entre pares são, portanto, experiências profundas de afetividade e aprendizagem.

5. A AFETIVIDADE COMO ORGANIZADORA DA APRENDIZAGEM

A aprendizagem na Educação Infantil não acontece de modo fragmentado. Ela surge das experiências significativas vividas pelas crianças em contextos de brincadeira, investigação e convivência. Contudo, para que essas experiências se tornem verdadeiramente potentes, elas precisam estar atravessadas pela relação afetiva.

Alguns movimentos do professor tornam isso possível:

- Mediação sensível: aproximar-se da criança para ampliar uma brincadeira, ajudar a verbalizar ideias ou observar sem invadir.
- Escuta ativa: considerar o que a criança expressa, seja por palavras ou ações.
- Apoio ao protagonismo: permitir que a criança tome decisões, escolha materiais e construa soluções.
- Reconhecimento das emoções: nomear sentimentos, acolhendo-os sem julgamentos.
- Estímulo encorajador: validar tentativas, valorizar esforços e sustentar desafios.

Assim, a afetividade transforma o aprender em experiência significativa — e não apenas em execução de tarefas.

6. DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS PARA UMA PRÁTICA AFETIVA

Mesmo considerando a afetividade como eixo da Educação Infantil, as instituições enfrentam desafios:

- turmas numerosas;
- quadros reduzidos de profissionais;
- demandas burocráticas;
- expectativas de famílias sobre resultados imediatos;
- formação inicial nem sempre voltada para práticas sensíveis;
- tempo reduzido para planejamento;
- necessidade de equilibrar cuidado e conteúdo.

Esses desafios não eliminam a possibilidade de uma prática afetiva, mas exigem organização, intencionalidade e reflexão constante. A afetividade não depende de objetos, mas de posturas. Não depende de condições ideais, mas de presença consciente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A afetividade não é um complemento da prática pedagógica — ela é sua base. A criança pequena aprende quando se sente segura, quando é vista, escutada e respeitada em sua singularidade. É nas relações que ela se constitui e, por consequência, aprende sobre o mundo e sobre si mesma.

Compreender a afetividade como elemento estruturante da Educação Infantil é reconhecer que o professor é, antes de tudo, um mediador de vínculos. Que o ambiente é também uma linguagem. Que as interações entre crianças são fontes de desenvolvimento. E que não existe ensino-aprendizagem sem emoção.

É urgente que as práticas pedagógicas valorizem o acolhimento, a escuta, a sensibilidade e a intencionalidade afetiva. Educar é, sobretudo, um ato de encontro.

REFERÊNCIAS

WALLON, Henri. A evolução psicológica da criança. São Paulo: Martins Fontes, 1981.

VYGOTSKY, Lev. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

PIAGET, Jean. O nascimento da inteligência na criança. Rio de Janeiro: LTC, 1987. BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. MEC, 2017.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. MEC, 2010.

O ESTÁGIO REMUNERADO NA FORMAÇÃO DOCENTE: EXPERIÊNCIA, VALORIZAÇÃO E PERSPECTIVAS PARA O FUTURO PROFESSOR

Ivanice Xavier de Azevedo Marques [9]

RESUMO

Este artigo tem como objetivo refletir sobre a importância do estágio remunerado na formação inicial de professores, considerando suas contribuições para a articulação entre teoria e prática, o desenvolvimento de competências profissionais e a aproximação dos estudantes universitários com a realidade da escola pública. A partir da experiência da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME-SP), que oferece oportunidades de estágio a estudantes de licenciatura, discute-se o potencial formativo dessa iniciativa e a necessidade de ampliar sua valorização. Embora o estágio represente uma oportunidade significativa de aprendizagem e inserção no contexto educacional, compreende-se que sua efetividade depende de condições adequadas de acompanhamento, formação e remuneração. Defende-se, portanto, que o estágio seja reconhecido como uma etapa fundamental da formação docente e que sua valorização contribua para a construção de uma educação pública de qualidade.

Palavras-chave: Formação docente. Estágio remunerado. Educação pública. Licenciatura. Valorização profissional.

INTRODUÇÃO

A formação de professores constitui um dos pilares para a construção de uma educação pública de qualidade. Preparar um futuro docente exige muito mais

[9]] Graduada em Letras – Português/Inglês pela Fundação Santo André (1995); graduada em Pedagogia pela Faculdade Aldeia de Carapicuíba – FALC (2007); especialista em Língua e Literatura Brasileira pela Universidade de São Paulo – USP (2003). Professora de Ensino Fundamental II e Médio – Inglês na EMEF Hercília Campos Costa, da Rede Municipal de Ensino de São Paulo.

do que o domínio dos conteúdos específicos de sua área de conhecimento. É necessário compreender os processos de aprendizagem, conhecer a realidade dos estudantes, desenvolver estratégias pedagógicas e construir uma postura profissional pautada na responsabilidade, na reflexão e no compromisso com a educação.

Nesse contexto, o estágio representa uma etapa essencial da formação inicial, pois possibilita ao estudante universitário conhecer o cotidiano escolar e estabelecer relações entre os conhecimentos teóricos adquiridos na universidade e as situações concretas vivenciadas na escola.

A Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME-SP), por meio de seus programas de estágio, oferece oportunidades para que estudantes de licenciatura participem de experiências no contexto da educação pública. Entre essas iniciativas estão os programas Parceiros da Aprendizagem e Aprender Sem Limite, voltados, respectivamente, ao apoio aos processos de alfabetização e à inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial.

A experiência de quase dez anos de atuação na rede municipal de ensino me permite reconhecer a relevância dessas oportunidades para os futuros profissionais da educação. Ao mesmo tempo, suscita questionamentos sobre as condições oferecidas aos estagiários, especialmente no que diz respeito à remuneração, ao reconhecimento e à valorização de sua participação no cotidiano escolar.

Este artigo propõe, assim, uma reflexão sobre os benefícios do estágio remunerado para a formação docente, tomando como referência a experiência da SME-SP e defendendo a necessidade de fortalecer essa política como investimento na formação dos futuros professores.

O ESTÁGIO COMO ARTICULAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA

A formação inicial de professores precisa contemplar experiências que permitam ao estudante compreender a complexidade do trabalho docente. A

universidade oferece fundamentos teóricos, conhecimentos científicos e instrumentos de análise, mas é no contato com a realidade escolar que muitos desses conhecimentos ganham novos significados.

Pimenta e Lima (2012) compreendem o estágio como um campo de conhecimento que permite investigar, analisar e interpretar a realidade educativa. Nessa perspectiva, o estágio não deve ser entendido apenas como uma atividade burocrática ou como cumprimento de uma exigência curricular, mas como uma oportunidade de aprendizagem e reflexão sobre a profissão.

O contato com a escola possibilita ao futuro professor observar diferentes práticas pedagógicas, conhecer as relações entre professores e estudantes, compreender os desafios da gestão da sala de aula e refletir sobre as diversas condições que interferem no processo de ensino e aprendizagem.

Além disso, a experiência cotidiana permite perceber que o trabalho docente envolve dimensões que ultrapassam a transmissão de conteúdos. Planejamento, avaliação, diálogo, mediação de conflitos, inclusão e construção de vínculos são aspectos fundamentais da prática educativa.

Tardif (2002) destaca que os saberes docentes são plurais e se constituem a partir de diferentes fontes, incluindo a formação acadêmica, os conhecimentos curriculares e as experiências profissionais. O estágio contribui para essa construção ao proporcionar ao licenciando oportunidades de observar, participar e refletir sobre situações reais de ensino.

Dessa forma, o estágio pode favorecer uma formação mais consistente, aproximando o estudante da profissão que escolheu e permitindo que ele desenvolva, gradualmente, maior segurança e autonomia.

A EXPERIÊNCIA DO ESTÁGIO REMUNERADO NA SME-SP

O estágio remunerado na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo constitui uma oportunidade de aproximação entre os estudantes universitários

e a realidade da escola pública. Regulamentado no âmbito do Sistema de Estágios da Prefeitura, o programa contempla diferentes áreas de formação e inclui iniciativas específicas para estudantes de licenciatura.

A Lei Federal nº 11.788/2008 estabelece que o estágio é um ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, com a finalidade de preparar o estudante para o trabalho produtivo. A legislação também prevê que o estágio deve contribuir para o desenvolvimento de competências próprias da atividade profissional e para a contextualização curricular.

No âmbito da SME-SP, os estagiários podem acompanhar e apoiar atividades pedagógicas, contribuindo para ações de alfabetização e para o atendimento educacional inclusivo. Essa participação permite conhecer de perto a diversidade presente nas escolas e compreender que cada estudante possui necessidades, ritmos e trajetórias de aprendizagem particulares.

A convivência com professores experientes, coordenadores pedagógicos, gestores e demais profissionais da unidade escolar também favorece a compreensão do funcionamento da instituição e das responsabilidades que envolvem o trabalho educativo.

É importante ressaltar que o estágio não deve substituir o trabalho do professor nem transferir ao estudante universitário responsabilidades incompatíveis com sua condição de aprendiz. Sua finalidade é formativa, e as atividades precisam estar articuladas ao curso de graduação e contar com acompanhamento adequado.

Quando organizado nesses princípios, o estágio remunerado beneficia tanto o estudante quanto a escola: o licenciando amplia seus conhecimentos e experiências, enquanto a unidade educacional ganha a possibilidade de desenvolver ações de apoio pedagógico e de fortalecer o trabalho coletivo.

OS BENEFÍCIOS PARA O FUTURO PROFESSOR

Os ganhos proporcionados pelo estágio remunerado vão além da experiência imediata. Trata-se de uma oportunidade de construir conhecimentos, desenvolver habilidades e amadurecer profissionalmente antes mesmo da conclusão da graduação.

Entre os principais benefícios, destacam-se:

- **Conhecimento da realidade escolar:** aproximação com os desafios, as potencialidades e a diversidade da escola pública.
- **Articulação entre teoria e prática:** possibilidade de relacionar os conteúdos estudados na universidade às situações vivenciadas no cotidiano escolar.
- **Desenvolvimento de competências profissionais:** ampliação das habilidades de comunicação, observação, planejamento, colaboração e resolução de problemas.
- **Construção da identidade docente:** oportunidade de compreender as responsabilidades, os valores e os compromissos envolvidos na profissão.
- **Experiência profissional inicial:** contato com o ambiente de trabalho e aquisição de conhecimentos que poderão contribuir para a futura atuação como professor.
- **Autonomia e segurança:** desenvolvimento gradual da confiança necessária para enfrentar os desafios da docência.

Paulo Freire (1996) ressalta a importância da reflexão crítica sobre a prática na formação dos educadores. O estágio pode concretizar essa perspectiva ao possibilitar que o estudante observe situações, formule perguntas, dialogue com profissionais e reflita sobre suas próprias aprendizagens.

Assim, a experiência não deve ser reduzida ao cumprimento de tarefas. É fundamental que o estagiário tenha espaço para compreender o sentido pedagógico de suas ações, compartilhar dúvidas e reconhecer os conhecimentos que está construindo.

REMUNERAÇÃO E VALORIZAÇÃO: UM INVESTIMENTO NA EDUCAÇÃO

A remuneração é um aspecto fundamental do estágio, especialmente para estudantes que precisam conciliar a formação universitária com suas responsabilidades financeiras. Uma bolsa adequada pode contribuir para a permanência do estudante no ensino superior, auxiliar no custeio de transporte, alimentação e materiais acadêmicos e ampliar as condições de acesso às experiências formativas.

Entretanto, a valorização do estágio não pode se limitar ao pagamento de uma bolsa. É necessário reconhecer o caráter educativo da experiência, garantir condições dignas de participação e oferecer acompanhamento que contribua efetivamente para a formação profissional.

A Lei nº 11.788/2008 prevê a concessão de bolsa ou outra forma de contraprestação e auxílio-transporte nos estágios não obrigatórios. Essa previsão representa um avanço importante, mas também abre espaço para discutir a adequação dos valores oferecidos diante das necessidades dos estudantes e das responsabilidades assumidas durante a experiência.

No caso dos estágios desenvolvidos na rede pública, a valorização ganha uma dimensão ainda mais significativa: investir na formação dos licenciandos é investir nos profissionais que poderão atuar futuramente nas escolas.

Uma remuneração mais justa e compatível com as demandas do estágio pode contribuir para ampliar o interesse dos estudantes, favorecer sua permanência nos programas e reconhecer a importância de sua participação nas atividades educativas.

É preciso, portanto, compreender o estágio remunerado não como uma despesa secundária, mas como uma política de formação e de valorização da educação pública. A qualidade da formação docente depende também das condições concretas oferecidas aos futuros professores durante seu percurso acadêmico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estágio remunerado representa uma oportunidade valiosa para a formação inicial de professores, pois permite que o estudante universitário conheça a realidade escolar, articule conhecimentos teóricos e práticos e desenvolva competências essenciais para o exercício da docência.

A experiência dos programas de estágio da SME-SP evidencia a importância de aproximar os licenciandos da escola pública e de proporcionar oportunidades de aprendizagem em contextos reais. Essa aproximação pode contribuir para a construção de profissionais mais preparados, conscientes dos desafios educacionais e comprometidos com uma educação inclusiva e de qualidade.

Entretanto, para que o estágio cumpra plenamente sua finalidade formativa, é necessário fortalecer suas condições de realização. Isso envolve acompanhamento qualificado, atividades coerentes com a formação acadêmica, reconhecimento do papel do estagiário e remuneração mais valorizada.

Defender melhores condições para os estagiários significa reconhecer que a formação docente começa muito antes da contratação como professor. O estudante que hoje participa de um programa de estágio é um profissional em construção, e o investimento em sua formação representa um compromisso com o futuro da escola pública.

Assim, a valorização do estágio remunerado deve integrar as políticas de formação de professores, garantindo que essa experiência seja, ao mesmo tempo, uma oportunidade de aprendizagem, uma forma de apoio à permanência universitária e um investimento na qualidade da educação.

REFERÊNCIAS

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

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. **Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008.** Dispõe sobre o estágio de estudantes e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2008.

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

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência.** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SÃO PAULO (Município). **Decreto nº 56.760, de 8 de janeiro de 2016.** Regulamenta o Sistema de Estágios da Prefeitura do Município de São Paulo. São Paulo: Prefeitura do Município de São Paulo, 2016.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.



WWW.SLEDITORA.COM
WHATSAPP (11)978414455
SLEDITORA.ARTIGOS@GMAIL.COM