

WWW.SLEDITORA.COM



SL EDUCACIONAL

DATA DE PUBLICAÇÃO: 30/10/2022

**ARTIGOS ORIGINAIS
FOCADOS NUMA
EDUCAÇÃO
TRANSFORMADORA**

OUTUBRO DE 2022 V.4 N.10



SL EDITORA

Revista SL Educacional

N° 10

Outubro 2022

Publicação

Mensal (outubro)

SL Editora

Rua Fabio, 91, casa 13 – Chácara Belenzinho 03378-060

São Paulo – SP – Brasil

www.sleditora.com

Editor Chefe

Neusa Sanches Limonge

Projeto Gráfico e capa

Lucas Sanches Limonge

Diagramação e Revisão

Rafael Sanches Limonge

Revista SL Educacional – Vol. 4, n. 10 (2022) - São Paulo: SL
Editora, 2022 – Mensal

Modo de acesso: <https://www.sleditora.com/>

ISSN 2675-4193 (online)

Data de publicação: 30/10/2022

Educação 2. Formação de Professores

CDD 370

CDU 37

Renato Moreira de Oliveira – Bibliotecário - CRB/8 8090

SUMÁRIO

A ARTE E O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Heliana Rodrigues da Silva.....4

O ENSINO DA GEOGRAFIA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL I

Tatiane de Oliveira Paschoal Machado.....19

DA ALFABETIZAÇÃO AO LETRAMENTO

Raquel Polato Ferreira Farnezi.....27

GESTÃO EDUCACIONAL

Maria Helena Magri da Silva.....40

CUIDAR E EDUCAR CAMINHAM JUNTOS

Iara Madalena Cersosimo Valadares.....51

O ACOLHIMENTO DAS CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL E A REORGANIZAÇÃO CURRICULAR

Ervania Erenita de Paiva.....63

POBREZA E A DESIGUALDADE NA SOCIEDADE CAPITALISTA

Eredilaine Arroio Rodrigues.....74

A LITERATURA INFANTOJUVENIL DIANTE DE TEMAS SOCIAIS

Joyce Soares de Sousa Oliveira.....83

EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ENSINO FUNDAMENTAL II: UM OLHAR A PARTIR DA BNCC E DO CURRÍCULO DA CIDADE

Juliana Scarpa Zeppelini.....90



A ARTE E O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Heliana Rodrigues da Silva

Resumo

A arte atravessa os tempos, criando e contando o passado e recriando o presente. A arte está presente a nossa volta e com ela compomos a história de uma sociedade e conseguimos preservar uma cultura de um povo, porque esta propicia o estudar e compreender uma civilização, pelo resgate de seus objetos artísticos, como: cerâmicas, esculturas, pinturas, entre outros.

Palavras-chave: arte; educação; história.

Summary

Art crosses time, creating and telling the past and recreating the present. Art is present all around us and with it we compose the history of a society and we manage to preserve a culture of a people, because it allows the study and understanding of a civilization, through the rescue of its artistic objects, such as: ceramics, sculptures, paintings, between others.

Keywords: art; education; story.

Introdução

A Arte é uma atividade humana das mais antigas, são valores estéticos (beleza, equilíbrio, harmonia, revolta) que resumem emoções, sentimentos e a cultura, ligada a uma percepção, ideia ou emoção, estimulando tanto a consciência do criador da obra quanto dos que a apreciam, podendo cada uma dessas obras ser considerada única e diferente.

Podemos perceber através de pesquisa que a história da arte é muito complexa, porque acompanha o desenvolvimento da humanidade, por isso é dividida em vários períodos.

Inicia-se na pré-história, onde não temos registros escritos, pois vem antes da escrita e tudo que sabemos sobre ela foi através de pesquisas de antropólogos e historiadores. A

arte na pré- história é um período rico em inovações. Os homens na pré-história criaram a arte como parte de sua vida cultural. As principais manifestações de cultura nessa época é a arte rupestre que são pinturas feitas nas paredes de pedra das cavernas, entre os desenhos há cenas do cotidiano, animais, homens e mulheres e pintura de símbolos com significados ainda desconhecidos. Os materiais utilizados para a pintura nessa época é o fragmento das rochas, extrato de folhas e sangue de animais. Essa arte é de fundamental importância para o estudo da Pré-história, pois fornecem dados e informações para o entendimento do desenvolvimento cultural desta época.

Trabalhar com as emoções e sentimentos é muito importante para o desenvolvimento dos alunos. A arte ainda é pouco comum nas escolas, técnicos realçam potencialidades do método para identificar problemas. A ausência de estímulos pode levar a criança a um atraso no desenvolvimento da coordenação motora fina. Os recursos artísticos ajudam a manter a atenção, a curiosidade e o interesse das crianças, vislumbrando-se a possibilidade de obter os resultados desejados no desenvolvimento das crianças. O sistema nervoso é dotado de maior plasticidade durante o seu desenvolvimento e este depende da qualidade dos estímulos externos proporcionados. As respostas e ações dos indivíduos são frutos de uma organização adequada das informações que apresentam nos sistemas sensoriais (visuais, auditivos, táteis, olfativos, gustativos, vestibulares e proprioceptivos), pois é através dos sistemas sensoriais que fazemos experiências de nós mesmos e estabelecemos o contato com o mundo. Quando recebemos tais informações precocemente e vividamente estamos facilitando o processo necessário para a aprendizagem, além de possivelmente contribuir no auxílio preventivo de dificuldades motoras que influenciam a aquisição de aprendizagens futuras. A arte pode proporcionar vivências que auxiliam no desenvolvimento psicológico e motor, preparando as crianças para a vida futura.

As crianças têm se apresentado cada vez mais agitadas, com dificuldades seja de relacionamento, comportamento, aprendizagem, dentre outras, na escola, em casa, na rua etc, levando a sociedade a refletir sobre a situação atual e indagar sobre os meios de reverter tal realidade, disso podemos sugerir a seguinte problematização, de que maneira o desenho infantil colabora no desenvolvimento e no diagnóstico psicopedagógico?

Sendo assim, podemos compreender as representações artísticas das crianças, e as respectivas expressões emocionais como: sentimentos, frustrações e emoções explícitas por meio das artes, partindo do pressuposto de que quando a criança desenha,

está expressando vivências do seu cotidiano. A Criança tem para com o desenho uma forma livre de se expressar e também contextualizar o mundo onde vive, sendo assim, o mesmo serve de subsídio para que o educador possa ter condições de intervir em algum problema que a criança apresente no ensino- aprendizagem, os quais podem ser identificados através do desenho, cria-se aqui um pressuposto de que ainda há ausência de um olhar mais específico com relação à produção artística dos alunos, para tanto decidi aprofundar os estudos sobre o desenho infantil e suas peculiaridades.

O assunto é de relevância, pois conhecer o processo evolutivo do traço infantil de forma global, tanto artística, como psicológica é de suma importância para identificar o significado pedagógico e fazer relações entre o desenho e suas ligações com a formação do ser humano, desenvolvendo a capacidade criadora do aluno ao longo de sua carreira escolar, para que o intelecto e a imaginação não se separem e que através do desenho o professor possa conhecer a personalidade, limitações e receios dos alunos. Contudo, é possível reconhecer o desenho como um instrumento de grande valia para o diagnóstico psicopedagógico da criança, utilizando-o para observação e trabalho cognitivo através de um mecanismo sólido e com o objetivo do desenvolvimento integral de todo o processo de ensino aprendizagem.

Linguagem do desenho infantil

Segundo SANS (2001), o desenho infantil está relacionado à educação, a qual visa desenvolver as potencialidades do ser humano nos aspectos físicos, emocionais, sociais, intelectuais e motores, de modo a preparar o educando com autonomia, senso crítico e atuação consciente no futuro, portanto, o desenho fará parte desse desenvolvimento, sendo, desta forma de suma importância na área escolar. O desenho é uma linguagem, a criança gosta de desenhar e quando desenha, ela cria ao redor de si um espaço de jogo, seguido de comentários e canções, é sempre um espaço de criação, lúdico. Para a criança o ato de desenhar é também uma brincadeira.

A criança desenhando está afirmando a sua capacidade de designar. Desenha brinquedos, brinca com os desenhos. É seu o desenho da sua pipa, o risco da amarelinha, o castelo de areia, as estradas por onde andam seus carrinhos, a plantada sua casinha. É desenho a maneira como organiza as pedras e folhas ao redor do castelo de areia, ou como organiza as panelinhas, os pratos, as colheres

na brincadeira de casinha. Entendendo por desenho o traço no papel em qualquer superfície, mas também a maneira como a criança concebe o seu espaço de jogo com os materiais de que dispõe. Observando a brincadeira livre das crianças pode-se notar diferenças individuais na maneira de dispor seus brinquedos no espaço. Na maneira de desenhar o seu espaço. (MOREIRA, 1984, p.16-17)

Quando a criança desenha, seus pensamentos e sentimentos se manifestam. Pois também é possível constatar que as crianças, com algum comprometimento a nível intelectual, apresentam acentuado comprometimento no desenho.

Segundo DOYLE (2002), há um período de concentração no processo criativo, período em que o ato e pensamento fundem-se numa única entidade, período em que o criador se liberta da repressão e do medo, um período de uma resposta intensa e liberada. A escola transmite e orienta o modo de agir, fazer e simbolizar das crianças no contexto social, no qual vivem, enfatizando a criatividade dos estudantes.

Paulo de TARSO (2001), educador de arte infantil, o qual valoriza o desenho da criança no ensino, afirma que deve-se estimular a criatividade, incentivando o aluno a relatar características de suas criações, o que contribuirá para que o mesmo torne-se assim, mais criativo. Para o autor, ao criar, o homem evolui, o que contribui para que aconteça plenamente seu desenvolvimento de potencialidades e talentos, porém, educação sem criatividade não é uma educação plena.

Sobre a criatividade KNELLER (1978), no seu livro “Arte e Ciência de Criatividade” relata que:

Criatividade não é um processo isolado, mas um componente de muitas espécies de atividades. A mente há de exercitar-se para pensar criadoramente ao mesmo tempo em que prepara-se para o fazer logicamente (...) devemos, sem dúvida desenvolver a capacidade criadora do aluno ao longo de sua carreira escolar, para que o intelecto e a imaginação não se separem. (KNELLER, 1978, p. 95)

O desenho da criança, além de estimular a criatividade, auxilia nos meios de comunicação e expressão, a fim de transmitir o seu “eu” e relacionar-se com o meio no qual vive. Sendo um importante meio de representação da criança, apresenta-se como uma atividade fundamental, pois a partir dele a criança expressa e reflete sobre seus sentimentos, percepções e descobertas. Para GOLDBERG (1999), tudo o que está ao redor interage, criando um sistema de representação muito rico e de extrema relevância

para a criança.

Segundo VYGOTSKY apud Oliveira (1995), a capacidade do indivíduo de lidar com representações que substituem o próprio real possibilita que ele se liberte do espaço e tempo presentes, fazendo relações mentais na ausência das coisas, imaginando, fazendo planos e tendo intenções. As representações mentais da realidade exterior são, na verdade, os principais mediadores a serem considerados na relação do homem com o mundo.

O desenhar para a criança é tão natural como qualquer outra atividade. O que importa para ela é o momento da ação. Assim como brinca, associa, simboliza, ela também desenha, de forma espontânea. A criança age impulsivamente, numa curiosidade natural, as intenções são avaliadas anteriormente à ação. Ao desenhar a criança descobre suas próprias normas numa relação do ver, do saber e do fazer. As artes plásticas contribuem para a formação intelectual, pois é, fundamentalmente, uma educação perceptiva e têm uma importância decisiva.

Aspectos importantes na estrutura e expressão do desenho

Segundo DERDYK (1989), a criança quando está desenhando interage com o meio ambiente, experimenta novas realidades e as relaciona com o mundo. O desenho da criança é muito importante para seu desenvolvimento, pois ao desenhar ela pode expressar o que pensa, sente, percebe, vê etc. “O desenho é brincadeira, é experimentação, é vivência”. (DERDYK, 1989, p. 63)

As crianças desenhavam de diferentes maneiras, basta terem em mãos algum material que pode deixar um sinal. Através do desenho a criança vai expondo suas 28ranqü, assim o desenho é um momento no qual a pessoa, ainda que brincando, também vai moldando-se.

O desenho é para a criança um meio para expressar-se.

A arte pode constituir o equilíbrio necessário entre o intelecto e as emoções. Pode tornar-se como um apoio que procura naturalmente ainda que de modo inconsciente, cada vez que alguma coisa os aborrece; uma amiga à qual as crianças se dirigirão, quando as palavras se tornarem inadequadas. (LOWENFELD, 1977, p. 19)

Desta maneira quando observamos uma criança desenhando, podemos perceber que no momento em que desenha, quer mostrar aos outros aquilo que está no seu interior. “A criança desenha para falar de seus medos, suas descobertas, suas alegrias e tristezas”. (MOREIRA, p. 20)

Na medida em que ela vai se desenvolvendo, o desenho também passa a ter uma característica própria. No início a criança desenha pelo simples fato de satisfazer seu gosto, de poder colocar um sinal próprio, depois ela vai dando forma, nome, questionando aquilo que ela foi capaz de produzir.

“De fato é normal que uma criança na qual a inteligência se desenvolve satisfatoriamente, chegue a interrogar-se sobre a maneira como os objetos se apresentam aos seus olhos, desde que desenha as observações que pode fazer”. (LUQUET, 1969, p. 10)

Ao desenhar a criança mostra o que pensa sobre a realidade que está a sua volta e revela sua maneira de ver o mundo.

O Desenho Infantil e a Prática Pedagógica

Segundo FERREIRA (1998), é grande a responsabilidade do professor na construção de um ambiente favorável ao desenvolvimento do desenho infantil. É certo que o prazer encontrado pela criança no desenho deixará de existir se não forem permitidas a exploração de sua função expressiva e a realização de seu potencial criativo. Precisamos repensar as expectativas que temos referentes ao desenho da criança, assim como o diálogo que estabelecemos com ela a respeito da sua produção gráfica. Além disso, precisamos discutir as oportunidades concretas para o fazer artístico na Pré-escola.

Alguns professores são insatisfeitos com sua própria prática. Desencantados com o modelo chamado “tradicional”, empenham-se em desenvolver um trabalho mais interessante com o desenho e com as artes plásticas. Para tanto, buscam inovar, transformando as atividades de colorir modelos prontos ou de desenhar a partir de temas sem significado, superando a ideia de que o desenho se desenvolve pela cópia de modelos, esses professores questionam o uso do mimeógrafo. Aliás, este é um tema que emerge na maioria das escolas. Em algumas redes, são os próprios professores que, descontentes, passam a usar cada vez menos os desenhos mimeografados; em outras, o mimeógrafo é simplesmente proibido, sem que se discuta os princípios que norteiam o seu uso. O maior argumento que se tem contra a cópia de modelos e desenhos mimeografados é de que são prejudiciais à criatividade da criança, que bloqueiam sua imaginação.

Entretanto, a defesa da criatividade e da livre expressão nem sempre se sustenta em bases sólidas o suficiente para garantir que seus representantes desenvolvam uma ação muito diferenciada da prática dos defensores da cópia, ou para evitar que caiam no espontaneísmo. Percebe-se, nos professores empenhados em reestruturar sua prática, uma preocupação com os objetivos e com o significado das atividades propostas às crianças. No caso específico das atividades de desenho, traz preocupações significativas. Buscando superar as atividades mecânicas de colorir modelos prontos ou de desenhar a partir de temas aleatórios, os professores procuram estabelecer relações entre as atividades de desenho e as situações vivenciadas pelo grupo ou com os conhecimentos desenvolvidos em outras áreas, evitando que as atividades fiquem sem sentido. Desenhar a parte que mais gostou da história, desenhar a visita ao zoológico, desenhar a borboleta que encontrou no quintal, desenhar a família etc. Estes são exemplos de situações que ilustram o desenho sendo trabalhado como instrumento para registro de experiências e de conhecimentos.

Mesmo reconhecendo o real avanço desta prática em relação àquela, calcada na cópia de modelos prontos, advertimos para a forma unilateral como trata a linguagem. Enfatiza-se o desenho como meio ou recurso e descuida-se do desenho enquanto conteúdo, linguagem específica. Considerando que a expressão por meio de determinada linguagem será mais plena quanto maior forem a familiaridade e o domínio que o sujeito tiver desta, é necessário pensar situações em que o objetivo seja a própria linguagem, em que o desenho não apareça “aplicado” a outros temas e conhecimentos, mas seja a finalidade específica da atividade. Deve-se buscar o espaço desta atividade no cotidiano escolar.

FERREIRA (1998), propõe que, como conteúdo curricular da pré-escola, o desenho e as outras formas de expressão plástica sejam desenvolvidos tanto em seu caráter interdisciplinar como em sua especificidade.

O estudo da representação gráfica infantil está baseado na sua percepção, associado à apropriação e compreensão de seu mundo imediato.

Segundo DI LEO (1985), desenhar é um assunto muito pessoal. Cada desenho é o reflexo da personalidade do indivíduo que o criou.

Para LUQUET (1979), seguidor das teorias construtivistas de Piaget:

O desenho infantil, enquanto manifestação da atividade da criança permite penetrar na sua psicologia e, portanto, determinar em que ponto ela se parece

ou não com o adulto. Isto porque ao desenhar um determinado tema ou objeto a criança inspira-se não no modelo objetivo que tem diante dos olhos, e sim na imagem que tem em seu espírito no momento em que desenha. (LUQUET, 1979, p. 213-214)

As crianças apresentam diferentes maneiras de desenhar. De acordo com BACHELARD (1985), o desenho infantil é a materialização do inconsciente na forma de imagens, obras de arte de crianças, que ao modo delas, registram na folha de papel, elementos presentes em suas vidas, do cotidiano, dando ao desenho um sentido próprio, como é possível observar também, utilizando a ideia de BOFF (1997), o qual diz que cada um lê e relê com os olhos que possui, isto porque cada pessoa compreende e interpreta as coisas a partir do mundo em que habita.

O que a criança desenha está ligado a sua realidade ambiental numa associação de elementos tangíveis ou não e presentes em suas vivências, representando algo das dimensões concretas ou imaginárias do meio ambiente. Desta forma, o desenho é realista, mas não só representa o real imediato do pensamento racional, mas representa também as influências culturais e o pensamento simbólico, partes integrantes de suas tradições, principalmente no caso de sociedades tradicionais. A respeito dos conteúdos subjetivos e objetivos abarcados pelo desenho. MERLEAU-PONTY elucida-nos a diferença entre o desenho da criança e do adulto:

Seu desenho é ao mesmo tempo mais subjetivo e mais objetivo que o do adulto. Mais subjetivo porque ele libera-se da aparência; e mais objetivo porque tenta reproduzir a coisa como ela é realmente, enquanto que o adulto só a representa um único ponto de vista, o seu. (MERLEAU-PONTY, 1990, p. 220)

Essa forma de representação é uma expressão do mundo vivido e não uma simples imitação, ela se expressa ao ser registrado na folha de papel todo o seu imaginário, suas representações oriundas da percepção do seu entorno. Merleau-Ponty afirma que “o desenho infantil prolonga a percepção infantil”. (MERLEAU-PONTY, 1990, p. 223)

Desta maneira, “o desenho infantil é uma representação simbólica, pois o símbolo comporta uma relação de identidade com o que simboliza, suscitando a sua presença concreta” (MORIN, 1999,

p. 173), tecendo, assim, uma teia de significados do pensamento objetivo e

subjetivo. A importância do desenho como símbolo, realiza-se por ser materialização de uma cultura. DURAND (1988), instiga-nos a essa afirmação, quando se refere ao símbolo: A simbólica se confunde com o desenvolvimento de toda a cultura humana. Na irremediável ruptura entre a fugacidade da imagem e a perenidade do sentido que o símbolo constitui, precipita-se a totalidade da cultura humana, como uma mediação perpétua entre a Esperança dos homens e sua condição cultural. (DURAND, 1988, p. 110)

De acordo com DI LEO (1985), tanto ao escrever, como ao falar, se é limitado pela inabilidade de apresentar o todo simultaneamente. Apenas as artes visuais podem oferecer o todo de uma só vez. “Melhor que a fala os desenhos podem expressar sutilezas do intelecto e afetividade, que estão além do poder ou liberdade de expressão verbal”. (DI LEO, 1985 p. 13)

A interpretação do desenho infantil não pode de forma alguma fugir da realidade e do contexto da criança, o desenho como símbolo depende da cultura em que a criança está inserida como também de sua própria história pessoal:

Assim como o conteúdo manifesto em um sonho torna-se significativo, quando relacionado com as associações pessoais de quem sonha, assim também os símbolos, conscientes ou inconscientemente desenhados, encontram significados apenas quando vistos no contexto da história pessoal do desenhista. (DI LEO, 1985,p. 18)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, R. D. **Do Desenho ao Mapa: Iniciação Cartográfica na Escola**. São Paulo: Contexto, 2001.

ALVES Irai Boccato. **O desenho da Casa: Evolução e Possibilidades Diagnósticas**. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo, 1986.

ANDREW, Graham-Dion. **Arte – O Guia Visual definitivo da Arte – da Pré-História ao Século XXI**. Site Artes br.hpg.ig.com.br/Educação. Editora Publifolha. 08/07/2016.

AZENHA, M^a da G. **Imagens e letras: Ferreiro e Luria duas teorias psicogenéticas**. São Paulo: Ática, 1995.

BACHELARD, Gaston. **A Poética do Espaço**. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

BACHELARD, Gaston. **O Direito de Sonhar**. São Paulo: Difel, 1985.

BARBOSA, Ana Mae T. B. **Teoria e Prática da Educação Artística**. São Paulo: Cultrix, 1975. BARBOSA, Ana Mae T. B. **A imagem no ensino de arte**. São Paulo: Perspectiva, 1996.

BARBOSA, Ana Mae T. B. **Arte-Educação: leitura no subsolo**. São Paulo, 1999.

BARBOSA, A. M.; COUTINHO, R. G. (Org.). **Arte/educação como mediação cultural e social**. São Paulo: UNESP, 2009.

BOFF, Leonardo. **A Águia e a Galinha: uma metáfora da condição humana**. 9 ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996**.

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

CAMILLIS, de Lourdes Stamato . **Criação e docência em arte**. São Paulo: JM Editora, 2002. COX, Maureen. **Desenho da Criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

DOYLE, Michael. **Desenho a cores**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

DEHEIZELIN, Monique. **Por um triz: Arte e cultura, atividades e projetos educativos**. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

DERDYK, Edith. **Formas de Pensar o Desenho**: desenvolvimento do grafismo infantil. São Paulo: Scipione, 1989.

DI LEO, Joseph H. **A interpretação do Desenho Infantil**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

DWORECKI, Silvio. **Criança**: evitando a perda de sua capacidade de figurar. São Paulo: FDE, série Idéias n. 10, 1991.

DURAND, V. **A imaginação simbólica**. São Paulo: Cultrix, 1988. ENCICLOPÉDIA ABRIL. São Paulo: Abril S/A, 1976.

FERRAZ, Maria Heloísa C. de T.; FUSARI, Maria F. de Rezende. **Metodologia do ensino de Arte**. São Paulo: Cortez, 1993.

FERREIRA, Sueli. **Imaginação e Linguagem no Desenho da Criança**. Campinas: Papyrus, 1998. FORSLIND, Ann. **Desenho, jogos e experiência** (S. Margareta trad.). São Paulo: Collis, 1998.

FUSARI, Maria F. R.; FERRAZ, Maria H. C. T. **Arte na Educação Escolar**. São Paulo: Cortez, 1994.

FRANCASTEL, Pierre. **A realidade figurativa**. São Paulo: Perspectiva, 1982.

JAPIASSU, Ricardo. **Criatividade, criação e apreciação artísticas**: a atividade criadora segundo

Vygotsky. In: VASCONCELOS, Mário S. **Criatividade: Psicologia, Educação e conhecimento do novo**. São Paulo: Moderna, 2001.

JOBIM V.; SOUZA, Solange. **Infância e linguagem**: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin. Campinas: Papirus, 1995.

KLEPSCHE, Marvin; LOGIE, Laura. **Crianças desenham e comunicam-se**: uma introdução aos usos projetivos dos desenhos infantis da figura humana (J. A. Cunha, Trad.). Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.

KNELLER, George F. **Arte e Ciência da Criatividade**. São Paulo: Ibrasa, 1978.

LEVIN, Esteban. **A garatuja como vestígio das letras**: Estilos da Clínica-Revista sobre a infância com problemas. N. 4. São Paulo: IP-USO, 1998.

LYNCH, Kevin. **A imagem da cidade**. São Paulo: Martins Fontes, 1959. LOWENFELD, Viktor. **A Criança e sua Arte**. São Paulo, Mestre Jou, 1954.

LOWENFELD, Viktor; BRITAIN, W. Lambert. **O Desenvolvimento da capacidade criadora**. São Paulo, Mestre Jou, 1977.

LUQUET, G. H. **O desenho Infantil**. Trad. Maria Teresa Gonçalves de Azevedo. Porto: Livraria Civilização, 1979.

MACHOVER, K. **O traçado da figura humana**: um método para estudo da personalidade. Em H. H. Anderson e G. L. Anderson. Técnicas projetivas de diagnóstico psicológico (Elza Bennett, Trad.). São Paulo: Mestre Jou, 1967.

MASSIRONI, M. **Ver pelo Desenho**: Aspectos técnicos, Cognitivos, comunicativos. Portugal, Lisboa: Edições 70, 1996.

MÈREDIEU, Florence. **O Desenho Infantil**. São Paulo: Cultrix, 1994.

MERLEAU-PONTY, M. **A Expressão e o Desenho Infantil**. In *O Homem e a Comunicação: Apros do Mundo*. Rio de Janeiro: Edições Bloch, 1974.

MERLEAU-PONTY, M. **Merleau-Ponty na Sorbonne**. São Paulo: Papyrus, 1990.

MOREIRA, Ana Angélica A. **O espaço do desenho: a educação do educador**. São Paulo: Loyola, 1984.

MORIN, E. O Método: **Conhecimento do Conhecimento**. Porto Alegre: Sulina, 1999.

O desenho infantil. Disponível em: <[http://.periodicos.udesc.br/index.php/arteinclusao/article/viewFile/2110/1601](http://periodicos.udesc.br/index.php/arteinclusao/article/viewFile/2110/1601)> Acesso em: 01 de novembro de 2016.

OLIVEIRA, Marta Kohl de e outros. **Psicologia, Educação e as temáticas da vida cotidiana**. São Paulo: Moderna, 2002.

OLIVEIRA, M. P. **Vigotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1995.

OSTROWER, Fayga. **Universos da Arte**. Rio de Janeiro: Campus, 1987.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS (1ª à 4ª série): ARTE/SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

PENNA, Maura. **É este o ensino de arte que queremos?** Uma análise das propostas dos parâmetros curriculares nacionais. João Pessoa: Universitária UFPB, 2001.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. Rio de Janeiro: Guanabara-Koogan, 1978.

PIAGET, Jean. **A equilibrção das estruturas cognitivas**. Trad. Marion Merlone dos Santos Penna. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

PIAGET, Jean. **A representação do espaço na criança**. Trad. Bernardina Machado deAlbuquerque. Porto Alegre, 1993.

PILLAR, Analice Dutra. **Fazendo artes na alfabetização: artes plásticas e alfabetização**. Porto Alegre: Kuarup/GEEPA, 1993.

PILLAR, Analice Dutra. **Desenho e Escrita como sistemas de representação**. Porto Alegre: ArtesMédicas, 1996.

PILLAR, Analice Dultra. **Desenho e construção do conhecimento na criança**. Porto Alegre: ArtesMédicas, 1996.

PORCHER, Louis. **Educação Artística Luxo ou Necessidade?** São Paulo: Summus Editorial, 1973.

RACCANELLO, Ana. **Técnicas Projetivas Psicopedagógicas**, Manual de Aplicação e Avaliação Curitiba PR, Junho de 2008.

REILY, Lúcia H. **Atividades de artes plásticas na escola: hoje é meu dia, dona aula de artes?** São Paulo: Pioneira, 1986.

SANS, Paulo de Tarso Cheida. **Pedagogia do Desenho Infantil**. Campinas: Átomo, 2001.
SISTO, F. F. **Desenho da Figura Humana**. São Paulo: Vetor, 2005.

SILVA, Silvia M. C. **Condições sociais da constituição do desenho infantil**. Dissertação de Mestrado. Campinas: UNICAMP, 1993.

STERN, Arno. **Aspectos e Técnicas da Pintura de Crianças**. Lisboa: Livros Horizonte Ltda, 1974. VAN, Kolck O. L. **Testes projetivos no diagnóstico psicológico**. São Paulo: EPU, 1984.

VYGOTSKY, L. S. **Psicologia da Arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WALLON, Henri. **As origens do caráter na criança**. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1971.

WIDLÖCHER, Daniel. **Interpretação dos desenhos infantis**. Rio de Janeiro: Vozes, 1971.
RICCI, A. **A arte infantil**. Torino: Fogola, 1887.

O ENSINO DA GEOGRAFIA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL I

Tatiane de Oliveira Paschoal Machado

RESUMO

A presente pesquisa buscou enfatizar as dificuldades que os professores de geografia enfrentam no seu dia a dia escolar, ministrando aulas no ensino fundamental I. Onde faz um paralelo desde o surgimento da geografia e a ciência da geografia e as discussões que esta sofreu por diversos pensadores que buscavam fundamentar-se uma geografia mais prática que retratasse melhor o espaço geográfico e suas categorias. Buscou também entender as relações que o professor de geografia possui com a disciplina e as metodologias para que sejam executadas de maneira prática. E as relações que eles possuem no que diz respeito ao ensino – aprendizagem envolvendo educando professor. Nesse sentido, os objetivos do estudo são compreender os aspectos teóricos do ensino de geografia escolar, investigar como se constrói a aprendizagem da disciplina no ensino fundamental, analisar como se dá esse contexto mediante a realidade de duas escolas públicas. Para que tornasse possível foi escolhido como método a revisão bibliográfica. Diante das considerações evidencia-se que os professores da referida escola estão na busca por melhores condições de ensino para os educandos, se fundamentam em documentos como PPP (Plano Político Pedagógico) e nas Matrizes Curriculares que rege o ensino fundamental com o princípio de garantir aos interessados que são os educandos um ensino com qualidade, com autonomia, possibilitando que os educandos criem seu próprio senso crítico.

Palavras – chave: Geografia; Professor; Educando; Metodologias.

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa vem discutir as diferentes concepções postas pela Geografia Tradicional e Crítica, fazendo um levantamento das discussões feitas pelos seus idealizadores, levantando as questões que influenciaram esta ciência a se tornar fundamental para o ensino de Geografia.

Atualmente, a formação docente é um tema muito debatido no mundo acadêmico. Pensemos efetivamente, que de outra forma não poderia ser, na medida em que as mudanças socioeconômicas, política e cultural que atualmente ocorrem no mundo exigem dos sistemas educativos, em geral e, das escolas, em particular, um ensino de qualidade, tendo em vista a formação de cidadãos competentes e capazes de responder as demandas impostas por um cenário competitivo e aos desafios por este colocados.

A pesquisa proposta faz também uma abordagem desde o surgimento da Geografia e História que tiveram sua gênese ao mesmo tempo, embora de formas diferentes.

O objetivo desse estudo é de salientar as diferentes concepções da geografia e principalmente da Geografia escolar, sob ótica do professor da disciplina, que trabalha em função desta prática a fim de levar aos educandos o conhecimento geográfico.

Diante destas considerações a presente pesquisa buscou diagnosticar as dificuldades dos professores de Geografia ao trabalhar com esta disciplina, quais são as perspectivas e os métodos que estes utilizam nas suas práticas metodológicas.

Para elaborar o referencial teórico que sustenta tal pesquisa destacamos a contribuição dos trabalhos de Kaecher (2004), Cavalcanti (2002), Nunes (2001), Antunes (2004), D'avilla (2003), Kimura (2010) e vários outros que contribuíram para a efetivação da pesquisa.

Diante dos resultados pode-se constatar que cabe aos professores de Geografia adotarem uma metodologia voltada a formação de cidadãos procurando trabalhar numa perspectiva de identificar as capacidades, competências e habilidades que os mesmos trazem consigo a respeito da disciplina e do contexto atual.

Acredita-se que esta, levando em consideração não somente as necessidades dos educandos que são muitas e principalmente não fundamentais para a vida de cada um. Mas também levar em consideração os objetivos, as perspectivas e sonhos dos professores que estão a frente destas instituições ministrando a disciplina Geografia que como pode ser constatado ao longo desta pesquisa que não é uma tarefa fácil.

Metodologia

Para compreender os principais desafios enfrentados pelos professores da Rede Estadual do Ensino Fundamental I na disciplina de Geografia, optou-se pela pesquisa de campo qualitativa para dar credibilidade aos dados coletados. Na coleta de dados, optou-se pela pesquisa bibliográfica juntamente com o estudo em campo dos documentos oficiais

como o PPP (Projeto Político Pedagógico) das respectivas escolas além das Matriz Curricular do Estado que rege o Ensino Fundamental I, esses estudos foram realizados com o objetivo de melhor compreender a metodologia utilizada pelos professores da área.

Através dos questionários aplicados aos professores entrelaçados com a reorientação curricular do 5º ano e os documentos oficiais, PPP e Matriz Curricular do Ensino Fundamental, buscou-se compreender a importância dessa pesquisa para redimensionar o ensino de Geografia no ensino fundamental I.

Os sujeitos envolvidos nesta pesquisa foram os professores de Geografia atuando no Ensino Fundamental I. Para delimitar a pesquisa foi necessário estabelecer alguns critérios para estabelecer os sujeitos dela como saber:

a) Escolas pesquisadas: considerou estabelecer questões que envolveram o professor e o ensino de geografia para tal estabeleceu: Os desafios dos professores de geografia. As relações professor/educando Proposta pedagógica. Aos professores envolvidos foram aplicados questionários a fim de estabelecer e conhecer as questões que influenciam na sua profissão, ou seja, no dia a dia na sala de aula.

Foram obtidas várias informações que levou a entender as angústias, alegrias e descontentamentos dos professores, ainda questões sobre a forma como vivenciam o ensino da geografia no seu cotidiano, além de estabelecer e conhecer as metodologias que eles usam diariamente, a fim de trazer para a realidade do educando o conhecimento. Para fundamentar a pesquisas nas escolas analisou-se o PPP da escola, com objetivo de conhecer o funcionamento da escola e as questões que envolvem a relação professor - educandos e as metodologias postas em sala de aula.

Analisando o documento da escola Estadual do ensino fundamental I, seguindo os critérios estabelecidos que fundamentaram essa pesquisa, ressalta-se que é escola pública e encontra-se situadas em bairros favoráveis e de fácil acesso para os educandos das comunidades distintas, uma vez, que são frequentadas por educando da periferia da cidade.

No entanto, tais pressupostos visam atender não só as necessidades dos educandos como também da classe de profissionais que trabalham em função de garantir

o ensino qualificado aos mesmos. De acordo com o PPP (2019) a escola procura resgatar as questões culturais, datas comemorativas, palestras, apresentações, músicas, filmes, leituras de livros literários, entre outros com a finalidade de estar sempre resgatando os aspectos culturais da cidade e do país onde eles se encontram inseridos. Nos aspectos pedagógicos a escola buscou garantir um planejamento a fim de garantir que o educando pudesse dar sequência a vida escolar, garantindo o acesso e permanência deste no meio escolar.

De acordo com o PPP (2019, p 12) —O planejamento é feito com Guia Curriculares, livros didáticos, Fluxo e Matrizes do Projeto Aprendizagem Internet, adequando-os à realidade da escola. Sempre respeitando as propostas curriculares postas nos PCN.

DISCUTINDO OS RESULTADOS

A realização desta pesquisa possibilitou compreender o que de fato vem ocorrendo com o ensino de Geografia desde o seu surgimento da disciplina, até os dias atuais.

Pode-se observar as transformações que a disciplina e a ciência Geografia passaram por um processo de mudança, para que pudesse ser transmitida de forma a levar clareza aos educandos. Mas sabe-se que mesmo obtendo-se de métodos que possibilite transmitir aos educandos a disciplina de forma mais coerente e clara não é uma tarefa fácil.

No que se refere aos aspectos pedagógicos, a escola através do corpo docente se preocupa em estar sempre inovando e utilizando de materiais que garantam o aprendizado de forma mais práticas aos educandos. Para tal a escola necessita de reajustes, no que diz respeito a valorização dos profissionais de ensino, nas questões salariais.

Ou seja, que os salários sejam de fato suficientes e dignos para que os professores se dediquem somente a educação e ao ensino de geografia não sendo obrigados a terem outras funções paralelas, em busca de melhoria de vida.

A escola realiza atividades diárias, trabalhos coletivos, encontros pedagógicos e reuniões sempre quando necessário a fim de enriquecer a qualidade do ensino e o

empenho que ela desenvolve na sociedade. A mesma estabelece essas propostas pedagógicas como o ponto de partida para um bom desempenho profissional. As avaliações a escola buscam sempre garantir o melhor desempenho no que diz respeito ao ensino-aprendizagem para que os educandos saibam enxergar o que foi estudado em sala de aula. Levando em consideração avaliações contínuas obedecendo as regras de diminuir o índice de reprovados.

Com esse tipo de avaliação continua ressalta no PPP que os professores estarão sempre a par da aprendizagem do alunado, podendo assim dar continuidade ao seu trabalho e até mesmo procurar novos métodos para auxiliar os alunos a assimilar melhor o conteúdo que estão sendo estudados. Sempre buscando a melhor solução para que o educando não seja prejudicado durante a vida escolar, pois o objetivo da escola é se atentar para as necessidades dos educando, e buscando corrigi-las e preenchendo-as se esse for o caso.

Atualmente percebe que o ensino de Geografia, ainda é pouco valorizado, sendo necessário que os educadores em sala de aula estejam sempre fazendo uma reflexão, para não voltar ao tradicionalismo. Temos que reconhecer que a escola produz conhecimento e que os educandos, sentem mais motivados quando os conteúdos de ensino consideram suas realidades.

Contudo necessita-se que o ensino de Geografia leve de fato compreensão e entendimento aos educandos e aos professores que são os agentes do saber. São eles o ponto inicial para que cada educando desenvolva suas competências e habilidades dentro e fora da sala de aula.

Assim, os professores de Geografia mostraram que o ensino de geografia precisa estar sempre se renovando e aderindo as novas tecnologias, buscando inserir no seu contexto metodologias de ensino que vá fazer com que os educando venha a se interessar pelo o ensino de Geografia.

É preciso que os professores tenham consciência da importância de preparar melhor suas aulas para atender as necessidades dos educandos. É um dos objetivos ao ensinar geografia é estabelecer objetivos claros e selecionar as metodologias mais adequadas de acordo com a especificidade da disciplina.

Sabendo que os educandos são indivíduos que podem interferir no meio onde vive, para tal é necessário que este aprenda e conheçam a disciplina geografia.

Com base nos objetivos que nos orientaram para esta investigação, nosso estudo centra no contexto da pesquisa qualitativa, desenhamos um estudo composto de análise de fontes documentais designadamente, boletins oficiais, jornais, projetos, planos e relatórios do Ministério da Educação, com ênfase em documentos que analisam a evolução do sistema educativo no caso das Escolas de Formação de professores inicial e em exercícios.

Apesar dos Grandes Desafios Enfrentados pelos Professores do Ensino Fundamental I, pode constatar que houve grandes avanços, por parte dos educadores em busca de ensino de qualidade.

O ensino de geografia na Escola, é trabalhada de forma que os conteúdos estudados em sala de aula sejam capazes de estimular e desenvolver as habilidades dos mesmos tanto dentro da escola quanto no seu dia-a-dia.

A renovação no ensino de Geografia, tem por objetivo promover uma aprendizagem significativa dos conteúdos escolares, envolvendo um processo cognitivo onde possa vir a desenvolver questões que já possuem um conhecimento, bastando apenas aprofundar-se para dar coerência a aprendizagem

A prática dos professores evidencia a utilização de diferentes linguagens e recursos variados no processo de ensino aprendizagem o professor coloca-se como agente de um processo em construção, ensinando e, sobretudo, aprendendo a ensinar. Portanto diante da autonomia e flexibilidade dos professores, as possibilidades desse trabalho não estão esgotadas em sua totalidade, mesmo porque é o referencial para auxiliá-los e orientá-los no seu fazer docente diante das necessidades e realidade da escola.

Acredita-se que esta pesquisa venha colaborar para que o ensino de Geografia seja repensado nas escolas da cidade, levando em consideração não somente as necessidades dos educandos que são muitas e principalmente não fundamentais para a vida de cada um. Mas também levar em consideração os objetivos, as perspectivas e

sonhos dos professores que estão a frente destas instituições ministrando a disciplina Geografia que como pode ser constatado ao longo desta pesquisa que não é um tarefa fácil.

REFERENCIAS

ALBURQUERQUE, Maria Adailza Martins de. QUINTÃO, Altemar de Figueirêdo Bustorff. Desafios e Perspectivas do Ensino de Geografia no Brasil. ENPEG. 10° Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia. Porto Alegre 2009.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Formação inicial e continuada em Geografia: trabalho pedagógico, metodologias e (re) construção do conhecimento. In: ZANATTA, B. A; SOUZA, V.C. de. Formação de professores: reflexão do atual cenário sobre o ensino de Geografia. Goiânia: Vieira, 2008.p.85-102.

_____.O ensino crítico de geografia em escolas públicas do ensino fundamental. Dissertação de Mestrado. Goiânia: faculdade de Educação/UFG, 1991.

_____. Geografia e Práticas de Ensino. Goiânia, ed. Alternativa, 2002.

CAVALCANTI, Lana de S. Geografia, Escola e Construção do Conhecimento. Campinas Papyrus, 1998. 192p.

CUNHA, Maria Isabel da.O bom professor e sua prática. Campinas, SP: Papyrus, 18ª ed. 2006. Coleção Magistério: Formação e Trabalho pedagógicas.

KAERCHER, Nestor André. A Geografia escolar na prática docente: a utopia e os obstáculos epistemológicos da Geografia Crítica. Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Departamento de Geografia. São Paulo, 2004.

MOYSÉS, Lucia Maria. O desafio de saber ensinar. Campinas, São Paulo: Papyrus, 9ª edição,2001.

NUNES, Adão Cícero Ferreira. As dificuldades de ensinar geografia. Londrina, Volume:13-Numero -1.Jan/Jun.2004.

OLIVEIRA, Martinha Aparecida Brachiega de. AREDES, Airton. Metodologia de ensino de geografia em sala de aula no Município de Taquarussu-MS. Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul –UEMS.2009. Acesso em: 05/set/2011. Disponível em:http://egal2009.easyplanners.info/area03/3200_Oliveira_Marthinha_Aparecida_Bachiega_de.pdf.

PIMENTA, Selma Garrido e LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e Docência. ed. São Paulo: Cortez,2004.

DA ALFABETIZAÇÃO AO LETRAMENTO

Raquel Polato Ferreira Farnezi

Resumo

Uma das principais metas de alfabetização é ensinar a escrever. A escrita é uma novidade para a criança e deve ter um tratamento especial na alfabetização. No final de um ano de alfabetização, espera-se que o aluno, já saiba escrever, não necessariamente saiba escrever de forma absolutamente correta. Esse é um fator importante que deixa para um plano secundário a preocupação com a ortografia durante a alfabetização. (CAGLIARI, 2009).

Palavras-chave: alfabetização. letramento, educação.

A invenção da escrita

De acordo com Barbosa (1994) definir a escrita não é uma tarefa simples, pois é difícil imaginar como ela evoluiu através da história da humanidade. Como surgiu? Podemos falar que a escrita foi inventada?

Segundo Barbosa (1994) a escrita aparece pela primeira vez no mundo antigo, caracterizado pelo desenvolvimento da civilização. Ela surge junto com o desenvolver das artes, do governo, do comércio, da agricultura, da manufatura, dos transportes.

Na Antiguidade, os alunos alfabetizavam-se aprendendo a ler algo já escrito e depois copiando. Começavam com palavras e depois passavam para textos famosos, que eram estudados exaustivamente. Finalmente, passavam a escrever seus próprios textos. O trabalho de leitura e cópia era o segredo da alfabetização. Note que essa atividade está diretamente ligada ao trabalho futuro que esses alunos irão desempenhar, escrevendo para a sociedade a cultura da época. (CAGLIARI, 2009, p. 14).

Podemos relatar em conjunto com o autor que é complicado termos uma definição exata sobre o surgimento e evolução da escrita, porém sabemos que ela vem registrando desde muito tempo o desenvolvimento da civilização.

A escrita é considerada um marco de passagem da pré-história para a história. É principalmente a partir do registro escrito que se recompõe a forma de vida de um povo em uma determinada época. (BARBOSA, 1994, p. 34).

Barbosa (1994) relata que a escrita tem sua origem no instante em que o homem aprende a comunicar seus pensamentos e sentimentos por meio de signos. Esses signos funcionam como meios de comunicação.

O longo processo de invenção da escrita também se inclui a invenção de regras de alfabetização, ou seja, as regras que permitem ao leitor decifrar o que está escrito e saber como o sistema de escrita funciona para usá-lo apropriadamente. (OLIVEIRA, 2010).

A pintura antecede a escrita. Os desenhos passaram a transmitir, a comunicar fatos e ideias, deixando de lado os aspectos artísticos da pintura e passando a ser utilizados como símbolos, auxiliando para a identificação de uma pessoa ou objeto. (BARBOSA, 1994).

Observamos que a necessidade de registrar os acontecimentos surgiu com o homem primitivo no tempo das cavernas quando este começou a gravar imagens nas paredes.

A partir da representação silábica herdada do povo semítico ocidental os gregos desenvolveram o alfabeto. Entende-se por alfabeto um conjunto de sinais da escrita que expressa os sons individuais de uma língua. (BARBOSA, 1994, p. 37).

Barbosa (1994) relata que dessa maneira os gregos desenvolveram um sistema de vogais que ligadas aos signos silábicos, acabaram por tornar as sílabas simples em signos consonânticos.

Os gregos acabaram por criar um completo sistema alfabético de escrita com 27 letras. A partir daí os semitas aprenderam os símbolos vocálicos e desenvolveram seu próprio alfabeto. O alfabeto latino se desenvolveu a partir do alfabeto grego. (BARBOSA, 1994).

Barbosa (1994) diz que nos últimos 2500 anos o alfabeto ganhou a população e espalhou-se pelo mundo e que durante esse tempo, os princípios da escrita não sofreram modificação alguma.

As centenas de alfabetos existentes no mundo, por mais diferentes que sejam no seu sistema exterior, foram estabelecidos e permanecem segundo os princípios da escrita grega. (BARBOSA, 1994, p. 37).

Nos séculos XV e XVI com o Renascimento e o uso da imprensa na Europa, os leitores aumentaram e as leituras de obras famosas deixaram de ser coletivas para se tornarem individuais. Como consequências dessa preocupação com a alfabetização foram criadas as primeiras cartilhas. (CAGLIARI, 2009).

Nessa época, surgem as primeiras gramáticas das línguas neolatinas, e esse foi outro motivo que levou os gramáticos a se dedicarem também à alfabetização: era preciso estabelecer uma ortografia e ensinar o povo a escrever nas línguas vernáculas, deixando de lado cada vez mais o latim. (CAGLIARI, 2009, p. 14).

Pode-se dizer que existem três avanços na construção histórica da escrita: o princípio sumério de fonetização; a escrita silábica semítica ocidental; o alfabeto grego. (BARBOSA, 1994).

Muitas pessoas aprendiam a ler sem ir para a escola, já que não pretendiam tornar-se escribas. A curiosidade, certamente, levava muita gente a aprender a ler para lidar com negócios, comércio e até mesmo para ler obras religiosas. A alfabetização, nesses casos, dava-se com a transmissão de conhecimentos relativos à escrita de quem os possuía para quem queria aprender. Aprender a decifrar a escrita, ou seja, a ler, relacionando os caracteres às palavras da linguagem oral, devia ser o procedimento comum. Aqui não era preciso fazer cópias nem escrever: bastava saber ler. Para quem sabe ler, escrever é algo que vem como consequência. (CAGLIARI, 2009, p. 14).

Rizzo (1988) narra que o atual alfabeto, nos permite escrever qualquer palavra conhecida. É resultante dos longos anos de história da escrita do homem e de sua necessidade de deixar registrado fatos, ideias e pensamentos.

O ensino do alfabeto deu origem ao termo “alfabetizar” e ao primeiro método de ensino que conhecemos pelo nome de: alfabético. Saber escrever era sinal de status e somente classes privilegiadas tinham acesso ao “ensino das primeiras letras” e isso vigorou até muito recentemente. (RIZZO, 1988, p. 12).

Os autores relatam de comum acordo que a escrita veio com a necessidade de registrar as informações e construir assim com o tempo o sistema de representação.

De acordo com Rizzo (1988) os gregos recebiam o ensino individual dado pelos escravos (pessoas inteligentes, prisioneiras de guerra). Já em Roma, numa época mais adiante, os filhos de pessoas abastadas iam à escola.

Rizzo (1988) afirma que os educandos eram, na sua maioria, gregos e escravos dos romanos. Ensinavam poucos alunos em classes de meninos ou meninas e as aulas eram ministradas no período da manhã.

Quando nos perguntamos, hoje, porque esses métodos davam certo, é preciso considerar os inúmeros fatores favoráveis que concorriam para o sucesso, tais como: alunos de um meio culto, ensino individualizado ou classes pouco numerosas e horário matinal, conseqüentemente, com crianças descansadas. (RIZZO, 1988, p. 12).

Segundo Rizzo (1988) a dificuldade em pronunciar sons de combinações de consoantes e vogais, levou os pedagogos da época a questionarem o valor do método alfabético e trocá-lo por uma simplificação, parecida com o primeiro e que não ensinava mais o nome das letras, mas apenas o som. Surgiu o método fônico ou fonético.

Rizzo (1988) afirma que com o tempo as classes foram aumentando em número de alunos e a dificuldade em transmitir o som para uma turma de cinquenta alunos, tornou-se muito difícil, quase impossível.

Assim, de acordo com Rizzo (1988), surgiu mais uma mudança, de forma superficial e não científica e que mantinha o objetivo do primeiro: a passagem do código fonético através do ensino do alfabeto.

Essa mudança pedagógica, segundo Rizzo (1988), era feita de artifícios que os professores lançavam mão para levar os alunos a associar o som das letras a palavras conhecidas. Posteriormente, a essas palavras juntaram-se gravuras que as ilustravam.

Deram a esses métodos, “psicologicamente” desenvolvidos (psicologicamente porque apelavam para os sentidos, os nomes de psicofônicos ou psicofonéticos, onde o apelo, artificialmente imposto pela palavra ou gravura, era ainda associado, por alguns pedagogos, já no início deste século, ao alfabeto recortado em massa de biscoito (Basedow, 1902) para que as crianças as deglutissem por completo, reforçando sua aprendizagem pelo estímulo do paladar, ou recortado em madeira (Huey, 1912) para acentuar os efeitos de apelação tátil. (RIZZO, 1988, p. 13).

Rizzo (1988) afirma que outras nações por suas línguas serem silábicas e também por terem menor recurso para a educação, como gravuras grandes e coloridas, alfabetos de madeira, fundamentais ao psicofônico, mudaram o ensino das primeiras letras no ensino das consoantes ligadas às vogais para facilitar o enunciado oral. E se tornou conhecido como fonêmico ou silábico.

Para esse método não precisava de nenhum material específico e sendo assim, qualquer pessoa, até mesmo leigo, poderia ensinar, desde que fosse alfabetizada. Essas duas características são empregadas até os dias atuais, nos países subdesenvolvidos. (RIZZO, 1988).

Aqui no Brasil, esse processo veio com os padres jesuítas e se espalhou de norte a sul do país, desde os primórdios de sua história. A tendência a se tronar perpétuo, nos locais onde já foi empregado, é muito grande e já foi verificado até pela UNESCO, por ser e muito lógico, muito ao gosto do adulto que já foi alfabetizado por esse processo. (RIZZO,

1988).

É um método extremamente gratificante para os professores, pois dá a impressão de já ter “dado” tudo depois de trabalhados todos os fonemas. Tal impressão faz com que o professor se livre do peso do fracasso, não se sentindo responsável pelo fato do educando não ter aprendido aquilo que ele tem certeza que “ensinou”. (RIZZO, 1988).

O método silábico se caracteriza pela formação de palavras novas, desde o início do processo, a partir da síntese (união) de pedaços (sílabas) conhecidos. (RIZZO, 1988, p. 13).

De acordo com Rizzo (1988) inúmeras alterações foram feitas ao longo dos séculos, originando apelos, como artifícios pedagógicos, que objetivam sempre a estabelecer uma união da sílaba a uma palavra, tidas como palavra-chave.

Alfabetização e letramento

Em nossa história, o conceito de alfabetização se identificou ao ensino-aprendizado da tecnologia da escrita, isto é, significa, na leitura, a capacidade de decodificar os sinais gráficos, transformando-os em sons e, na escrita, a capacidade de codificar os sons da fala, transformando-os em sinais gráficos. (PRÓ-LETRAMENTO, FASCÍCULO 1, 2007).

Tradicionalmente, a alfabetização inicial é considerada em função da relação entre o método utilizado e o estado de “maturidade” ou “prontidão” da criança. Os dois polos de aprendizagem (quem ensina e quem aprende) tem sido caracterizado sem que se leve em conta o terceiro elemento da relação: a natureza do objeto de conhecimento envolvendo esta aprendizagem. (FERREIRO, 2001, p.9).

O processo de ensino-aprendizagem relacionada “as primeiras letras” a alfabetização passou por ajustes desde o seu período tradicional de ensino ao letramento.

Nos anos 80, o conceito de alfabetização começou a ser ampliado com os estudos sobre a psicogênese da aquisição da língua escrita em especial com os trabalhos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky. (PRÓ-LETRAMENTO, FASCÍCULO 1, 2007).

De acordo com esses estudos, o aprendizado do sistema de escrita não se reduziria ao domínio de correspondências entre grafemas e fonemas (a decodificação e a codificação), mas se caracterizaria como um processo ativo por meio do qual a criança, desde seus primeiros contatos com a escrita, construiria e reconstruiria hipóteses sobre a natureza e o funcionamento da língua escrita, compreendida como um sistema de representação. (PRÓ-LETRAMENTO, FASCÍCULO 1, 2007, p. 10).

Os estudos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky baseados na teoria piagetiana deram um salto de conhecimento principalmente no que diz respeito a dar tempo a criança em relação ao seu processo de ensino-aprendizagem.

Sendo assim, a alfabetização deixou de ser um mero processo de codificação e de decodificação de sinais gráficos no ensino da leitura/escrita, assumindo uma função social de eixo estruturador da alfabetização e o aluno passa a ser sujeito de seu aprendizado e, no processo, atribui significados à escrita além de compreender o contexto em que a escrita se insere, entendendo a interlocução real que fazem uso da leitura e da escrita para a comunicação. (BORFATTO, BERTIN, MARCHEZI, 2011).

Desde a década de 80 as pesquisas se intensificaram e hoje o consenso que os conceitos de letramento e alfabetização são indissociáveis. Portanto:

Não se trata de escolher entre alfabetizar ou letrar, trata-se de alfabetizar letrando. Também não se trata de pensar os dois processos como sequenciais, isto é, vindo um depois do outro, como se o letramento fosse uma espécie de preparação para a alfabetização, ou então, como se a alfabetização fosse condição indispensável para o início do processo de letramento. (PRÓ-LETRAMENTO, FASCÍCULO 1, 2007, p. 12).

Em 1986 o termo letramento foi inicialmente empregado no Brasil pela professora Mary Kato. Esse termo passou a designar o processo de ensinar e aprender as habilidades de codificação e decodificação, juntamente, com o domínio dos conhecimentos que permitem o uso dessas habilidades nas práticas sociais de leitura e escrita. (PRÓ-LETRAMENTO, FASCÍCULO 1, 2007).

É urgente o constante diálogo com o professor em exercício, trazendo novas abordagens, tanto no que se refere às especificidades dos discursos oral e escrito, como em relação aos processos de ensino/aprendizagem da leitura e produção de textos. O conhecimento das novas metodologias favorece a descoberta de novos caminhos dentro do cotidiano do professor. (BORTONE & MARTINS, 2008, p. 14).

A partir daí surge uma nova alfabetização de incorporar as habilidades de uso da leitura e da escrita em situações sociais e, posteriormente, a palavra letramento. (PRÓ-LETRAMENTO, FASCÍCULO 1, 2007).

De certa forma, a alfabetização é um componente do letramento, mas é preciso distinguir claramente o que é alfabetização – a aquisição do sistema de escrita, a aquisição da tecnologia da escrita – do que é letramento – o uso dessa tecnologia, o exercício das práticas sociais de leitura e de escrita. (SOARES, 2004, p.2).

O conhecimento e o uso da escrita trazem modificações na vida das pessoas, pois além do domínio mecânico do sistema, pode conseguir também a manipulação ativa de discursos e referenciais culturais. (BRITTO, 2003).

... o conceito de letramento tem recoberto uma gama variada de interpretações do fenômeno social da escrita, as quais, apesar de fortemente correlacionadas, supõem diferentes objetos. Parece necessário, portanto, uma melhor delimitação do conceito – ou dos conceitos que o termo abarca – percebendo seus usos e especificidades. (BRITTO, 2003, p. 10).

A ideia de letramento vem de diversas pesquisas no sentido de ir além da simples alfabetização e dar conta de outras habilidades e conhecimentos que essa criança vai precisar em seu dia a dia.

A escrita contribui para o desenvolvimento da humanidade, ampliando a memória para guardar diversas informações em diferentes tipos de arquivos e portadoras de textos, possibilitando a comunicação à distância. Precisamos democratizá-la, ensinar todos a ler e a escrever. (BARBATO, 2008).

Como mediador; o professor pode lançar mão de diferentes tipos de estratégias para atuar junto a seus alunos. Pode, por exemplo, contar com a família como fonte de informação sobre como as crianças estão utilizando a escrita fora do ambiente escolar. Mães e pais contam histórias interessantes sobre a escrita e a leitura de seus filhos, quando escrevem bilhetes para as avós, cartas, desenham; o que leram pelas ruas ou mesmo se estão tendo dificuldades para juntar as letras e as sílabas. (BARBATO, 2008, p. 64).

Os autores concordam na necessidade de uma mudança dos métodos tradicionais por esses não darem conta das novas exigências sociais em relação ao ensino nas escolas.

De acordo com Bortone & Martins (2008) para que haja uma política educacional eficiente se faz necessário alguns procedimentos básicos: comprometer-se com o sucesso da aprendizagem do educando: assumir as diferenças que existe entre eles e sabe lidar com essa situação; promover atividades de trabalho em equipes e colaboração e a utilização de novas metodologias, estratégias e materiais de apoio.

Uma das principais metas de alfabetização é ensinar a escrever. A escrita é uma novidade para a criança e deve ter um tratamento especial na alfabetização. No final de

um ano de alfabetização, espera-se que o aluno, já saiba escrever, não necessariamente saiba escrever de forma absolutamente correta. Esse é um fator importante que deixa para um plano secundário a preocupação com a ortografia durante a alfabetização. (CAGLIARI, 2009).

Entendemos que o processo de aprendizagem envolve a modificação a partir de novas experiências. Quando trabalhamos com nossas crianças situações objetivas com significados para elas, a aprendizagem flui com melhor qualidade.

As práticas discursivas de letramento assumem importância fundamental por conta do papel que desempenham na formação do indivíduo enquanto ser social. Cabe à escola assumir as rédeas de um processo que lhe é pertinente, que é sua meta maior. Os estudos atuais sobre o letramento têm demonstrado sua importância, seja na prática escolar, como na prática social, opondo-se à concepção tradicional e mecanista de alfabetização, seja como prática social, comparando -se os usos e funções da escrita e da leitura em sociedades tradicionais e modernas. (BORTONE & MARTINS, 2008, p. 9).

Essas atitudes almejam definir melhor as capacidades linguísticas do ser inseridos em sociedades complexas, onde a escrita e a leitura constituem condição essencial para integrar os indivíduos como membros efetivos desses modelos de comunidade. (BORTONE & MARTINS, 2008).

... a leitura um processo de interação em que o leitor e o autor se aproximem por meio do texto. Nesse sentido, o leitor realiza o trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir do seu projeto de leitura, do seu conhecimento prévio sobre o assunto e / ou sobre o autor. (BRITTO, 2003, p. 22).

Nas sociedades pós-industrializadas, compreende por indivíduo alfabetizado o ser que apenas aprendeu a ler e a escrever, porém, não tomou posse da leitura e da escrita, incorporando as práticas sociais que as demandam. Dessa maneira, o letrado é aquele que se envolve nas práticas de leitura e de escrita de forma funcional. (BORTONE & MARTINS, 2008).

Letramento é palavra e conceito recentes. Talvez por isso, pela novidade da palavra e do conceito, tem havido uma tendência de confundir letramento e alfabetização, ou de considerar que agora se deve substituir alfabetização por letramento. (SOARES, 2004, p. 2).

O trabalho da oralidade dentro das salas de aula tem que mostrar que não há uma fala certa ou errada, e sim falas mais ou menos monitoradas e que devem ser utilizadas

conforme a situação que nos encontramos. Importante também destacar que não há língua ou variação melhor ou pior, todas tem função importante de comunicação e todas devem ser valorizadas pela escola. (BORTONE & MARTINS, 2008).

Temos noção da importância do trabalho com a oralidade quando a fala egocêntrica se mistura com a fala comunicativa, onde encontramos a criança conversando entre si, organizando as atividades e com isso comparando seus conhecimentos.

A escrita é algo que as pessoas estão tão envolvidas que nem dão conta de como é o dia a dia de um indivíduo que não lê e escreve e de como uma criança encara suas atividades. A aprendizagem do português tem sido voltada para a escrita e chegando ao ponto de se preocupar mais com uma aparência da escrita do que com o que realmente ela faz e representa. (CAGLIARI, 2009).

É um absurdo que todas as atividades de português na escola girem em torno da escrita. Até a fala que se pretende ensinar assume as formas de escrita, na escola! É comum os professores de português ou de alfabetização saberem muito pouco sobre a natureza da escrita, como funciona, como deve ser usada em diferentes situações. (CAGLIARI, 2009, p. 82).

É fundamental entender que ela tem uma função primordial na formação dos alunos e que é necessário vê-la como um processo no qual o leitor realiza uma tarefa de construção do significado do texto, partindo do conhecimento do mundo, dos conhecimentos linguísticos, da intenção do autor, etc. (BORTONE & MARTINS, 2008).

Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua. Não é de surpreender o que o caráter e os modos dessa utilização sejam tão variados como as próprias esferas da atividade humana, o que não contradiz a unidade nacional de uma língua. A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. (BAKHTIN, 1992, p. 279).

É fundamental que se utilize gêneros presentes no nosso dia a dia, cumprindo diferentes funções como: divertir, anunciar, comunicar, persuadir, solicitar, instruir, informar, narrar, relatar, divulgar, documentar, etc. (BORTONE & MARTINS, 2008).

... língua não é apenas um sistema abstrato que reflete nossos pensamentos de forma neutra e imune às condições socioculturais. Ela é algo muito mais complexo, um jogo de poder, uma arena de conflitos, e é por isso que precisamos compreender bem suas diversas faces. A linguagem que usamos para ler o mundo determina, em grande medida, a forma como pensamos e agimos nesse mundo e sobre ele. Tais significados são, portanto, sempre construídos e produzidos, de forma contextual, no interior de práticas discursivas determinadas. (BORTONE &

MARTINS, 2008).

Dessa maneira, reportagens e histórias em quadrinhos, propagandas, receitas, cartazes, bilhetes, cartas, poemas, artigos e inúmeros outros materiais escritos ocupam um lugar de privilégio nas sociedades letradas. (BORTONE & MARTINS, 2008).

A utilização de diversos materiais é importante para o aprendizado da criança, porém temos que ter o discernimento na escolha para que estes tenham um significado em sua vida e, além disso, direcionar a melhor metodologia que estes materiais possam ser encaixados no processo de ensino aprendizagem.

Letramento produto da participação em práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e tecnologia. São práticas discursivas que precisam da escrita para torná-las significativas. Dessa concepção decorre o entendimento de que, nas sociedades urbanas modernas, não existe grau zero de letramento, pois nelas é impossível não participar, de alguma forma, de algumas dessas práticas. (RCNEI, 1998, v.3, p. 121).

Encontramos no termo letramento algumas distinções: ações político-sociais e pedagógicas de formação dos sujeitos na cultura escrita, isto é, utilizar a competência de ler e escrever para atuar nos espaços sociais organizados em função da escrita. (BRITTO, 2003).

Outra distinção se estabelece entre a dimensão individual e a dimensão coletiva de letramento, isto é, capacidades individuais e comportamentos ou condições sociais. (BRITTO, 2003).

Quando se fala em letramento de grupos, não se imagina que isto seja a somatória de competências ou habilidades singulares, mas sim formas de organização social, de intercâmbio e de produção de produtos, de circulação de cultura, de estabelecimento de valores e padrões de comportamento. (BRITTO, 2003, p. 11).

Encontramos nessas distinções a existência de duas tendências: a tendência tecnicista que centra o debate nas questões de métodos e nos aspectos psicossociais do ensino-aprendizagem; a tendência política que parte do pressuposto de que toda ação e conhecimento humanos são políticas. (BRITTO, 2003).

Para que o conceito de letramento possa contribuir para a reflexão e a prática educativa – escolares e não-escolares -, é preciso enfrentar desde logo uma ameaça muito concreta: nascido no interior dos estudos da linguagem (mesmo que, em muitos casos, associados à educação), ele tende a ficar limitado à área dos

estudos da linguagem, pouco se considerando as questões relativas à produção e circulação do conhecimento. Em outras palavras, o novo conceito incorporaria os conceitos de alfabetização e de ensino de língua, limitando-se às questões de aquisição da escrita convencional. (BRITTO, 2003, p. 13).

De acordo com Barbato (2008) o processo de ensino-aprendizagem depende da construção de pontes e pontos em comum, do conhecimento do professor em relação aos alunos em sala, incentivando o uso desses conhecimentos prévios aprendidos em sala e, muitas vezes, do conhecimento aprendido no cotidiano, por meio dos processos de mediação.

O processo de internalização vem a partir de uma série de transformações em que a pessoa em algum momento da vida opera sobre o conhecimento apresentado e o reconstrói internamente, em uma longa série de eventos que ocorrem ao longo do desenvolvimento. (VYGOTSKY, 1998).

Nas interações a atuação do professor ao realizar o fazer pedagógico Vygotsky (1998) destaca o conceito de zona de desenvolvimento proximal (ZDP) “o professor é um mediador do aprendizado que, ao atuar na ZDP, produz algo fundamentalmente novo no desenvolvimento da criança. (p. 110).

Esse conceito de zona de desenvolvimento proximal (ZDP) se define por dois níveis de desenvolvimento. O primeiro, conhecido de nível de desenvolvimento real, que determina o resultado de um ciclo de desenvolvimento já completo. Isso determina o que já foi internalizado. (VYGOTSKY, 1998).

O que a criança consegue fazer com ajuda significa que o processo já está em andamento, determinando o segundo processo, o nível de desenvolvimento potencial. Esse processo é determinado pela possibilidade e resolução de problemas junto a um adulto ou alguém que conheça o assunto melhor. (VYGOTSKY, 1998).

O professor, como mediador, planeja suas aulas, tendo em vista os processos já adquiridos e aqueles em desenvolvimento, provoca situações que promovam o aprendizado por meio de atividades diferenciadas, discussões e reflexões que conduzam o aluno na transformação de seu conhecimento. (BARBATO, 2008, p. 15).

Barbato (2008) concorda com a teoria da ZDP de Vygotsky considerando o papel do mediador essencial no processo ensino-aprendizagem da criança.

É importante que o professor tenha conhecimento da ZDP para melhor preparar

suas atividades com aquela criança, não deixando que esta fique aquém e nem muito além das capacidades cognitivas que a criança tem naquele momento.

Pensando o professor como mediador, abre um leque de possibilidades de intervenções: a qualidade entre o mediador com o aprendiz; o domínio dos instrumentos culturais e o conhecimento dos conceitos e lógicas de organização dos significados; a qualidade dos procedimentos que conduzem ao aprendizado mediado. (BARBATO, 2008).

Gostaríamos que os alunos chegassem a dominar a escrita para resolver questões práticas, ter acesso à informação e às formas superiores de pensamento e desfrutar da literatura. Além dos usos sociais da escrita, os alunos deveriam chegar a dominar os usos sociais das distintas formas notacionais que se utilizam em nossa sociedade: gráficos, esquemas e ícones convencionais. As duas tendências concorrentes na comunicação visual, a iconização crescente e a tendência à esquematização obrigam a ampliar os conteúdos de alfabetização. (TEBEROSKY&TOLCHINSKY, 1996, p. 78).

Trabalhar com a alfabetização apenas no sentido de decodificação não atende mais as necessidades dos dias atuais. Hoje precisamos utilizar a leitura e escrita em sua função social.

Podemos relatar em relação ao conhecimento, que este se deriva de uma relação entre o sujeito e o mundo, de um processo em que a compreensão inicial da natureza, posta em questão na própria ação reflexiva que se transforma em um novo modo de compreensão do mundo. (BRITTO, 2003).

Referências

- BAKHTIN, M. **Gêneros do discurso**. In: Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BARBOSA, J.J. **Alfabetização e leitura**. São Paulo: Cortez, 1994.
- BORFATTO, A. T. & BERTIN, T. & MARCHEZI, V. **Letramento e Alfabetização**. São Paulo: Ática, 2011.
- BARBATO, S. **Integração de crianças de 6 anos ao ensino fundamental**. São Paulo: Parábola. Editorial, 2008.
- BORTONE, M.E.; MARTINS, C.R.B. **A construção da leitura e da escrita: do 6. ao 9. ano do ensino fundamental**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação: Secretaria de Educação Básica: **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil** / Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Brasília. D.F. 1998 . v. 1, 2 e 3.

- BRITTO, L. P. L. **Contra o Consenso**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.
- BRITO, E. V. **PCNs de Língua Portuguesa: a prática em sala de aula**. São Paulo – Arte & Ciência, 2001.
- CEREJA, W. R; MAGALHAES, T. C. **Português: linguagens**. São Paulo: Atual, 2009.
- FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo,: Cortez, 2001.
- CAGLIARI, L.C. **Alfabetização e lingüística**. São Paulo: Scipione, 2009.
- CAGLIARI, L.C.**Alfabetização sem o bá-bé-bi-bó-bu**. São Paulo: Scipione, 2009.
- OLIVEIRA, J. B. A. **Cartilhas de alfabetização: a redescoberta do Código Alfabético**. Ensaio: aval. Pol. Pública. Educ., Rio de Janeiro, v. 18 n. 6669-710, out. dez. 2010.
- PRÓ-LETRAMENTO: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental**. Alfabetização e linguagem. Fascículo 1: Capacidades linguísticas: Alfabetização e Letramento (vários autores). Brasília: MEC/SEF, 2007.
- RIZZO, G. **Alfabetização natural**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.
- SCHOLZE, L. ; ROSING,T.M.K. (Org.). **Teorias e práticas de letramento**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília,2007.
- SOARES, M. Alfabetização e letramento. São Paulo: Contexto, **2004**.
- TEBEROSKY, A.; TOLCHINSKY, L. (org). **Além da alfabetização: a aprendizagem fonológica, ortográfica textual e matemática**. Tradução de Stela Oliveira. São Paulo: Ática, 1996. (Série Fundamentos).
- VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

GESTÃO EDUCACIONAL

Maria Helena Magri da Silva

RESUMO

Gestão significa gerenciamento, administração, atua em uma instituição, uma empresa, uma entidade social de pessoas, que necessitam ser gerida ou administrada, trata-se de um ramo das ciências humanas, pois lida com grupo de pessoas, que buscam manter a sinergia entre elas, a estrutura da empresa e os recursos existentes segundo o Dicionário Aurélio é definida:

“O ato ou efeito de gerir, gerência”. (FERREIRA, 2001, p. 347)

Palavras-chave: gestão, participação, comunidade, escola.

1. A GESTÃO EDUCACIONAL

A gestão surgiu quando após a revolução industrial para administrar os negócios da época cujos profissionais buscavam uma solucionar alguns problemas que não existiam antes, para isso utilizavam de vários métodos de ciências, o que deu início a ciência da administração, porque era necessário o conhecimento e aplicação de modelos e técnicas administrativas.

O objetivo da gestão é o de crescimento estabelecido pela empresa (públicas, privadas, sociedades de economia mista, com ou sem fins lucrativos) através do esforço humano organizado, pelo grupo, com um objetivo específico devido à mudança de paradigma na área da educação o termo gestão passa a ser utilizado no contexto educacional.

O conceito de gestão na educação está associado ao fortalecimento da democratização do processo pedagógico, pela participação consciente e esclarecida das pessoas nas decisões necessárias sobre a orientação, planejamento e na sua efetivação, mediante o compromisso coletivo com resultados educacionais cada vez mais efetivos e significativos.

1.1 – GESTÃO ESCOLAR

A instituição escolar diferencia-se das empresas convencionais por apresentar um sistema de relações humanas e sociais com características interativas, procedimentos relacionados à ação de planejar o trabalho da escola, racionalizar o uso de recursos, coordenar e avaliar o trabalho das pessoas de forma democrática que discutem e deliberam sobre as necessidades da escola.

Gestão escolar é a forma de gerenciar, democraticamente, a dinâmica cultural da escola, em conformidade, com as diretrizes e políticas educacionais para a implantação do projeto pedagógico, através de métodos que organizem e criem condições para um ambiente educacional autônomo, entretanto, requer a adoção de alguns procedimentos.

Para que as ações em conjunto possam proporcionar mudanças no processo educacional, aprimorar na formação e aprendizagem dos alunos com qualidade social, promover o acesso e a construção do conhecimento a partir de práticas educacionais, desta forma é necessário um planejamento, a integração de atividades, distribuição de recursos e sua correta aplicação.

Também gerenciar as diversidades de competências e ações conjuntas para solucionar os problemas, porém esses procedimentos ocorrem devido a conquista da autonomia, a capacidade de se administrar com independência, permitindo as escolas desenvolverem seus projetos pedagógicos com liberdade e responsabilidade.

1.2 - AUTONOMIA DA GESTÃO ESCOLAR

A autonomia é uma conquista coletiva exercida por meios dos colegiados em que permite elaborar e implementar projetos políticos pedagógicos, utilizar recursos de forma eficiente, com a qualidade do ensino, que estimule a participação e o interesse dos alunos conduzindo-os a um novo grau de compreensão e comprometido com as causas sociais.

O exercício da autonomia da escola exige uma visão clara de seus objetivos, das atividades e das necessidades que envolvem o projeto político pedagógico para atingi-los, a autonomia é fundamental para exercício das atividades pedagógicas que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº. 9394/ 96, artigo 15, menciona:

“Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público.”

Ao se trabalhar com autonomia, a equipe da gestão escolar pode proporcionar um ambiente que estimule o desenvolvimento intelectual, cognitivo, afetivo e psicomotor, sair

de um ambiente estático para um dinâmico, onde o professor tem condições de trabalhar em que as atividades não estão voltadas à obtenção de notas, mas no domínio adequado do conhecimento.

A LDB criou novas perspectivas para a organização dos estabelecimentos de ensino com mais responsabilidades, também, valoriza a atuação daqueles que são responsáveis pela tomada de decisão que afetam o trabalho escolar, isto é, a equipe gestora, pois a qualidade do ensino depende de cada um dos integrantes, de forma, a despertar a criatividade do aluno.

1.3 - INTEGRANTES DA GESTÃO ESCOLAR

A gestão escolar é composta pela direção escolar, supervisão, coordenação pedagógica e da secretaria da escola inclui, também, a participação ativa de todos os professores e toda comunidade escolar de modo a contribuírem para qualidade do ensino e promover o acesso e a construção do conhecimento do aluno no processo ensino aprendizagem.

Mas, para tanto, devem envolvê-lo em um ambiente rico em aprendizagens significativas – estimulantes; motivadoras – que possibilitem o desenvolvimento de seu potencial capacitá-lo para o exercício do trabalho e para atuar como cidadão crítica e participativo na sociedade em que vive, conforme previsto na Constituição Federal:

“A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. (CF, 1998, artigo 205)

Contudo, dentro dos integrantes o diretor escolar é responsável pelo norteamiento do modo de ser e de fazer da escola e de seus resultados, de dividir as tarefas entre os demais segmentos da comunidade escolar, de buscar soluções para alcançar os objetivos educacionais, administrar com responsabilidade e liderança, porém não impositivamente.

O profissional da área da educação necessita ter visão sistêmica de forma a englobar os demais segmentos e alcançar os melhores resultados, e, assim, zelar pela escola como um todo, tendo como foco da aprendizagem a formação dos alunos, para isso, o Programa Mais Educação orienta na elaboração de um planejamento como o Projeto Político Pedagógico.

1.4 - PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO (PPP)

É um projeto elaborado de forma participativa e colaborativa serve de orientação para equipe gestora desenvolver as atividades educativas, expressa a prática pedagógica

tem como foco o aluno, a sua formação e aprendizagem engloba o planejamento curricular, isto é, o conjunto das experiências a serem promovidas para promover a formação de aprendizagem dos alunos.

O PPP é elaborado e revisado anualmente, desta forma, verificar as prioridades, as aquisições, as práticas pedagógicas educativas desenvolvidas no processo de aprendizagem dos alunos, os critérios de avaliação, criar estratégias adequadas para atingir os objetivos, também fazer reformulações necessárias para o aperfeiçoamento do projeto.

Segundo Heloísa Lück apud Veiga (2001) o projeto deve explicitar os desafios e problemas, ter o compromisso na formação do cidadão e os meios e condições para promovê-la, corresponder a uma articulação e organização plena e ampla de todos os aspectos educacionais, envolver as áreas e dimensões da gestão escolar conforme a realidade escolar.

De modo que as dimensões e áreas da gestão escolar, segundo Lück, tornem possível a realização dos objetivos traçados no PPP, sendo as dimensões agrupadas em duas áreas de acordo com a natureza: organização e implementação; aquela diz respeito implementação dos objetivos educacionais; esta promove as transformações no contexto escolar.

1.5 – ÁREAS E DIMENSÕES DA GESTÃO ESCOLAR

1.5.1 – DIMENSÃO DE ORGANIZAÇÃO

Tem como objetivo a preparação, a ordenação, a provisão de recursos do trabalho a ser realizado, envolve a: fundamentação legal e gestão educacional, o planejamento, o monitoramento de processos e gestão de resultados, de forma, a garantir a estrutura básica para implementação dos objetivos educacionais com foco na promoção da aprendizagem e formação dos alunos.

- a) Fundamentação legal e gestão educacional – novos desafios são apresentados à escola em formar cidadãos com capacidade de não só enfrentá-los, mas superá-los; na educação, torna-se necessário realizar alguns ajustes e mudanças para suprir esses desafios;
- b) Planejamento e organização – a partir de uma visão abrangente e integrada, o planejamento contribui para a coerência e consistência das ações, o planejamento

educacional surgiu com a necessidade para o enfrentamento organizado dos desafios;

- c) Monitoramento de processos – é o processo de acompanhamento sistemático e descritivo com objetivo de garantir a implantação do projeto ou plano com maior efetivação, mediante a verificação do ritmo de trabalho e a aplicação adequada das ações para obter os resultados;
- d) Gestão de resultados – correspondem a um desdobramento de monitoramento e avaliação, com foco diretamente nos resultados de desempenho da escola, resultantes da aprendizagem, cabe à escola promover a aprendizagem e mecanismos necessários para avaliação.

1.5.2 – DIMENSÃO DE IMPLEMENTAÇÃO

Promovem, diretamente, mudanças e transformações nas práticas educacionais, e modo a ampliar e melhorar o desempenho no processo de aprendizagem e garantir um ensino com qualidade envolve as gestões: do cotidiano escolar, da cultura escolar, a administrativa, a pedagógica, de pessoas e, foco do trabalho, a gestão democrática e participativa.

2 – TIPOS DE GESTÃO

As áreas e dimensões da gestão escolar são utilizadas conforme a situação envolvida na Unidade Educacional, assim, uma determinada ação demandará a combinação de uma ou mais dimensões e, – cada uma delas – têm um grau de importância dentro do processo global das dimensões de implementação destacam-se:

2.1 – GESTÃO DO COTIDIANO

O cotidiano escolar é formado pelas práticas e relações no dia a dia na escola em promover a aprendizagem e formá-lo para enfrentar os desafios colocados pela sociedade por meio de ensino de qualidade, para isso, é preciso um olhar atento e observador a fim de contribuir para melhoria do desempenho do aluno capaz de desenvolver suas competências pessoais.

A escola, como organização social, é marcada por relações interpessoais, conflitos, uso do tempo e do espaço, comportamentos e gestos das pessoas, etc; no entanto, alguns

acontecimentos comuns do cotidiano passam despercebidos, muitas vezes, não verifica a regularidade dos atos praticados ou omissões que têm forte impacto sobre os resultados.

Algumas ações contribuem para atingir esses resultados: o relacionamento interpessoal dinâmico, foco no desenvolvimento, na aprendizagem e na construção da organização da unidade, tomada de decisão compartilhada, pessoas a serviço da educação com responsabilidade social, ênfase na diversidade das partes, para formar uma cultura organizacional.

Neste sentido, a gestão do cotidiano escolar atua no sentido de fazer diminuir o espaço da contradição e da diversidade, das ações e omissões que ocorrem na escola e das regularidades praticadas em seu interior, de forma, que as pessoas possam agir sem medo de enfrentar as limitações e os desafios para um único objetivo, ou seja, oferecer um ensino de qualidade.

2.2 - GESTÃO DA CULTURA ORGANIZACIONAL

A cultura organizacional é o conjunto de hábitos e crenças estabelecidos por valores, atitudes, aos valores que expressam e traduzem em seus discursos comuns, nas ações cotidianas na comunicação e relacionamento interpessoal constitui-se o modo de pensar e agir que existe em uma organização para alcançar o objetivo proposto.

“Quando falamos em cultura organizacional, estamos nos referindo tipicamente ao padrão de desenvolvimento refletido no sistema de conhecimento, ideologia, valores, leis e rituais do dia a dia de uma organização”. (LÜCK, 2009, p. 116 apud MORGAN, in Lins, 2000)

Conhecer a cultura organizacional da escola significa conhecer as intenções e a por trás das ações e reações estabelecidas, o modo como as pessoas age na escola e nela se orientam, também o comportamento dos membros da escola no dia a dia e as ações necessárias para alinhar sua cultura com as propostas educacionais mais amplas.

Cabe salientar que as pessoas vivem em uma cultura na qual se alimentam, nutrem seus pensamentos, palavras e atos – seja por ação ou omissão, pois aquilo que lançam no ambiente; dele se alimenta, entretanto, se querem conviver em ambiente alegre, produtivo e realizador, devem pensar, sentir e agir – dessa maneira – essas ações espalham sobre ambiente.

Sabe-se que a essência da cultura de uma escola é expressa pela maneira como ela promove o processo ensino-aprendizagem, por sua estrutura organizacional composta pelos gestores, professores e funcionários da escola por estar condicionada a gestão das

pessoas buscam manter um ambiente produtivo e estimulante com foco na melhoria contínua do trabalho educacional.

“O estudo do cotidiano revela o que ocorre, enquanto a cultura organizacional revela o que ocorre, são, portanto, conceitos complementares, que se integram e se associam”. (LUCK, 2009, p. 129)

2.3 – GESTÃO DE PESSOAS

A gestão de pessoas é constituída pelo trabalho da gestão escolar e compete a ela a melhor maneira de administrar os recursos humanos, ter uma visão abrangente e articulada e, assim, utilizar o potencial, talento e energia, do componente humano, enfrentar os desafios, de forma organizada, a fim de favorecer na aprendizagem dos alunos e na sua formação.

Para promover essa formação, a escola tem fundamental e na medida em que as pessoas que nela atuam estejam articuladas, de modo a realizar um trabalho em conjunto – em torno de um objetivo comum – faz com que a educação se torna efetivo, por conseguinte, facilita a troca de opiniões e ideias, também, promover espírito e trabalho de equipe.

Educação é processo humano de relacionamento interpessoal e, sobretudo, determinado pela atuação de pessoas. Isso porque são as pessoas que fazem diferença em educação, como em qualquer outro empreendimento humano, pelas ações que promovem, pelas atitudes que assumem, pelo uso que fazem dos recursos disponíveis, pelo esforço que dedicam na produção e alcance de novos recursos e pelas estratégias que aplicam na resolução de problemas, no enfrentamento de desafios e promoção do desenvolvimento. (LUCK, 2009, p. 82)

Contudo, a formação da equipe demanda conhecimentos, habilidades, o respeito pela legislação, normas e regulamentos educacionais, o cultivo pelo mesmo ideal, atuar de maneira consciente considerar os progressos individuais em coletivos, adequar os interesses pessoais aos interesses sociais e educacionais, nortear os objetivos em só propósito: a qualidade do ensino.

Com isso, oferecer um ambiente onde os alunos possam alargar seus horizontes, desenvolver competências, afinal, a escola é uma organização social constituída e feita por pessoas que demanda uma gestão específica que envolve a articulação através de estratégias, métodos e conteúdos com foco nos resultados esse processo de articulação representa a gestão pedagógica.

2.4 – GESTÃO PEDAGÓGICA

O papel da escola é de promover a aprendizagem e formação dos alunos, de maneira a criar condições para que desenvolvam as competências sociais e pessoais necessárias para atuarem nos contextos sociais de que fazem parte, mas para isso ocorrer é necessário que cada um dos profissionais que atuam na escola entenda e assuma esse papel, como seu.

“Entende-se por gestão pedagógica o conjunto de esforços empreendidos pelos educadores, incluindo as famílias, para coordenar os diferentes elementos que, na unidade educacional, servem de mediadores das vivências aprendizagens”. (OLIVEIRA, 2013, p. 52)

Desta forma, a gestão pedagógica busca promover o melhor uso dos recursos humanos e materiais, evitar improvisos, diminuir o tempo de espera das crianças na realização das atividades, de forma, a estruturar o ambiente que possibilite a elas se apropriarem das diferentes linguagens e o uso das formas criativas de interagir com o meio.

Com isso, a gestão pedagógica deve incentivar a pesquisa a partir da realidade local, atender as demandas da comunidade, valorizar a investigação, a discussão, a busca de respostas para a solução dos problemas vivenciados, elaborar projetos que desenvolvam o olhar crítico, curioso, que levam à construção do conhecimento mais elaborado.

Entretanto, tal gestão, para ser efetivo, o diretor de escola que atua de modo a contribuir para a melhoria da aprendizagem, como gestor administrativo da unidade educacional desenvolver determinadas ações cujo foco seja o fortalecimento da noção de que todos estão a serviço da melhoria da qualidade do ensino que demanda uma ação conjunta e colaborativa.

2.5 – GESTÃO ADMINISTRATIVA

A gestão administrativa é formada por um conjunto de várias dimensões que analisam, em conjunto, os objetivos específicos de cada área de atuação, com os objetivos gerais da educação e a associação desses, voltados para melhoria dos processos em todos os segmentos, para melhoria do ensino e, conseqüentemente, a concretização os objetivos propostos.

Na visão de Lück houve uma mudança de paradigma de administração para gestão, aquela o processo de controle exercido por alguém – o administrador – sobre um grupo de pessoas de uma organização pública ou privada – com ou sem fins lucrativos e de suas

atividades, de forma, que garanta os melhores resultados a fim de alcançar determinado objetivo.

Já na gestão – corresponde a um sentido mais amplo da administração – requer a superação de vícios administrativos, como a centralização de poder e de ações, além do compromisso, a participação efetiva e consciente de todas as pessoas envolvidas e reconhece a importância delas nos processos decisórios; na educação, a qualidade do ensino.

Através da gestão administrativa na escola visa o correto gerenciamento na aplicação dos recursos físicos, materiais, financeiros e humanos, zelar pela manutenção bens patrimoniais disponíveis, facilita na formulação de diretrizes e normas de funcionamento, tomando as providências necessárias, cria na escola uma cultura de cidadania com responsabilidade e cuidado.

2.5.1 – PATRIMÔNIO PÚBLICO

O cuidado com o patrimônio escolar merece atenção, pois o bom uso dos bens disponíveis auxilia na aprendizagem tornando-a efetiva e dinâmica, como também, a formação de valores relacionados a respeito aos bens públicos, associados a sua conservação e manutenção, todavia, o patrimônio público pertence a toda sociedade.

O patrimônio não está vinculado a uma instituição ou ente público, mas cabe a eles adotarem medidas necessárias a sua preservação e conservação, pode ser compreendido como o conjunto de bens materiais e imateriais, direitos e obrigações que pertence a todos, não um indivíduo ou entidade, porém se encontram à disposição do ente público pode ser dividido em:

- a) Patrimônio Moral – relaciona-se aos princípios éticos de justiça, igualdade e democracia, de aceitação das diferenças, da inclusão e universalização do acesso dos cidadãos, sem qualquer distinção, conforme previsto no artigo 3º, da Lei nº. 9.304/ 96 – LDB.
- b) Patrimônio Material – ou físico, constituído por todos os bens móveis e imóveis pertencentes a uma instituição ou organização, esses bens são denominados de bens públicos integram o patrimônio público pertencem à União, Estado, Distrito Federal e Município.

O patrimônio da escola compreende o patrimônio material e moral se refere não somente a instituição de ensino, mas também, a comunidade escolar, através da gestão democrática possibilita sua participação na elaboração e acompanhamento da proposta curricular, mas, principalmente, uma relação positiva com a comunidade.

CONCLUSÃO

Com advento da legislação no processo de democratização de ensino houve a descentralização da estrutura escolar o que permitiu uma maior autonomia aos gestores escolares na tomada de decisão a qual contribui para integração e participação da comunidade na proposta curricular e, com isso, proporcionar ao aluno em ensino de qualidade do ensino.

Diante deste cenário a escola torna-se um espaço democrático com respeito às diversidades, ideias e valores éticos e após a implantação dos Conselhos Escolares e Associações de Pais e Mestres permitiu a ampliação na participação dos pais, alunos, professores e funcionários no processo ensino aprendizagem ser desenvolvido de forma clara e transparente.

Através da descentralização da gestão escolar respeita-se a especificidade da educação enquanto política social, que busca a transformação da sociedade por meio da construção da autonomia e da cidadania faz com que esta acompanhe andamento das políticas públicas comprometidas com objetivos democráticos constituintes com a qualidade de ensino.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

_____, Decreto nº 46.230, de 23 de agosto de 2005. Regulamenta a lei nº 13.991, de 10 de junho de 2005, que institui o programa de transferência de recursos financeiros às associações de pais e mestres das unidades educacionais da rede municipal de ensino.

_____, Lei nº. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Infantil. Brasília, DF.

_____, Resolução nº 10, de 18 de abril de 2013. Dispõe sobre os critérios de repasse e execução do Programa Dinheiro Diretos na Escola (PDDE), em cumprimento ao disposto na Lei 11.947, de 16 de junho de 2009. Brasília, DF.

DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS GERAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA (DCNEB)/ Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Miniaurélio século XXI escolar: **O minidicionário da língua portuguesa**. 4 ed. Revisão ampliada. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. São Paulo: Curso Santa Rita. apostila 05. 2013. p. 01 – 06; 59 – 66.

LUCK, Heloísa. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009. p.

NÚCLEO DE AÇÃO EDUCATIVA – NAE 8. **A construção da cidadania e a democratização da escola**. Orientação técnica Secretaria Municipal de Educação. 2002. p. 15 – 21.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública: Participação da comunidade na gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Editora Ática. 2002. p. 15 – 27

REGIMENTO EDUCACIONAL: Centro de Educação Infantil João Francisco de Haro, Ver. Título II: **Gestão Escolar**. Decreto nº. 25.341 de 12 de fevereiro de 1988. cap. I, arts. 6º e 7º; cap. VI seção I e II arts. 32 - 44. 2013. Publicação no Diário Oficial da Cidade 13 de fevereiro de 1988.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Diretoria de Orientação Técnica – SME/DOT. **Plano de trabalho e proposta político-pedagógico**. Democratização da gestão. 2002. São Paulo: caderno 03. p. 16 – 17

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Diretoria de Orientação Técnica. **Programa Mais Educação: subsídios para a implantação**. São Paulo: SME/ DOT. 2014. p. 50 – 59.

CUIDAR E EDUCAR CAMINHAM JUNTOS

Iara Madalena Cersosimo Valadares

RESUMO:

O jogar está nos documentos oficiais da educação infantil, de acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), na Educação Infantil, as brincadeiras e os jogos devem ser bem planejados pelo educador, pois, se bem utilizadas no processo de ensino aprendizagem, se tornam um grande aliado na introdução dos conteúdos. Assim, os jogos e as brincadeiras ganham cenários e espaço na rotina escolar das crianças da Educação Infantil e penetram nas instituições infantis criadas a partir de então. O presente trabalho, atém-se para a compreensão da importância de se trabalhar ludicamente com brincadeiras e jogos na educação infantil, tem por finalidade compreender a prática pedagógica do professor e a importância dos jogos de Educação Infantil, no desenvolvimento integral das crianças. Os jogos mesmo que tenham a mesma denominação, mas tem as suas especificidades, ou seja, cada jogo tem seu objetivo, a criança não brincar apenas por brincar, tudo tem sua finalidade.

Palavras-chave: Jogo; Crianças; Educação.

INTRODUÇÃO

Os momentos de lazer e os cuidados com a criança na Educação Infantil, dentro da Pré-escola, devem ser livres para que elas socializem e possam aprender. As atividades físicas facilitam a atenção positiva da imagem corporal. Cada criança recebe influências emocionais que o jogo traz, fazendo com que ela se desenvolva e se interesse pelas disciplinas escolares, motivadas pelas atividades lúdicas. Nesse contexto, o lúdico deve ser pensado e colocado em prática na escola e no espaço da criança para ser deixado de ter um espaço somente na hora do intervalo e passar a fazer parte da prática pedagógica. Desta forma, o jogo no contexto escolar oportuniza as crianças a vivenciarem a magia e a fantasia dentro de um plano social.

O potencial didático depende da sensibilidade do educador em gerar desafios e descobrir interesses de seus alunos. Assim, se na sala de aula houver condições de a

criança aliar o aprender ao jogo, estará vinculando a aprendizagem e a descoberta e à produção do saber.

O lúdico é necessário ao ser humano de qualquer idade, e não pode ser concebido apenas como diversão, o desenvolvimento do aspecto lúdico auxilia na aprendizagem e no desenvolvimento pessoal e social da criança, colaborando com uma saúde mental e preparando-a para um estado interior melhor, facilitando o processo de socialização, expressão, comunicação e construção do conhecimento. Nesse enfoque, encontra-se a importância do cuidar e educar juntos na ação educativa e daí a sua inserção no universo escolar. Então o trabalho tem a relevância de entender de que forma poderemos evidenciar o quão importante é o brincar e o cuidar na vida da criança dentro da Educação Infantil.

A pesquisa é exploratória e com instrumento para coleta de dados. Os estudos foram desenvolvidos com base na pesquisa bibliográfica, pois esta é construída a partir do material já elaborado, constituído, principalmente de livros e artigos científicos.

HISTÓRIA DA INFÂNCIA

A infância realmente foi determinada pelas viabilidades dos adultos, modificando-se bastante ao longo da história. Até o século XII, as condições gerais de higiene e saúde eram muito precárias, o que tornava o índice de mortalidade infantil muito alto. Nesta época não se dava importância às crianças e com isso o índice de mortalidade só aumentava, pois não existia nenhuma preocupação com a higiene das crianças.

A percepção de infância e seus conceitos nem sempre existiram, em prol da criança, foram sendo construídos de acordo com as modificações e com a organização da sociedade e das estruturas econômicas em vigor.

Para Kramer (1999), a concepção de infância da forma como é vista hoje é relativamente nova. Segundo a autora, podemos localizar no século XVIII o início da ideia de infância compreendida como uma fase amplamente singular que deve ser respeitada em suas particularidades.

As modificações ocorreram a partir de mudanças econômicas e políticas da estrutura social. Com o passar do tempo, como demonstra a história, encontramos diferentes concepções de infância. A criança era vista como um adulto em miniatura, e

seu cuidado e educação eram realizados somente pela família, em especial pela mãe. Havia algumas instituições alternativas que serviam para cuidado das crianças em situações prejudicadas ou quando rejeitadas.

A concepção de infância, até este momento, baseado no abandono, pobreza, favor e caridade, neste sentido eram oferecidas um atendimento precário às crianças; havia ainda grande número de mortalidade infantil, devido ao grande risco de morte pós-natal e às péssimas condições de saúde e higiene da população em geral.

A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

De acordo com Costa (2000) a palavra lúdico vem do latim ludus e significa brincar. Neste brincar estão incluídos jogos, brincadeiras e brinquedos e é relativa a conduta daquele que joga, brinca e se diverte.

Segundo Almeida (1993) o lúdico é qualquer atividade que nos dá prazer ao executá-la. Através do lúdico a criança aprende a ganhar, perder, conviver, esperar sua vez, lidar com as frustrações, conhecer e explorar o mundo. As atividades lúdicas têm papel indispensável na estruturação do psiquismo da criança, é no ato de brincar que a criança desfruta elementos da realidade e fantasia, ela começa a perceber a diferença do real e do imaginário. É através do lúdico que ela desenvolve não só a imaginação, mas também fundamenta afetos, elabora conflitos, explora ansiedades à medida que assume múltiplos papéis, fecunda competências cognitivas e interativas.

Almeida (1993) afirma que os jogos contribuem de forma prazerosa para o desenvolvimento global das crianças, para inteligência, para a efetividade, motricidade e também sociabilidade. Através do lúdico a criança estrutura e constrói seu mundo interior e exterior. As atividades lúdicas podem ser consideradas como meio pelo qual a criança efetua suas primeiras grandes realizações. Por meio da ludicidade ela expressa a si própria suas emoções e fantasias. A vivência do mundo simbólico e a ampliação das experiências perceptivas que fornecem elementos para a representação infantil dão-se no contato com o outro, tal resolutividade beneficia os laços entre o professor e o aluno que pode, através do trabalho com o aprimoramento das potencialidades perceptivas, conforme as palavras da autora, “enriquecer as experiências das

crianças de conhecimento artístico e estético, e isto se dá quando elas são orientadas para observar, ver, tocar, enfim, perceber as coisas, a natureza e os objetos à sua volta”.

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

Tudo o que é ludicidade pode ser usado como práticas educativas, e linguagens, por isso é uma forma muito importante de expressão e comunicação humanas, isto justifica sua presença na educação infantil.

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

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

O JOGO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Os jogos infantis são importantes para o desenvolvimento e aprendizagem da criança, muitas pessoas desconhecem essa prática pedagógica. Os jogos na educação infantil significam para o campo do ensino e da aprendizagem condições para ampliar a construção do conhecimento, introduzindo as propriedades do lúdico, da capacidade de iniciação e ação ativa, espontânea e motivadora da criança.

De acordo com Rau (2011), os jogos têm a mesma denominação, mas tem as suas especificidades. O jogo pode ser visto como o resultado de um sistema linguístico que funciona dentro de um contexto social, um sistema de regras e um objeto.

O jogo está presente na escola, o professor permitindo ou não. Porém, é um jogo em que as regras são predeterminadas e a única ação que é permitida às crianças é obedecer, seguir as regras, a ludicidade tem suas regras e objetivos.

Segundo Sabine (2009), o ato de jogar e de brincar exige da criança movimentação física e provoca desafio mental.

O mundo da fantasia, da imaginação e da brincadeira é um mundo onde a criança está em constante exercício, tanto nos aspectos físicos ou emocionais como, principalmente, no aspecto intelectual. Jogar em sala de aula proporciona momentos de interação e aprendizagem, pois é um dos meios mais estimuladores da construção do conhecimento.

O jogo promove a aprendizagem informal e formal, pois ele auxilia no processo ensino-aprendizagem, tanto no desenvolvimento psicomotor como também no desenvolvimento de habilidades do pensamento, como a imaginação, a interpretação e a criatividade.

Para Sabine (2009), através de recursos materiais concretos é que a criança consegue fazer conexões entre a escrita e seu significado, pois a subjetividade ainda encontra-se em processo de construção nas crianças com faixa etária entre 3 e 5 anos, de modo que se faz necessário relacionar os conteúdos escolares com a realidade das crianças, aproximando o máximo possível do concreto, do real.

A criança, por sua vez, passa de espectador passivo a ator situado num jogo de preferências de opções, de desejos, de amores, de ódios e de estratégias, podendo ser emissor e receptor no processo de intercompreensão. E a educação pode deixar de ser um produto para se tornar processo de troca de ações que cria conhecimentos e não apenas os reproduz. A cultura lúdica pode ser um grande passo para que a educação possa assumir o patamar de “processo” e deixar de ser visto como “reprodução de conhecimento”.

O papel do professor durante os jogos deve ser o de provocar e desafiar a participação coletiva na busca de encaminhamentos e resolução dos problemas, pois é

através do jogo que podemos despertar e incentivar a criança para o espírito de companheirismo de cooperação gradativamente, ela vai assumindo e compreendendo sua posição como um membro de um grupo social.

De acordo com Duprat (2015), jogar em sala de aula proporciona momentos de interação e aprendizagem, pois é um dos meios mais estimuladores da construção do conhecimento.

O jogo promove a aprendizagem informal e formal, pois ele auxilia no processo ensino-aprendizagem, tanto no desenvolvimento psicomotor como também no desenvolvimento de habilidades do pensamento, como a imaginação, a interpretação e a criatividade. Conforme a atividade, ela passa a desenvolver as suas habilidades, vai conhecendo a sua capacidade e desenvolvendo cada vez mais a autoconfiança.

Com isso, de acordo com Duprat (2015), podemos ver que o jogo é importante para desenvolvimento intelectual e social da criança, podendo estimular sua criticidade, criatividade e habilidade sociais. O professor quando oferece atividades lúdicas ao aluno, permite que ele interaja através da Língua Portuguesa de maneira dinâmica, expondo ideias, interpretação de texto e ultrapassando seus conhecimentos para outras áreas. Observa-se que o professor exerce um papel muito importante no processo de aprendizagem das crianças. O grande desafio para o educador, no contexto atual, é ensinar os conteúdos propostos pelos programas curriculares de uma forma criativa.

É possível o professor criar na escola um ambiente favorável ao processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Para isso, é preciso explorar, sempre que possível a sua expressão livre e criadora, partindo de suas próprias atividades, para alcançar os objetivos propostos nesse sentido, o grande desafio é ensinar a criança a partir de seu próprio cotidiano, sem deixar de lado a aprendizagem social, respeitando seu processo global de desenvolvimento.

Por meio da ludicidade a criança aprende com muito mais prazer e facilidade, desenvolvendo a capacidade de cumprir e criar regras, estabelecendo papéis e permitindo-se criar e inovar, destacando também que o brincar é o caminho pelo qual crianças compreendem o mundo em que vivem. É a oportunidade de desenvolvimento, pois com o jogar e o brincar a criança experimenta, descobre, inventa,

exercita sua imaginação vivendo assim uma experiência que enriquece sua sociabilidade e a capacidade de se tornar um ser humano criativo, as crianças formam estruturas mentais pelo uso de instrumentos e sinais.

Na função lúdica o jogo propicia a diversão, o prazer e até o desprazer quando escolhido voluntariamente, e na função educativa o jogo ensina qualquer coisa que complete o indivíduo em seu saber, seus conhecimentos e sua apreensão do mundo.

Para Rau (2011), o equilíbrio entre as duas funções é o principal objetivo do jogo educativo, mas um possível desequilíbrio pode gerar duas situações: não há mais ensino, há apenas jogo, quando a função lúdica predomina ou, o contrário, quando a função educativa elimina toda a vontade de aprender que resta apenas o ensino. A educação terá como foco central a busca de um modo mais saudável de aprender, permitindo às crianças uma interação lúdica que garanta felicidade, prazer, satisfação e vontade de aprender, desempenhando como elemento principal o desenvolvimento físico, cognitivo, motor e psicológico infantil.

Estas são, com frequência, mero reflexo do que veem e ouvem dos maiores, mas tais elementos da experiência alheia não são nunca levados pelas crianças aos jogos como eram na realidade. Não se limitam a recordar experiências vividas, senão as que reelaboram criativamente, combinando-as entre si e edificando com elas novas realidades de acordo com seus desejos e necessidades.

De acordo com estes entendimentos defende-se cada vez mais que as brincadeiras sejam incorporadas aos conteúdos diários, possibilitando tudo o que a criança merece aprender e de relevante. As observações vivenciadas durante o período do estágio tornaram possível uma melhor visão do ambiente escolar e das práticas pedagógicas nas quais a escola está inserida.

O controle que deve pertencer ao professor é apenas o controle que garanta a transmissão do conteúdo didático, o interesse despertado na criança pela brincadeira será sempre em prol de um objetivo escolar.

Cabe ao professor organizar situações para que as brincadeiras ocorram de maneira diversificada para propiciar às crianças a possibilidade de escolherem os temas, objetos e companheiros com quem brincar ou jogos de regras e de

construção, e assim elaborarem de forma pessoal e independente suas emoções, sentimentos, conhecimentos e regras sociais.

O educador não deve exigir das crianças descrição antecipada ou posterior das brincadeiras, pois se assim o fizer, não estará respeitando o que define o brincar, isto é, sua incerteza e improdutividade, embora esteja disponível para conversar sobre o brincar antes, durante e depois da brincadeira.

Brincar juntos reforça laços afetivos, é uma maneira de manifestar amor às crianças, portanto é preciso que o professor tenha consciência que na brincadeira as crianças recriam e estabilizam aquilo que sabem sobre as diversas esferas do conhecimento, em uma atividade espontânea e imaginativa.

Nessa perspectiva não se deve confundir situações nas quais se objetivas determinadas aprendizagens relativas a conceitos, procedimentos ou atitudes explícitas com aquelas nas quais os conhecimentos são experimentadas de uma maneira espontânea e destituída de objetivos imediatos pelas crianças.

Segundo Sabine (2009), definir jogo não é fácil, cada pessoa pode entender de modo diferente. Os jogos mesmo que tenham a mesma denominação, mas tem as suas especificidades, ou seja, cada jogo tem seu objetivo, a criança não brinca apenas por brincar, tudo tem sua finalidade.

Já o brinquedo não possui um sistema de regras que determinam sua utilização. O brinquedo incentiva a reprodução de imagens da realidade, Duprat (2015), diz que um dos objetivos é ser um substituto dos objetos reais para a criança.

De acordo com Rau (2011), os jogos mesmo que tenham a mesma denominação, mas tem as suas especificidades O jogo pode ser visto como o resultado de um sistema linguístico que funciona dentro de um contexto social, um sistema de regras e um objeto.

O jogo está presente na escola, o professor permitindo ou não. Porém é um jogo em que as regras são predeterminadas e a única ação que é permitida às crianças é obedecer, seguir as regras, a ludicidade tem suas regras e objetivos.

Segundo Sabine (2009), o ato de jogar e de brincar exige da criança movimentação física e provoca desafio mental. O mundo da fantasia, da imaginação e da brincadeira é um mundo onde a criança está em exercício constante, tanto nos aspectos físicos ou emocionais como, principalmente, no aspecto intelectual.

Jogar em sala de aula proporciona momentos de interação e aprendizagem, pois é um dos meios mais estimuladores da construção do conhecimento.

Para Sabine (2009), através de recursos materiais concretos é que a criança consegue fazer conexões entre a escrita e seu significado, pois a subjetividade ainda encontra-se em processo de construção nas crianças com faixa etária entre 6 e 7 anos, de modo que se faz necessário relacionar os conteúdos escolares com a realidade das crianças, aproximando o máximo possível do concreto, do real.

A criança, por sua vez, passa de expectadora passiva a ator situado num jogo de preferências de opções, de desejos, de amores, de ódios e de estratégias, podendo ser emissor e receptor no processo de intercompreensão. E a educação pode deixar de ser um produto para se tornar processo de troca de ações que cria conhecimentos e não apenas os reproduz. A cultura lúdica pode ser um grande passo para que a educação possa assumir o patamar de “processo” e deixar de ser visto como “reprodução de conhecimento”.

Segundo Sabine (2009), diz que não é apenas deixar o livro das cartilhas de lado, mas também o método das cartilhas, o ensino que é centrado na noção de sílaba como unidade privilegiada da escrita e da leitura.

De acordo com o pensamento de Sabine (2009), acredito que a utilização do lúdico torna a aprendizagem produtiva tanto para o aluno quanto para o professor, fazendo com que o processo de alfabetização tenha sentido para o aluno.

De acordo com Rau (2011), a aprendizagem poderia ser um processo de construção de conhecimentos que se faz com facilidade, porém tornou-se um pesadelo nas escolas. Nas séries iniciais as crianças tem uma resistência maior à atitude autoritária porque ainda não aprenderam a se submeter ao que veem e ouvem.

Segundo Rau (2011), o Brasil precisa modificar profundamente a educação, especialmente, a alfabetização. Para que isso aconteça é preciso professores com melhor formação técnica. Enquanto as escolas continuarem formando mal os professores, a alfabetização e todo o processo escolar no geral irão continuar seriamente comprometidos.

De acordo com Rau (2011), para que seja realizado um trabalho de ensino e aprendizagem é preciso saber alguns pontos que são fundamentais, assim sempre com auxílio da ludicidade.

Sabine (2009) diz que não é simplesmente deixar o método tradicional ou a “cartilha” de lado. É necessário saber o que se quer fazer e o que entende por alfabetização. Alfabetizar é ensinar a ler e a escrever, o segredo é a leitura.

Com a divulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental na área de Língua Portuguesa, pode-se destacar no âmbito educacional uma preocupação

com as dificuldades de leitura e escrita nas séries iniciais pelo fato de um trabalho que não é adequado com a alfabetização.

De acordo com Rau (2011), a linguagem passou a ser vista como uma ferramenta de comunicação. Não é mais valorizada apenas uma linguagem padrão ou culta como elemento de produção escrita e oral. O universo linguístico dos alunos passou a ser respeitado. A ação de jogo pode ser um excelente recurso para facilitar a expressão, participação, integração e comunicação dos alunos que terão meios para melhor compreender e expressar-se.

O papel do professor durante os jogos deve ser o de provocar e desafiar a participação coletiva na busca de encaminhamentos e resolução dos problemas, pois é através do jogo que podemos despertar e incentivar a criança para o espírito de companheirismo de cooperação gradativamente, ela vai assumindo e compreendendo sua posição como um membro de um grupo social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho na área de ludicidade é um campo em desenvolvimento que possibilita não somente o aprendizado do aluno, mas também a profissionalização do docente em busca de aulas com rendimento positivo e satisfatória o aluno tem que ter o desejo pelo aprendizado, e essas novas técnicas possibilita uma inserção satisfatória, fazendo com que uma simples aula torne-se menos exaustiva e mais apreciada.

A partir do momento que é inserido uma brincadeira, seja ela individual ou em grupo, é construída uma série de conhecimentos e várias habilidades são desenvolvidas, além de serem criadas diversas estratégias para solucionar os conflitos emocionais. Considerando importante esta construção da criança e privilegiando o brincar, mesmo assim é necessária uma atenção especial.

Quando é apresentado o jogo para os alunos de educação infantil ou até mesmo fundamental, pode-se observar o entusiasmo e interesse em aprender, até mesmo os alunos com mais dificuldades mostraram um prazer e uma tranquilidade dando um retorno satisfatório. Sendo assim concluo que existem possibilidade de tornar as aulas mais produtivas trazendo para sala de aulas jogos e brincadeiras para atrair os alunos dessa idade, o professor pode aliar seus objetivos pedagógicos

aos desejos dos alunos criando em suas atividades diárias um ambiente mais agradável e divertido, sendo assim, conclui-se dizendo que a ludicidade auxilia no processo de desenvolvimento da criança e de seu aprendizado.

Os momentos de lazer da criança na escola devem ser livres para que elas gostem de brincar. As atividades físicas facilitam a atenção positiva da imagem corporal, cada criança recebe influências emocionais que o jogo traz, fazendo com que ela se desenvolva e se interesse pelas disciplinas escolares, motivadas pelas atividades lúdicas.

Nesse contexto o lúdico deve ser pensado e colocado em prática na escola e na sala de aula para ser deixado de ter um espaço somente na hora do intervalo e passar a fazer parte da prática pedagógica.

Desta forma, o jogo no contexto escolar oportuniza os alunos a vivenciarem a magia e a fantasia dentro de um plano social.

O potencial didático depende da sensibilidade do educador em gerar desafios e descobrir interesses de seus alunos. Assim, se na sala de aula houver condições de a criança aliar o aprender ao jogo, estará vinculando a aprendizagem ao prazer, à descoberta e à produção do saber.

A partir do momento que o professor trazer para o contexto escolar o lúdico, ele irá inovar e revitalizar o processo ensino-aprendizagem, tornando-o mais rico e com significados para as crianças.

O lúdico é necessário ao ser humano de qualquer idade, e não pode ser concebida apenas como diversão, o desenvolvimento do aspecto lúdico auxilia na aprendizagem e no desenvolvimento pessoal e social da criança, colaborando com uma saúde mental e preparando-a para um estado interior melhor, facilitando o processo de socialização, expressão, comunicação e construção do conhecimento.

Nesse enfoque, encontra-se a importância do lúdico na ação educativa e daí a sua inserção no universo escolar. Muitos professores estabelecem o lúdico como jogos realizados no cotidiano da sala de aula. Se observar dentro dessa perspectiva, tem-se o brinquedo sendo utilizado como lúdico e como educativo.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, S.F.C. **O lugar da afetividade e do desejo na relação ensinar-aprender**, in: Temas em Psicologia, Desenvolvimento cognitivo: linguagem e aprendizagem. UNB: Sociedade Brasileira de Psicologia, 1993.

CORIA-SABINE, Maria Ap.; LUCENA, Regina F. de. **Jogos e brincadeiras na Educação Infantil**. Campinas: Papirus, 2009.

COSTA, N. F. **Dificuldades de Aprendizagem: UM ESTUDO DOCUMENTAL**. 77fls. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2007.

DUPRAT, Maria Carolina (org.) **Ludicidade na educação infantil**. São Paulo, Pearson: 2015.

KRAMER, Sonia (orgs.). **Infância, Educação e Direitos Humanos**. São Paulo, SP: Cortez, 1999. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO.

RAU, Maria C. T. D. **A ludicidade na educação infantil: uma atitude pedagógica**. Curitiba: 2011.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **“Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.”** São Paulo: Ícone/EDUSP, 1988._____. **O desenvolvimento psicológico na infância** (C. Berliner, Trad.). São Paulo: Martins Fontes, 1998.

O ACOLHIMENTO DAS CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL E A REORGANIZAÇÃO CURRICULAR

Erivania Erenita de Paiva

RESUMO

As escolas de Educação Infantil da cidade de São Paulo retomam as atividades presenciais disponibilizando datas e orientações para o retorno. Enquanto isso, as instituições de ensino se dedicam na análise e adoção de medidas para garantir uma retomada segura, com muitos são os protocolos lúdicos para Educação Infantil, considerando as diferentes realidades e estruturas de cada escola. Os professores começam a pensar em estratégias e práticas seriam viáveis para retornar as aprendizagens sem comprometer a segurança das crianças, professores e colaboradores. Ainda há a necessidade de garantir os direitos de aprendizagens que são as interações e brincadeiras. Usa-se aqui portarias e a legislação em vigor como sustentação desta pesquisa

Palavras Chaves - Educação Infantil, Estratégias educacionais, Acolhimento

ABSTRACT

Early childhood education schools in the city of São Paulo are resuming in-person activities, providing dates and guidelines for the return. Meanwhile, educational institutions are dedicated to analyzing and adopting measures to ensure a safe return, with many protocols for early childhood education, considering the different realities and structures of each school. Teachers are beginning to think about strategies and practices that would be viable for returning to learning without compromising the safety of children, teachers, and staff. There is still a need to guarantee the rights to learning, which are interactions and play. Ordinances and current legislation are used here to support this research.

Keywords - Early Childhood Education, Educational Strategies, Reception

INTRODUÇÃO

O período também foi marcado pelo intenso aprimoramento profissional dos professores frente às Tecnologias de Comunicação e Informação (Tics) e pela constatação de que o ensino híbrido está a favor das suas práticas pedagógicas. O fato é que a pandemia apenas consolidou as tendências digitais que vêm ocorrendo há tempos no campo da educação. Isto porque a sociedade está cada vez mais inserida na ideia de um ensino híbrido que, além de proporcionar mais segurança à comunidade escolar em tempos de pandemia, também pode potencializar o aprendizado dos alunos.

O Plano de Retorno às Atividades Presenciais foi elaborado por todas as Unidades Educacionais, de acordo com o Artigo 7º da Instrução Normativa Secretaria Municipal.

Neste plano pensa-se em colocar os protocolos exigidos pela Secretaria de Educação, mas não esquecendo que estamos com criança onde os princípios básicos da aprendizagem esta nas interações e brincadeiras.

Este fato lava-se a refletir como manter as crianças que são tão afetivas.

O referido Plano foi construído de acordo com as necessidades de retorno ao ensino presencial com 35% de crianças e se fundamenta nas seguintes legislações:

O Decreto nº 59.283 de 16/03/20, que declara situação de emergência no Município de São Paulo e define outras medidas para o enfrentamento da pandemia decorrente da corona vírus;

Decreto nº 60.058 de 27/01/2021, que regulamenta a retomada das atividades presenciais dos estabelecimentos de ensino na Cidade de São Paulo, nas condições que especifica; Recomendação CME nº 04/2020 e Resolução CME nº 04/2020, que dispõem sobre Normas para o retorno às atividades/aulas presenciais nas Unidades Educacionais do Sistema Municipal de Ensino de São Paulo, suspensas como medida temporária e emergencial de prevenção do contágio pelo COVID-19; Foi realizada uma pesquisa de interesse junto aos pais/responsáveis quanto ao retorno das crianças para atividades presenciais, por meio de um formulário específico disponibilizado pela SME (Secretaria Municipal de Educação).

Considerando o retorno às atividades presenciais facultativos às crianças, informou-se a todos os pais/responsáveis, optantes pelo ensino remoto, que os seus filhos deverão

realizar as atividades de caráter obrigatório por meio da plataforma Google Classroom, plataformas virtuais ou materiais impressos a serem retirados na UE, conforme plano de trabalho dos professores.

Toda família que desejar o retorno da criança, precisaria comunicar a escola. As novas inclusões de interessados, em razão de desistências ou pelo fato de não ter atingido o limite de 35% dos matriculados, serão garantidas, conforme determina o documento “Organização Geral: retomada das atividades presenciais 2021”, elaborado pela SME/SP. a importância da parceria com os pais, dos constantes esclarecimentos sobre os protocolos e sobre a construção desse novo comportamento social.

Ações propostas para o acolhimento das crianças e da comunidade escolar obedecendo aos protocolos sanitários. Construção das Cartas de Intenções. Acolhimento das crianças de modo lúdico para que elas se apropriem do ambiente e aprendam como seguir os protocolos de segurança de uma maneira satisfatória.

Roda de Comunicação oral: Apresentação da professora e dos alunos com música. Vivências de 2020 e 2021: proposição de situações que estimulem a expressão e sentimentos em relação ao tempo sem vir à escola.

Reflexões sobre o protocolo de cuidados contra a covid-19: elaboração de combinados da turma e propostas de músicas para acompanhamento da higienização das mãos, brincadeiras que permitirão que as crianças vivenciem diferentes papéis, expressando suas emoções e aprendendo a lidar com elas, conhecendo o próprio corpo, suas capacidades e limites. Que permitirá explorar o imaginário, o lúdico, o artístico, o afetivo, o cognitivo, e perceptivo-motor, vídeos sobre a covid-19 e protocolos de higiene, leituras para roda de proporcionando histórias lidas, contadas e vivenciadas com o objetivo de desenvolver o gosto pela leitura, à imaginação, e que ampliem seu vocabulário, enriquecendo sua linguagem oral.

O BRINCAR E O DISTANCIAMENTO SOCIAL

Espaços externos: para as atividades externas serão utilizados:

- Circuito de brincadeiras: em algumas unidades foram pintados no chão um circuito com diversas brincadeiras (amarelinha tradicional, amarelinha

africana, amarelinha dos calçados, complexo de linhas, caracol e outras) que possibilitarão a interação das crianças com o distanciamento necessário.

- Azulejos: algumas unidades possuem esta na área lateral da secretaria foram demarcadas as posições para a utilização dos azulejos nas atividades de pintura mantendo o distanciamento.
- Quadra/ Pátio interno: nas escolas que possuem estes espaços serão utilizadas para desenvolver atividades de acolhimento e interação sem contato físico entre as crianças, tais como: exercícios de alongamento, de observação (sons, nuvens, árvores, céu, sombras, etc.), de relaxamento e respiração, brincadeiras cantadas, estátua, morto/vivo, música; meu mestre mandou, coelho fora da toca, ginástica dos bichos, dentre outras.

Serão realizadas algumas adaptações no layout das salas de aulas e de outros espaços pedagógicos a fim de garantir ventilação adequada. Serão disponibilizados de forma permanente sabonete líquido, papel higiênico e papel toalha nos banheiros, além da orientação constante para que as crianças fechem a tampa da privada antes de acionar a válvula da descarga, evitando aerossóis e contaminação das superfícies.

Será exigido que as crianças lavem as mãos antes e após cada refeição e que a equipe lave as mãos após cada contato durante o período que estiver ajudando as crianças a fazer as refeições. A limpeza das mesas e cadeiras será realizada após as refeições e haverá orientação sobre o gerenciamento de materiais coletivos (bandejas, talheres, jarras de água etc.) para limitar o contato. Para evitar a contaminação, a refeição não será servida no sistema self-service.

ENSINO REMOTO E SUAS BARREIRAS

A interrupção do ensino presencial provocada pela pandemia do Corona vírus evidenciou, destacadamente, para nossa cidade a dificuldade de contato e percentuais significativos de pobreza e desigualdade sociais. As barreiras físicas, culturais, econômicas e

tecnológicas que estruturam a sociedade, dando visibilidade àqueles que eram considerados invisíveis e muitas vezes esquecidos.

Essa parcela da população foi muito afetada especialmente no que se refere às questões relacionadas à sobrevivência durante esse período. Para essa população muitas vezes, a educação não é uma prioridade, sobretudo neste momento. O desemprego e os moradores em situação de rua duplicaram no último ano.

Mas a achatada classe média que tem seus filhos na rede privada de ensino também está sendo afetada por essa disruptividade e tem medos que vão desde manter o emprego e o padrão de vida antes da pandemia até o déficit escolar que seus filhos terão ao fim do distanciamento social constatados diariamente por meio das aulas remotas.

As práticas de educação remota cresceram no mundo todo por conta da pandemia e se caracterizam por atividades mediadas por plataformas digitais assíncronas e síncronas, com encontros frequentes durante a semana, seguindo o cronograma das atividades presenciais realizadas antes do distanciamento imposto pela pandemia.

Na educação remota predomina uma adaptação temporária das metodologias utilizadas no regime presencial, com as aulas, sendo realizadas nos mesmos horários e com os professores responsáveis pelas disciplinas dos cursos presenciais, como dito anteriormente. Esses professores estão tendo que customizar os materiais para realização das atividades, criando slides, vídeos, entre outros recursos para ajudar os alunos na compreensão e participação das atividades. Contudo, nem sempre a qualidade destes materiais atende aos objetivos desejados.

Assim, enquanto a modalidade a distância é regida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (BRASIL, 1996) e suas portarias, o ensino remoto foi uma alternativa temporária para o momento de pandemia que estamos vivendo.

AS CRIANÇAS E AULAS REMOTAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

As estratégias utilizadas nas aulas remotas baseiam-se em documentos oficiais da Rede Municipal que foram encaminhados para os pais por meio das redes sociais como Facebook, whatsapp e a plataforma classroom.

Os professores enviam as crianças atividades de acordo com Currículo da Cidade.

Nessa atividades os docentes trazem experiências possíveis para integração e aprendizagem.

Como os docentes podem evidenciar a aprendizagem das crianças nesse contexto?

Para Santos (2020, p. 21) A quarentena não só torna mais visíveis, como reforça a injustiça, a discriminação, a exclusão social e o sofrimento imerecido que elas provocam. Acontece que tais assimetrias se tornam mais invisíveis em face do pânico que se apodera dos que não estão habituados a ele.

Priorização do uso de espaços ao ar livre para as atividades pedagógicas;

Criação de kits individuais contendo materiais para atividades manuais, brinquedos e produtos de higiene pessoal podem contribuir para garantir a segurança dos alunos;

- Oferecer uma maior rotina de higienização das áreas comuns;
- Realizar a adequação dos espaços físicos de acordo com o número de alunos por sala;
- Exigir o uso contínuo de máscaras faciais em toda as dependências da unidade de ensino.

Entretanto, não podemos esquecer que nossas crianças continuam sendo crianças, e que Educação Infantil é a fase da afetividade e das interações. Dessa forma, simples gestos, como o levar a mão à boca, usar chupetas, dar abraços e pedir o colo dos professores, são comuns a essa faixa etária. Sendo assim, que tal começarmos um trabalho de conscientização e adaptação a uma nova forma de interagir, agora?

Confira algumas práticas que podem garantir melhor qualidade no ensino presencial e remoto :

- Construir um plano de readaptação, compartilhando com as famílias estratégias para auxiliarem os alunos no processo de transição.
- Estimular conversas com as crianças para entender como elas estão e o que estão sentindo.
- Orientar a como falar do cenário para que compreendam o que está acontecendo, abordando temas relacionados aos hábitos de higiene e para que construam uma rotina de higienização das mãos reforçando a sua importância.
- Sugerir atividades como a utilização de máscaras em casa em um período do

dia, assim, as crianças vão se acostumando dia após dia com o seu uso.

No entanto, nas primeiras semanas de retomada, nosso olhar deverá se voltar para o currículo humano, focando na ressocialização da criança e em sua reconexão com o ambiente escolar, considerando, inclusive, o aspecto socioemocional dos alunos, das famílias, e dos professores, que certamente terão uma carga emocional envolvida no retorno.

Em nosso planejamento escolar, podemos incluir ações que priorizem e intensifiquem o trabalho em torno da adaptabilidade, como:

- Convidar as crianças a se expressarem na construção de diários, nos quais sejam registradas e compartilhadas suas experiências e sentimentos nos primeiros dias de aula, valorizando o que cada criança pensa e sente.
- Promover momentos de conversa para ouvir as famílias em um processo de acompanhamento e orientação. É importante lembrar que, além dos impactos causados pelas mudanças exigidas em um momento de distanciamento social, muitas famílias podem ter sofrido com impactos ainda mais profundos, como a perda de entes queridos ou, até mesmo, com problemas financeiros.

Sabemos que não será uma retomada de onde paramos, todos voltam diferentes de como eram há um ano. Por isso mesmo, a principal preocupação deverá ser com o cuidado na criação de condições que garantam segurança às famílias no processo de retorno à escola, atendendo às necessidades de saúde e o acolhimento emocional das crianças, assim como de um espaço para a reconstrução dos vínculos.

A pandemia é um cenário inédito na vida da comunidade escolar. Com o isolamento social ao longo de 2020, alunos que ainda estão aprendendo a decodificar o mundo letrado tiveram que se adaptar, rapidamente, a um ambiente 100% digital.

Além disso, alguns professores tiveram que adquirir equipamentos específicos e mudar espaços da sua própria casa, para que os alunos fossem recebidos no ambiente on-line com o menor impacto possível.

Essas experiências mostraram, também, que, apesar das dificuldades, aplicar a tecnologia na alfabetização e letramento na Educação Infantil é possível, desde que se utilize um conjunto de atividades e brincadeiras adequadas a essa etapa de

aprendizagem. Dentro da Base Nacional Curricular Comum (BNCC), a brincadeira aparece como um direito cotidiano da criança, exercendo um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e que provoque nelas o desejo de resolvê-los. é fundamental na Educação Infantil, durante o ensino híbrido. Nos processos de interações o professor também atua como um elo entre a escola e os alunos, devendo observar quando há desinteresse da criança nas atividades remotas ou, ainda, quando a família está encontrando dificuldades para acompanhar os estudos.

A seguir, confira algumas orientações que são úteis neste momento:

- incentivar as famílias a participarem ativamente das aulas;
- propor que a criança tenha um cantinho de leitura;
- investir na contação de histórias;
- investir em materiais tecnológicos, como os livros digitais;
- montar atividades que resultem no compromisso de devolvê-los nos momentos presenciais, como, por exemplo: materiais que foram produzidos em casa, desenhos e exercícios.

A partir da implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ficou definido que a alfabetização passaria a fazer parte da área do conhecimento “Linguagens” e também dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Dessa forma, o documento trouxe o entendimento de que o aprendizado deveria ter uma continuidade entre os seguimentos da Educação Infantil (CEI, EMEI).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para enfrentar as dificuldades do trabalho na Educação Infantil no atual momento da sociedade, é necessário que as escolas estejam atentas à necessidade de se prepararem cada vez mais para as atividades remotas e o ensino híbrido.

Diante desse contexto, o papel dos gestores escolares é fundamental para que o planejamento pedagógico, os recursos digitais e a formação continuada de professores possam atender às necessidades do momento outro aspecto importante é manter o diálogo com as famílias e a sinergia entre todos os responsáveis pela educação da criança. Afinal, a alfabetização e letramento na Educação Infantil na versão remota exigiu o acompanhamento das famílias e demandou de toda a comunidade escolar muito jogo de

cintura para se comunicar com os pequenos.

Outro aspecto que faz da BNCC um instrumento chave para a superação das barreiras da alfabetização e letramento é que esse processo tornou-se o foco integral dos professores de Educação Infantil as principais características trazidas pela BNCC, e que inova nos processos de aprendiz Jogos e brincadeiras na construção do indivíduo as possibilidades de transitar e criar com os processos de brincar e aprender são imensas. A BNCC atribui à brincadeira um papel direcionador para a constituição de valores coletivos e para a cidadania deve salientar, ainda, aspectos da cultura brasileira, que pode ser feito por meio da cultura por exemplo, reforçando as diversas identidades existentes e incentivando o respeito aos diversos povos.

Ações dessa natureza, podem e devem ser inseridas nos jogos e brincadeiras da Educação Infantil, como agentes transformadores dos atuais cenários. Um bom exemplo é a realização de ações respeitadas e que insiram as culturas africanas como parte estruturante da nossa história e sociedade os jogos folclóricos ainda aproximam as famílias, pois os pais e os avós, por exemplo, talvez conheçam as brincadeiras e se divirtam lembrando, além de facilitar o aprendizado oral, possibilita que o professor identifique mais facilmente as dificuldades de cada aluno

REFERÊNCIAS

ABRAFI. CNE aprova parecer com diretrizes para reorganização dos calendários escolares e realização de atividades não presenciais pós-retorno. Publicado em 28 de abril de 2020. Disponível em: <https://www.abrafi.org.br/index.php/site/noticiasnovo/ver/3214>. Acesso em: 5 abril 2021.

ALVES, L. R. G.. Práticas inventivas na interação com as tecnologias digitais e telemáticas: o caso do Gamebook Guardiões da Floresta. Revista de Educação Pública, v. 25, p. 574-593, 2016.

_____, L. R. G.; LAGO, A.; NOVA, C. C. Educação à distância e comunicação interativa. In: ALVES, Lynn; NOVA, Cristiane (Org.). Educação e tecnologia: trilhando caminhos. Salvador: Uneb, 2003. v. 1. p. 11-34.

_____, L. R. G.; MOREIRA, J. A. (Org.). Tecnologias e aprendizagens: delineando novos espaços de interação. Salvador: Editora da UFBA, 2017. v. 1. 253p.

BEZERRA, Anselmo César Vasconcelos; DA SILVA, Carlos Eduardo Menezes; SOARES, Fernando Ramalho Gameleira; SILVA, José Alexandre Menezes da. Fatores associados ao comportamento da população durante o isolamento social na pandemia da COVID-19. *Ciência & Saúde Coletiva*. Pré-print, Manuscript ID CSC – 2020-1079.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996. LDB – Lei de Diretrizes e Bases. 1996.

_____. Ministério da Educação. Programa Nacional de Informática na Educação (PROINFO). Diretrizes. Brasília, junho de 1997.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Proposta de parecer sobre reorganização dos calendários escolares e realização de atividades pedagógicas não presenciais durante o período de pandemia da COVID-19. 28 de abril de 2020. Brasília, DF, 2020.

CGI. BR. Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nos domicílios brasileiros: TIC DOMICÍLIOS 2018. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2019a. Disponível em: <http://twixar.me/DhIT>. Acesso em: 28 /11/24. 2021.

COUTINHO, Maria Sigmar. Contextualizações e recontextualizações nas políticas de TIC e Educação: um estudo sobre o Proinfo Integrado nos NTM da Bahia. 2017. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, 2017.

GOMES, Helton. Como o Google quer fazer você esquecer-se do Zoom para videoconferências. Publicado em 29 de abril de 2020. Disponível em: <https://www.uol.com.br/tilt/noticias/redacao/2020/04/29/como-o-google-quer-fazer-voc%C3%A9-esquecer-do-zoom-para-fazer-videoconfer%C3%AAncias.htm>. Acesso em: 30 /11/ 2024.

IDOETA, Paula Adamo. Os desafios e potenciais da educação à distância, adotada às pressas em meio à quarentena. Publicada em 17 de abril de 2020. Disponível em: <https://cutt.ly/Myk24p1>. Acesso em: 5 abril 2021.

LUCCHESI, Bette. RJ avalia 'lockdown' caso curva de casos de Covid siga sem controle e a população fure o isolamento. Publicado em 29 de abril de 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2020/04/29/governo-avalia-medidas-mais-rigidas-como-proibicao-de-circulacao-nas-ruas.ghtml>. Acesso em: 2 abr 2021.

MALLOY-DINIZ, Leandro; COSTA, Danielle; LOUREIRO, Fabiano; MOREIRA, Lafaiete;

SILVEIRA, Brenda; SADI, Herika; SOUZA, Tércio; SOARES, António; NICOLATO, Rodrigo; PAULA, Jonas Jardim de; MIRANDA, Débora; PINHEIRO, Mayra; CRUZ, Roberto; SILVA, António. Saúde mental na pandemia de COVID-19: considerações práticas multidisciplinares sobre cognição, emoção e comportamento. *Debates em psiquiatria – ahead in print*, 2020, p. 2-24.

RAHAL, Marcela. Secretário de Saúde admite possibilidade de lockdown em SP sob 'catástrofe'. Publicado em 1 de maio de 2020. Disponível em:

<https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/2020/05/01/secretario-de-saude-admite-possibilidade-de-lockdown-em-sp-sob-catastrofe>. Acesso em: 03/12/2024

XIMENES, Salomão; FERNANDO, Cássio. Coronavírus e a “volta às aulas”. 31 de mar. 2020. Disponível em: <https://diplomatie.org.br/coronavirus-e-a-volta-as-aulas/>. Acesso em: 20/11/2024

POBREZA E A DESIGUALDADE NA SOCIEDADE CAPITALISTA

Eredilaine Arroio Rodrigues

RESUMO

Pobreza é um fenômeno presente na história das sociedades, mesmo nas mais avançadas economicamente. O desvelamento dessa categoria possibilita a constituição de diferentes pontos de vista sobre suas causas e formas de enfrentamento pela sociedade burguesa. Na perspectiva marxista, a pobreza resulta da apropriação privada da riqueza socialmente produzida e dos meios de produção pela classe dominante, portanto constitui-se em uma expressão concreta das desigualdades sociais.

Palavras-Chave: Capitalismo; Tecnologia; Avanços.

Já vimos noutro momento que a principal contribuição da teoria social crítica de Marx é a partir da apropriação dessa categoria de análise inserida em sua totalidade explicitar suas contradições com as demais categorias teóricas que inclusive influenciam o debate contemporâneo sobre a suposta superação das desigualdades através da intervenção de políticas públicas de combate à pobreza. Assim, o método na perspectiva marxiana “é uma relação entre sujeito e objeto que permite ao sujeito aproximar-se e apropriar-se das características do objeto” (BEHRING e BOSCHETTI, 2008, p. 39). Desvela ainda, o caráter focalizado e fragmentado da intervenção do Estado através da política social em detrimento da universalização dos direitos sociais.

Vários autores na academia têm se debruçado sobre o tema e muitos relatórios e estatísticas dos órgãos governamentais tem sido produzido sobre os efeitos da pauperização e suas possíveis formas de enfrentamento dando conta da posição de destaque que o tema tem assumido na contemporaneidade.

Mas quando falamos na pobreza é evidente a interpretação de que ela representa a ausência de recursos financeiros e materiais suficientes para a manutenção da vida,

expressos pela carência de moradia, alimentação e emprego, contudo essa interpretação é muito mais ampla. Montaño (2012) assim faz essa ampliação

[...] a pobreza no MPC, enquanto expressão da “questão social” é uma manifestação da relação de exploração entre capital e trabalho, tendo sua gênese nas relações de produção capitalista, onde se gestam as classes e seus interesses. Como afirmamos, se o pauperismo e a pobreza, em sociedades pré-capitalistas, são resultado da escassez de produtos, na sociedade comandada pelo capital elas são o resultado da acumulação privada de capital. No MPC, não é o precário desenvolvimento social e econômico que leva à pauperização de amplos setores sociais, mas o próprio desenvolvimento (das forças produtivas) é o responsável pelo empobrecimento (absoluto ou relativo) de segmentos da sociedade. Não é, portanto, um problema de distribuição no mercado, mas tem sua gênese na produção (no lugar que ocupam os sujeitos no processo produtivo). (MONTAÑO, 2012, p. 280)

Entendendo assim, as diferentes abordagens teóricas sobre a pobreza patrocinadas pelos organismos internacionais que representam o capitalismo, certamente não refletem sua verdadeira natureza. Veremos ainda como as políticas sociais implementadas pelo Estado estão alinhadas com a perspectiva do crescimento econômico e o combate sistemático às desigualdades sociais com as leis do consumo e do mercado financeiro em escala mundial. Numa aproximação ao debate, Yasbek (2010) salienta que as desigualdades sempre estiveram presentes na história das sociedades, portanto o que se discute são o caráter excludente da sociedade capitalista e a presença do Estado como mediador dos interesses da classe burguesa em detrimento da exploração da classe trabalhadora. Entre esses sujeitos da hegemonia econômica colocam-se os organismos internacionais que regulam as relações do capital globalizado e as políticas públicas de enfrentamento da pobreza praticadas pelos governos dos países de economia periférica.

Montaño (2012), numa exposição mais adequada com a linha de discussão adotada para esse trabalho parte da concepção histórico-crítica da questão social sobre a pobreza no capitalismo atribuindo às crises cíclicas estruturais de superacumulação e de superprodução presentes na história do capitalismo a responsabilidade pela instalação de um estado de pauperização e de desigualdade social que só poderia ser superado se todo o modo de produção capitalista fosse transformado.

Assim ele continua que

[...] Quanto mais riqueza produz o trabalhador, maior é a exploração, mais riqueza é expropriada (do trabalhador) e apropriada (pelo capital). Assim, não é a escassez que gera a pobreza, mas a abundância (concentrada a riqueza em poucas mãos) que gera desigualdade e pauperização absoluta e relativa⁶. (MONTAÑO, 2012, p.279).

O autor enfatiza ainda que dentro da lógica de intervenção na área social pelo Estado a título de enfrentamento da pobreza neste momento de crise estrutural do capitalismo que busca através de mecanismos compensatórios de transferência de renda para assim, diminuir as desigualdades

[...] *desta forma todo enfrentamento da pobreza direcionado ao fornecimento de bens e serviços é meramente paliativo*. Toda proposta de desenvolvimento econômico como forma de combater a pobreza (sem enfrentar a acumulação de riqueza, sem questionar a propriedade privada) não faz outra coisa senão ampliar a pauperização (absoluta e/ou relativa). Toda medida de “combate à pobreza” no capitalismo não faz mais do que reproduzi-la, desde que amplia a acumulação de capital. Quanto mais desenvolvimento das forças produtivas, maior a desigualdade e o pauperismo. (MONTAÑO, 2012, p.280).

Montaño (2012)⁷ sistematiza as diferentes conceituações em torno do entendimento da pobreza a partir de seus desdobramentos históricos e políticos de forma bastante esclarecedora. Começa-se a pensar a pobreza como algo natural no momento em que o pensamento conservador positivista dicotomiza a relação entre o econômico e o social, separando as questões tipicamente econômicas das questões sociais. Sem necessariamente associá-las, não tem sentido atribuir a questão social a um fundamento estrutural, portanto não há necessidade de transformação do sistema. Lukács (1992, p.123) apud Montaño (2012, p. 271) assevera que “após o surgimento da economia marxista, seria impossível ignorar a luta de classes como fato fundamental do desenvolvimento social, sempre que as relações sociais fossem estudadas a partir da economia. Para fugir dessa necessidade surgiu a sociologia como ciência autônoma”.

Montaño (2012, p. 272) continua analisando que

Começa-se a se pensar então a “questão social”, a *miséria*, a *pobreza*, e todas as manifestações delas, *não como resultado da exploração*

econômica, mas como fenômenos autônomos e de responsabilidade individual ou coletiva dos setores por elas atingidos. A “questão social”, portanto, passa a ser concebida como “questões” isoladas, e ainda como fenômenos naturais ou produzidos pelo comportamento dos sujeitos que os padecem.

As causas da origem da pobreza e da miséria estariam vinculadas, segundo o pensamento burguês, a pelo menos três fatores sempre associados ao indivíduo que padece tal situação aqui pontuados por Montaño (2012)

Lembramos que a gênese do Serviço Social está ligada à requisição de mão de obra especializada para intervir no atendimento de tais demandas com a implementação das organizações de caridade e filantropia ligadas à Igreja Católica. Nesta perspectiva, o autor cita ainda Netto (1992) para ressaltar que o quadro descrito perdurou até a expansão capitalista do pós-segunda guerra quando o modelo fordista/keynesiano cedeu lugar para o chamado capitalismo tardio. Nesse momento, a questão social é “internalizada na ordem social”, deixa de ser um problema do indivíduo e passa a ser consequência do subdesenvolvimento.

Assim, a questão social passa de “um caso de polícia” para um caso de política mediante políticas sociais estatais.

Mauriel (2010) por sua vez cita um dos principais ideólogos da perspectiva econômica adotada pelos organismos mundiais, o economista Amartya Sen⁹ que analisa a pobreza e a desigualdade a partir de sua teoria do desenvolvimento humano. Importante destacar esta abordagem pelo fato de ser a ideologia dominante nas ações das agências internacionais que regulam as relações do capital e que ao redefinir algumas concepções acerca do tema pobreza influenciou o “estatuto teórico” que norteia as políticas públicas que privilegiam a pobreza extrema em suas ações em detrimento da pobreza estrutural.

O desdobramento que o citado economista faz sobre o fenômeno da desigualdade em duas dimensões: a desigualdade econômica (ausência de condições materiais efetivas) e a desigualdade de capacidades (associado à subjetividade dos indivíduos) faz com que na concepção moderna de seguridade social se pense em suprir determinadas necessidades materiais do indivíduo e seus associados (caso das mulheres que chefiam o lar no Programa Bolsa Família) e se disponibilizem programas de

capacitação profissional promovidos pelo Estado para que o indivíduo se torne competitivo no mercado de trabalho. Levanta-se aqui a ideia de que se possa isolar a pobreza como objeto de estudo e intervenção “em si” e que

O lugar cada vez mais privilegiado que a pobreza assume no debate sobre política social faz com que as formas adotadas para o enfrentamento da questão social impeçam a generalização dos direitos sociais. O problema não está só na prioridade da pobreza, enquanto categoria de análise para pensar as políticas sociais, mas na forma e no tratamento dado aos “pobres”. (MAURIEL, 2010, p.174)

A pobreza, portanto, assume um caráter estrutural, assim como outras expressões da questão social (desemprego, violência etc.), não é uma situação isolada, portanto não é restrita somente ao coletivo que sofre sua influência. Como está sob um processo dialético em relação à classe burguesa incluídos num processo histórico de antagonismos somente uma mudança societária estrutural será capaz de reverter esse quadro.

As ações focalizadas da política social de combate direto à pobreza possuem geralmente um caráter transitório e sua continuidade depende da opção político-partidária e da estrutura de concretização dessas ações no aparelho estatal na instância municipal onde as ações dependem do direcionamento que se dá aos recursos públicos. Mauriel (2010) complementa ainda que;

A “gestão estratégica da pobreza”, que supõe o fortalecimento da capacidade dos pobres para lutarem contra a pobreza como sujeitos desse processo, aposta no crescimento individual e na melhoria das condições de acesso à produção (incentivo à geração de renda), ao microcrédito e, conseqüentemente, à mobilidade social (por seus próprios esforços pessoais) Isso significa, sob essa concepção de política social, possibilitar a conquista da cidadania para a parcela mais “vulnerável” da população, conferindo aos pobres uma possibilidade de inserção precária, pois como não é possível construir saídas de integração estrutural via trabalho regular em função do padrão de desenvolvimento global excludente, propõe-se essa forma de acomodação. (MAURIEL, 2010, p. 177)

A título de conclusão dessa breve abordagem sobre a categoria pobreza em que pese sua importância temos a acrescentar que nos propomos a problematizar essa lógica perversa de um projeto de enfrentamento da extrema pobreza, com alguns resultados positivos¹⁰, mas de forma pontual e fragmentada, com estratégias que refletem os índices da economia globalizada. Os Programas de Transferência de Renda do governo são a expressão da ordem de minimizar os efeitos da pobreza, mas sem o

poder de eliminá-la.

CONCLUSÕES

O caráter compensatório das políticas sociais assumidos historicamente e pactuados pelo capital e pelo Estado tem demonstrado o seu claro objetivo na adoção de elementos paliativos para amenizar os momentos de crise e compensar a balança do fluxo dos lucros da economia.

. Tal definição só poderia ser entendida à luz das expressões históricas da “questão social” presentes no processo de acumulação da riqueza socialmente produzida, nas novas configurações das relações do trabalho e no quadro de desemprego estrutural na modernidade.

As políticas públicas de transferência de renda são, em última análise, uma compensação monetária de caráter focalizado para combate à extrema pobreza, que conceitualmente tem o objetivo de interromper a cadeia intergeracional da pobreza. Pressupõe ação do Estado articulando diferenciadas intervenções com programas estruturantes, conforme Silva *et al* (2007) discute amplamente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir & GENTILLI, Pablo. Pós-neoliberalismo. As políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 9-37.

ANTUNES, R. Crise Contemporânea e as Transformações no mundo do trabalho (p. 18-31). In: Capacitação em Serviço Social e Política Social, módulo 1. CFESS – ABEPSS – CEAD – UnB, 1999.

BARBOSA, W. Marxismo: História, Política e Método. Observatório Nacional do Trabalho e da Educação Profissional e Tecnológica. IFG-Instituto Federal de Goiás, Pg. 33. Disponível em www.ifgoias.edu.br/observatorio/images acesso em 25/04/2019.

BARROCO, M.L.S. Ética e Serviço Social: Fundamentos Ontológicos – 8ª Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

BEHRING, E.R., BOSCHETTI, I. Política Social: fundamentos e história – 5ª Ed. – São Paulo: Cortez, 2008.

BOSCHETTI, I. A política da seguridade social no Brasil. In: Serviço Social/ Direitos Sociais e Competências Profissionais, - Brasília/ CFESS/ÁBEPSS, 2009, p. 323- 338.

CAMPOS, A.C. Transferência de Renda com condicionalidades. Tese de doutorado. FIOCRUZ, Escola Nacional de Saúde Pública, Rio de Janeiro, 2007.

CASTEL, R. As metamorfoses da questão social – uma crônica do salário. Petrópolis: Ed. Vozes, 1998.

CERQUEIRA, G.F. A Questão Social no Brasil, crítica do discurso político. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982, p. 57-92.

COGGIOLA, O. Escritos sobre a Comuna de Paris. São Paulo: Xamã, 2002, p.7-34.

COSTA, C. SOCIOLOGIA: Introdução à Ciência da Sociedade, São Paulo, Ed. Moderna, 1997.

COUTO, B.R. O direito social e a Assistência Social na sociedade brasileira: Uma equação possível? - 4ª ed. – São Paulo: Cortez, 2010, p. 139-160.

ENGELS, F. A Situação da Classe Trabalhadora na Inglaterra: segundo as observações do autor e fontes autênticas. São Paulo, Boitempo, 2008.

GUERRA, Y. et alii O debate contemporâneo da “Questão Social” In III Jornada Internacional de Políticas Públicas, UFMA, 2007, disponível em <www.joinpp.ufma.br>. acesso em 27/04/2019.

HOBSBAWN, E. A Transição do Feudalismo para o Capitalismo, 5ª ed., Paz e Terra, 2004.

HOBSBAWN, E. Era dos extremos, o breve século XX, 1914-1991. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

IAMAMOTO, M.V. O Serviço Social na Contemporaneidade: Trabalho e Formação Profissional. São Paulo: Cortez, 2003.

Lei nº 8.069, de 13/07/1990 Estatuto da Criança e do Adolescente: Imprensa Oficial do Rio de Janeiro, 2012.

MARX, K. Os Pensadores. Seleção de textos de José Arthur Giannotti. 2ª Ed., São Paulo: Abril Cultural, 1978. Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos.

Os Pensadores. Seleção de textos de José Arthur Giannotti. São Paulo: Abril Cultural, 1978. Introdução. Para a Crítica da Economia Política, p. 100-257.

MAURIEL, A.P.O. Pobreza, seguridade e assistência social? Desafios da política social brasileira. In Revista Katalisis, Florianópolis, v.13 nº 2 p. 173-180, julho dezembro 2010.

MDS, Programa Bolsa Família, Desenvolvimento Social, Guia de Políticas e Programas, 2008.

MDS, Secretaria Nacional de Renda e Cidadania, Programa Bolsa Família, Guia do gestor, 2006.

MDS, Secretaria Nacional de Renda e Cidadania, Relatório de Gestão 2015, Brasília, 2016. Disponível em: cadastronico@mds.gov.br

MDS, Secretaria Nacional de Renda e Cidadania, Manual de Gestão de Benefícios, BRASÍLIA, 2008.

MENDONÇA, S. R. Estado e economia no Brasil: opções de desenvolvimento. Rio de Janeiro, Graal, 1986, p. 6-106.

MONTAÑO, C. Pobreza, “questão social” e seu enfrentamento. In: Revista Serviço Social e Sociedade, nº 110, São Paulo, abr./jun. 2012. Disponível em servicosocial@cortezeditora.com.br, acesso em 05/09/18..

MOTA, A.E. (org.) O Mito da Assistência Social: Ensaio sobre Estado, Política e Sociedade, 2ª Ed. – São Paulo: Cortez, 2008, p. 180-197.

O Mito da Assistência Social: Ensaio sobre Estado, Política e Sociedade, 3ª Ed. – São Paulo: Cortez, 2009

NETTO, J.P. BRAZ, M. Economia Política: Uma introdução crítica, 2ª ed., São Paulo: Cortez, 2007.

NETTO, J.P. Introdução ao método da teoria social. In: Serviço Social/ Direitos Sociais e Competências Profissionais, - Brasília/ CFESS/ABEPSS, 2009.

PMCA/SMAS, Secretaria de Assistência Social, Relatório Anual dos Programas, 2005. Disponibilizado pela secretaria executiva do Conselho Municipal de Assistência Social.

PMCA, Secretaria de Assistência Social, Relatório Anual dos Programas, 2008. Revista Época, Época Debate, os dilemas do Bolsa Família, ed. 10/04/2019

SANTOS, W. G. Cidadania e justiça: política social na ordem brasileira. 2ª ed. Rio de Janeiro: Campus, 1987.

SILVA, M.O., YASBEK, M.C., GIOVANNI, G. A política Social Brasileira no século XXI: A prevalência dos programas de transferência de renda. 3. Ed. – São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, M.O.S. Avaliando o Bolsa Família: unificação, focalização e impactos/ Maria Ozanira da Silva e Silva (coord.), Valéria Ferreira Santos de Almada Lima. São Paulo: Cortez, 2010, p. 19-22.

SILVA, Maria Ozanira da Silva e (coord.) O Comunidade Solidária: o não enfrentamento da pobreza no Brasil. São Paulo: Cortez, 2001.

SILVA, M.O.S. et alii. A descentralização da política de assistência social: da concepção à realidade. In Serviço Social e Sociedade, nº 65, mar. 2001, p.124- 145.

UGÁ, V.D. A categoria pobreza nas formulações de política social do Banco Mundial. In: Revista de Sociologia e Política, Curitiba, nº 23, p. 55-62, nov. 2004.

WEFFORT, F. Os Clássicos da Política. São Paulo: Ática, 1989, 2 v.

WOOD, E.M. A Origem do Capitalismo, Rio de Janeiro, Jorge Zahar editor, 2001.

MDS, Programa Bolsa Família, Atuação das Instâncias de Controle Social, 2010, Brasília.

A LITERATURA INFANTOJUVENIL DIANTE DE TEMAS SOCIAIS

Joyce Soares de Sousa Oliveira ¹

RESUMO

A literatura com foco no público infantil e adolescente, desempenha um papel crucial no enfrentamento de temas sociais, pois é um meio eficaz para sensibilizar as crianças e os adolescentes sobre questões que permeiam o mundo em que vivem. Por meio de histórias e personagens, a literatura permite que esses jovens leitores entrem em contato com realidades complexas, desenvolvendo empatia e consciência crítica sobre temas como desigualdade social, racismo, violência, exclusão, preconceito e direitos humanos.

Palavras-chave: Literatura; Literatura Infantil; Infantojuvenil; Educação Infantil, Desenvolvimento Cognitivo; Educação.

DESENVOLVIMENTO

O papel da literatura infantojuvenil na escola também inclui o tratamento de questões sociais, como a Bullying escolar, o racismo, a violência, a inclusão e entre outros. Autores como Ana Maria Machado e Ruth Rocha têm abordado esses temas de maneira acessível e sensível para o público infantojuvenil.

“A literatura pode ser uma forma de questionar as desigualdades e a sociedade, oferecendo aos jovens um olhar mais crítico sobre a realidade que os cerca” (Machado, 2000, p. 56).

¹ Graduação em Pedagogia pela Faculdade Anhanguera (2017); Especialista em Educação Inclusiva pela Faculdade Campos Salles (2018); Professor(a) de Educação Infantil.

Ana Maria Machado e Ruth Rocha são duas das autoras mais importantes e influentes da literatura infantojuvenil brasileira. Ambas desempenharam papéis fundamentais na construção e no desenvolvimento dessa área, trazendo, por meio de suas obras, elementos que promovem tanto o prazer pela leitura quanto o desenvolvimento pedagógico das crianças e adolescentes.

Ao longo da história, diversos autores têm abordado esses temas de maneira acessível, utilizando narrativas que conseguem dialogar com a infância e a juventude, sem deixar de ser profundos e reflexivos. O texto literário torna-se, portanto, uma ferramenta pedagógica para o questionamento e reflexão sobre a sociedade e os comportamentos humanos.

Além disso, esse tipo de literatura tem se mostrado um importante veículo para abordar questões sociais, oferecendo aos jovens leitores a oportunidade de refletir sobre temas complexos, como desigualdade, violência, racismo, identidade de gênero, questões ambientais, e muito mais. Ao criar narrativas que representam essas realidades, os autores conseguem não apenas entreter, mas também educar e fomentar o pensamento crítico.

Um dos aspectos mais notáveis desse tipo de literatura é sua capacidade de refletir e abordar questões sociais de maneira acessível e educativa. Muitos autores, por meio de suas obras, buscam sensibilizar os jovens leitores para as dificuldades que outras crianças e adolescentes enfrentam no cotidiano. Segundo *Maria Luiza de Moraes*, "a literatura infantojuvenil não é apenas uma forma de entretenimento, mas também um reflexo das problemáticas sociais que afetam a infância e a juventude" (MORAES, 2004, p. 87).

Obras como *O Caçador de Pipas* de Khaled Hosseini ou *O Diário de Anne Frank* de Anne Frank são exemplos de como temas complexos como a guerra, o sofrimento e a busca por identidade podem ser apresentados de maneira impactante para o público jovem. Esses livros não apenas narram uma história, mas também convidam os leitores a refletir sobre as condições humanas e sociais que moldam essas experiências.

Autoras e autores têm utilizado diferentes gêneros literários, como contos, romances e até distopias, para discutir questões sociais. Um exemplo disso é a obra *A Revolução dos Bichos*, de George Orwell, que, embora não seja necessariamente infantojuvenil por sua origem, é muito utilizada no ensino escolar por sua abordagem sobre o totalitarismo e a opressão. Na literatura brasileira, obras como *Capitães da Areia*, de Jorge Amado,

mostram como a literatura pode ser uma janela para o entendimento das classes sociais e das relações de poder no contexto infantil e juvenil.

Helena Morley, em seu diário *Minha Vida de Menina*, também trata de questões sociais relacionadas ao gênero, à classe social e à educação. A autora descreve o cotidiano de uma jovem brasileira do início do século XX, lidando com as dificuldades e expectativas que sua condição social impunha. Ela escreve: "Não sei se todos os meninos são como os da minha escola, mas sinto que muitos deles têm uma vida muito diferente da minha. E eu queria entender por que isso é assim" (MORELY, 1942, p. 52).

O papel da literatura infantojuvenil não se resume apenas a ensinar sobre o problema, mas também a sensibilizar os leitores para a realidade de outras pessoas e culturas. Por exemplo, *A Menina que Roubava Livros*, de Markus Zusak, usa a Segunda Guerra Mundial como pano de fundo para explorar a solidariedade, o medo e a luta pela sobrevivência, enquanto questiona valores como a lealdade e o preconceito.

A autora *J.K. Rowling*, ao criar o universo de *Harry Potter*, também insere questões sociais profundas no enredo, abordando temas como o racismo (através dos "sangue-ruim" ou "sangue-puro"), a luta por poder e o preconceito. Em *Harry Potter e a Pedra Filosofal*, a autora afirma: "Nós podemos escolher o que seremos, mas a verdade é que são nossas escolhas que revelam quem somos" (ROWLING, 1997, p. 298).

Assim, a literatura infantojuvenil oferece uma excelente plataforma para discutir e refletir sobre questões sociais, fornecendo aos jovens leitores as ferramentas necessárias para entender o mundo e seu papel nele. Ao explorar temas como violência, desigualdade, discriminação, entre outros, essas obras não apenas enriquecem o imaginário dos jovens, mas também os motivam a buscar soluções e a pensar criticamente sobre as injustiças ao seu redor.

Neste contexto literário, podemos destacar ainda o poder imenso quando se trata de educar as novas gerações sobre as questões sociais mais urgentes e relevantes. Ao tratar de temas como desigualdade, preconceito, violência e meio ambiente, ela oferece às crianças e adolescentes as ferramentas para entender e refletir sobre o mundo ao seu redor. Além disso, a literatura proporciona um espaço para desenvolvimento emocional, reflexão crítica e empatia, que são fundamentais para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Essas obras e suas abordagens de problemas sociais mostram como a literatura pode, de fato, ajudar na formação do caráter e na conscientização de questões fundamentais para uma sociedade mais justa e igualitária.

Oferece ainda, uma maneira de trazer à tona temas sociais de forma que o leitor jovem consiga se identificar com as situações apresentadas, refletindo sobre as implicações dessas questões em sua própria vida. Muitos livros infantojuvenis abordam a desigualdade social, os direitos das crianças, o racismo, a exclusão social e outros problemas com os quais os leitores podem se deparar.

Por exemplo, obras como "O Menino Maluquinho" de Ziraldo, "A Bolsa Amarela" de Lygia Bojunga e "A Moreninha" de Joaquim Manuel de Macedo são exemplos de livros que falam, de diferentes formas, sobre questões sociais de sua época, mas também tratam de temas universais, como a amizade, a diferença, o pertencimento e as transformações pessoais.

"A literatura infantojuvenil não é só um reflexo da sociedade, mas também uma forma de intervenção, ao propiciar o enfrentamento de questões sociais e de gerar, no leitor jovem, uma nova maneira de pensar e agir" (Freire, 2011, p. 48).

A literatura voltada às crianças e adolescentes, tem o poder de desconstruir estereótipos e combater o preconceito. Ao apresentar personagens de diferentes origens, etnias, classes sociais, orientações sexuais e religiões, a literatura pode ensinar a importância da diversidade, do respeito às diferenças e do valorização do outro. A história de Ana Maria Machado, "O Pátio dos Dragões", é um bom exemplo de como a literatura pode tratar de questões como a intolerância e a importância do diálogo entre diferentes culturas.

Além disso, a literatura infantojuvenil, aborda temas delicados como o racismo e a discriminação, proporcionando uma forma segura e educativa de discutir essas questões. Livros como "Cidadão de Papel" de Lygia Bojunga ou "O Imperador do Sol" de Marcelo Rubens Paiva são exemplos de obras que abordam essas questões, trazendo para a realidade dos leitores jovens uma perspectiva crítica.

"A literatura infantil e juvenil pode ser um poderoso antídoto contra o preconceito, ao fazer com que as crianças, desde pequenas, compreendam o valor da diversidade e aprendam a respeitar as diferenças" (Lima, 2009, p. 74).

A literatura para os mais jovens, também desempenha um papel importante ao denunciar a violência e ao proteger os direitos das crianças. Muitas obras abordam o impacto da violência nas vidas de crianças e jovens, seja no âmbito familiar, escolar ou social. Elas tratam de questões como a violência doméstica, a exploração infantil e a violência urbana.

Exemplo disso é o livro "A menina que roubava livros" de Markus Zusak, que, embora voltado para um público mais velho, trabalha com temas profundos como a morte, a guerra e a opressão, podendo ser abordado em salas de aula de ensino médio. Em um contexto mais voltado para o público infantojuvenil, temos Ana Maria Machado em sua obra "O Mundo de Ana" que discute o direito da criança a um futuro mais digno e sem violência, além de discutir a importância da proteção e respeito aos direitos humanos.

"A literatura infantojuvenil é um campo fecundo para a abordagem de temas como violência e direitos humanos, proporcionando uma reflexão sobre a realidade social e dando voz aos que, muitas vezes, são silenciados" (Carvalho, 2014, p. 120).

Também é um meio eficaz para discutir a inclusão de grupos marginalizados, como pessoas com deficiência, de diferentes gêneros e orientações sexuais, e de minorias étnicas. Livros como "O menino que não sabia pensar" de José Mauro de Vasconcelos, ou "Extraordinário" de R.J. Palacio, tratam de inclusão e respeito às diferenças, desafiando o leitor jovem a refletir sobre a empatia e o acolhimento dos outros.

"A literatura infantojuvenil tem uma responsabilidade social ao incluir em suas narrativas as histórias de pessoas que são muitas vezes excluídas, proporcionando espaço para que todos se sintam representados e valorizados" (Tavares, 2016, p. 58).

"O Diário de Anne Frank": Uma das mais poderosas representações de resistência à opressão e ao preconceito, oferece uma visão profunda sobre o impacto da intolerância e da violência.

"O Grito", de Miguel Jorge: Trata da questão da violência urbana e dos desafios enfrentados por jovens em contextos de vulnerabilidade.

"A Caverna", de José Saramago: Embora não seja um livro exclusivamente voltado ao público infantojuvenil, apresenta uma reflexão profunda sobre a sociedade de consumo e a alienação, podendo ser trabalhado no ensino médio.

CONCLUSÕES

Dessa forma, a literatura infanto-juvenil tem um poder transformador, sendo uma ferramenta pedagógica essencial no enfrentamento de questões sociais. Ao apresentar uma diversidade de temas sociais, como violência, racismo, discriminação e exclusão, ela possibilita que os leitores jovens se tornem mais conscientes e sensíveis às realidades que os cercam, estimulando a empatia, o respeito às diferenças e o compromisso com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

REFERÊNCIAS

MALDONADO, Maria Tereza. *Literatura infantojuvenil e ensino: abordagens e práticas pedagógicas*. Editora Cortez, 2004.

FIORIN, José Luiz. *A literatura e a formação ética do leitor*. Editora Ática, 2013.

FARIA, Silvia. *A imaginação literária: práticas de leitura e escrita no ensino fundamental*. Editora Artmed, 2009.

LIMA, Renato. *Cultura e identidade na literatura infantojuvenil*. Editora Moderna, 2011.

KISHIMOTO, Tânia. *Leitura e ensino da literatura: práticas e metodologias*. Editora Pearson, 2005

ARIA, Silvia. *A imaginação literária: práticas de leitura e escrita no ensino fundamental*. Editora Artmed, 2009.

CUNNINGHAM, David. *A formação do leitor jovem: perspectivas pedagógicas*. Editora Cortês, 2005.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Editora Paz e Terra, 2010.

MALDONADO, Maria Tereza. *Literatura infantojuvenil e ensino: abordagens e práticas pedagógicas*. Editora Cortez, 2004.

LIMA, Renato. *Diversidade e preconceito na literatura infantojuvenil*. Editora Cortez, 2009.

- MORAES, Maria Luiza de.** *A literatura 89nfanto-juvenil e o seu papel social.* São Paulo: Editora Moderna, 2004.
- ORWELL, George.** *A Revolução dos Bichos.* São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- AMADO, Jorge.** *Capitães da Areia.* Rio de Janeiro: Record, 1999.
- MORLEY, Helena.** *Minha Vida de Menina.* Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1942.
- ROWLING, J.K.** *Harry Potter e a Pedra Filosofal.* Rio de Janeiro: Rocco, 1997.
- HOSSEINI, Khaled.** *O Caçador de Pipas.* Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2003.
- FRANK, Anne.** *O Diário de Anne Frank.* Rio de Janeiro: Record, 1999.
- FREIRE, Paulo.** *Pedagogia do oprimido.* Editora Paz e Terra, 2011.
- LIMA, Renato.** *Diversidade e preconceito na literatura 89nfanto-juvenil.* Editora Cortez, 2009.
- CARVALHO, Ana Maria.** *Literatura e direitos humanos: reflexão e ação pedagógica.* Editora Moderna, 2014.
- TAVARES, Luís.** *Leitura e inclusão social: o papel da literatura 89nfanto-juvenil.* Editora Ática, 2016
- FREIRE, Paulo.** *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido.* Editora Paz e Terra, 2012.
- MACHADO, Ana Maria.** *O que é literatura infantil?* Editora Cortez, 2008.
- ROCHA, Ruth.** *O brincar e a literatura: fundamentos e práticas pedagógicas.* Editora Ática, 2011.
- DUARTE, Maria Cristina.** *Leitura e identidade: a construção da subjetividade juvenil.* Editora Brasiliense, 2015.
- SANTOS, Flávio.** *A literatura infantojuvenil e a formação de identidade no contexto escolar.* Editora Moderna, 2017.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ENSINO FUNDAMENTAL II: UM OLHAR A PARTIR DA BNCC E DO CURRÍCULO DA CIDADE

Juliana Scarpa Zeppelini

Resumo

Este artigo apresenta um olhar para a educação inclusiva sobre os pontos apresentados pelo Currículo da Cidade de São Paulo alinhados à BNCC, propondo uma reflexão questionadora sobre a importância da educação inclusiva e as problemáticas enfrentadas pelas escolas e docentes em relação ao tema.

Palavras-chave: Educação inclusiva, inclusão, escola, Currículo da Cidade, BNCC, problemáticas, desafios, estudantes, docentes, professor, estrutura, diversidade.

Abstract

This article presents an overview of inclusive education based on the points presented by the BNCC in alignment with the São Paulo City Curriculum, proposing a questioning reflection on the importance of inclusive education and the problems faced by schools and teachers in relation to the topic.

Keywords: Inclusive education, inclusion, school, City Curriculum, BNCC, problems, challenges, students, teachers, professor, structure, diversity.

1. Introdução

A educação inclusiva é um tema central nas discussões pedagógicas contemporâneas, especialmente no contexto do Ensino Fundamental II. Com o advento de normativas nacionais como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e documentos locais como o Currículo da Cidade de São Paulo, torna-se imperativa a reflexão sobre como garantir o direito à educação de qualidade para todos, com equidade e respeito às

diferenças. Este artigo discute a educação inclusiva no Ensino Fundamental II, alinhando-se às diretrizes da BNCC e do Currículo da Cidade de São Paulo, com foco na prática pedagógica e na formação docente.

2. Educação Inclusiva e Direitos Humanos

A educação inclusiva parte do princípio de que todos os estudantes têm direito a uma educação de qualidade, independentemente de condições físicas, cognitivas, socioeconômicas ou culturais. Segundo Mantoan (2006), incluir é reconhecer a diversidade como um valor e não como um obstáculo. A Declaração de Salamanca (1994) e a Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006) sustentam a necessidade de sistemas educacionais inclusivos, garantindo a participação plena e efetiva de todos os alunos.

3. A BNCC e o compromisso com a inclusão

A BNCC (2017) é um documento normativo que define o conjunto de competências e habilidades essenciais a serem desenvolvidas ao longo da educação básica. Ela reafirma o compromisso com a equidade e com a educação inclusiva ao estabelecer a formação integral do estudante, contemplando as diferenças individuais. A inclusão, segundo a BNCC, deve perpassar todas as áreas do conhecimento, promovendo uma aprendizagem significativa e acessível. A BNCC estabelece os direitos de aprendizagem e desenvolvimento para os estudantes, tendo como objetivo garantir uma formação comum a todos os alunos, respeitando, entretanto, as particularidades regionais, sociais e culturais do país.

A BNCC incorpora diretrizes que visam ao atendimento das necessidades de todos os estudantes, especialmente daqueles em situação de vulnerabilidade ou com deficiência. Para isso, propõe uma formação integral, que considera não apenas o domínio de conteúdos, mas também o desenvolvimento de competências socioemocionais, éticas, cognitivas e comunicativas.

As dez competências gerais propostas pela BNCC são o alicerce para a construção de práticas pedagógicas inclusivas. Dentre elas, destacam-se:

- Competência 1 – Conhecimento: estimula a valorização do saber e da ciência como meios de compreensão da realidade, promovendo o acesso ao conhecimento de forma democrática;
- Competência 9 – Autoconhecimento e autocuidado: fomenta a valorização da identidade e das emoções, o que é fundamental para promover o respeito às diferenças;
- Competência 10 – Responsabilidade e cidadania: aborda o convívio ético, respeitoso e solidário com o outro, reconhecendo e valorizando a diversidade.

A inclusão é tratada como um princípio transversal, que deve permear todas as áreas do conhecimento e etapas da escolarização. Assim, disciplinas como Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia e Artes devem incorporar práticas pedagógicas que respeitem e acolham as diferentes formas de aprender.

Contudo, apesar das orientações da BNCC, sua implementação efetiva depende da atuação de cada rede de ensino e das condições reais das escolas e dos profissionais. A formação continuada, a disponibilidade de materiais acessíveis e o trabalho colaborativo entre os diferentes atores da comunidade escolar são fundamentais para que a inclusão não se restrinja ao papel.

A BNCC também recomenda a elaboração de currículos locais que respeitem a diversidade cultural e social, possibilitando que os sistemas municipais, como o de São Paulo, desenvolvam propostas curriculares que dialoguem com as necessidades específicas de seus territórios. Nesse sentido, a BNCC atua como diretriz de base, abrindo espaço para interpretações e complementações que potencializem a inclusão.

4. O Currículo da Cidade de São Paulo: Diretrizes locais para a inclusão

O Currículo da Cidade de São Paulo, alinhado à BNCC, valoriza a inclusão como eixo estruturante da prática pedagógica. Este documento orienta os professores a desenvolverem atividades que respeitem os diferentes ritmos, estilos e condições de

aprendizagem. Ele enfatiza a importância do planejamento inclusivo, do uso de materiais acessíveis e da avaliação formativa. A avaliação formativa é uma estratégia central para a educação inclusiva. Avaliar não é apenas verificar o que o aluno aprendeu, mas acompanhar e compreender seu processo de aprendizagem, oferecendo devolutivas qualitativas e oportunidades de avanço.

A educação inclusiva no Currículo da Cidade é concebida de forma intersetorial, envolvendo aspectos pedagógicos, sociais e de saúde. Os professores são incentivados a trabalhar em parceria com outros profissionais e famílias para garantir um processo formativo integral.

O Currículo da Cidade de São Paulo foi elaborado pela Secretaria Municipal de Educação em diálogo com a BNCC, visando respeitar as especificidades culturais, sociais e econômicas da maior metrópole da América Latina. A cidade, caracterizada por uma intensa diversidade étnica, linguística, religiosa e socioeconômica, exige uma proposta pedagógica sensível às singularidades dos estudantes e atenta aos princípios da equidade e da justiça social.

O documento valoriza a inclusão como eixo estruturante da prática pedagógica e compreende que ensinar exige planejar para todos, considerando os diferentes modos de aprender. Nesse sentido, propõe a construção de um currículo flexível, acessível e plural, que favoreça a aprendizagem de todos os estudantes, sem exceção.

4.1. Princípios e abordagens inclusivas no Currículo da Cidade

Entre os principais princípios que regem o documento, destacam-se:

- Educação como direito inalienável;
- A valorização das diferenças como elemento enriquecedor do processo educativo;
- A promoção da equidade, da inclusão e do combate a todas as formas de discriminação;
- A articulação entre currículo, avaliação e práticas pedagógicas democráticas.

A proposta curricular paulistana articula-se com políticas intersetoriais, envolvendo áreas como a saúde, a assistência social e os direitos humanos. O trabalho pedagógico, portanto, não pode prescindir do diálogo com outros profissionais, como psicólogos, terapeutas ocupacionais, assistentes sociais e professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

4.2. Materiais acessíveis e metodologias ativas

Outro ponto relevante é o incentivo ao uso de materiais acessíveis, como livros em braile, vídeos com Libras, softwares de leitura de tela, jogos adaptados e recursos multissensoriais. O professor é chamado a assumir um papel de pesquisador e criador de situações de aprendizagem inclusivas, utilizando metodologias ativas, como projetos interdisciplinares, trabalhos colaborativos, rodas de conversa, mapas conceituais e outras estratégias que promovam a participação ativa de todos os estudantes.

4.3. O papel da gestão escolar

O documento destaca, ainda, a importância da gestão escolar no fomento de uma cultura inclusiva. Cabe à equipe gestora garantir condições estruturais e humanas para a efetivação da inclusão, além de promover uma cultura institucional baseada no respeito à diversidade e na valorização das potencialidades de cada estudante.

Embora o Currículo da Cidade de São Paulo represente um avanço significativo, sua efetividade está condicionada a uma série de fatores, entre eles a vontade política, o compromisso dos diferentes atores envolvidos, os investimentos públicos e a superação de resistências culturais e institucionais ainda presentes nas escolas.

5. Considerações finais

A prática docente deve estar centrada na escuta ativa, no planejamento colaborativo e na flexibilização curricular. Professores reflexivos e comprometidos são essenciais para promover ambientes de aprendizagem acolhedores e transformadores. Porém, a escola

tem encontrado diversos desafios nesse sentido, principalmente em se tratando das escolas públicas. Além dos problemas estruturais, a falta de profissionais especializados e o alto número de estudantes por turma torna o modelo de educação inclusiva almejado praticamente inalcançável. Diante desse cenário, é preciso perguntar: até que ponto estamos dispostos, enquanto sociedade, a enfrentar e transformar essa realidade? Será que a inclusão é de fato uma prioridade nas políticas públicas ou permanece apenas como um ideal nos documentos oficiais? Se sabemos que a escassez de profissionais especializados e a superlotação das salas são entraves reais, por que ainda não houve um investimento sistemático para enfrentá-los? A quem interessa manter um modelo de escola que perpetua a exclusão, mesmo quando revestido de discursos inclusivos? E mais: como podemos cobrar dos docentes práticas pedagógicas inclusivas se as condições mínimas de trabalho e apoio institucional lhes são frequentemente negadas?

Responder a esses questionamentos exige uma análise crítica e honesta do compromisso da sociedade com a educação inclusiva. Em primeiro lugar, a disposição para enfrentar e transformar a realidade da exclusão escolar ainda é limitada. Embora haja avanços normativos e discursivos, muitas dessas iniciativas não se traduzem plenamente em ações concretas. Isso revela que a inclusão, embora presente nos discursos oficiais, ainda não ocupa o lugar de prioridade real nas políticas públicas.

6. REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC, 2008.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.
- MITTLER, Peter. *Educando os alunos com necessidades especiais na sala de aula regular*. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglésia Barbosa. *Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Moderna, 2006.
- ONU. *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*. Nova Iorque, 2006.
- SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. *Currículo da Cidade: Ensino Fundamental*. São Paulo: SME, 2019.

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



WWW.SLEDITORA.COM

WHATSAPP (11)978414455

SLEDITORA.ARTIGOS@GMAIL.COM