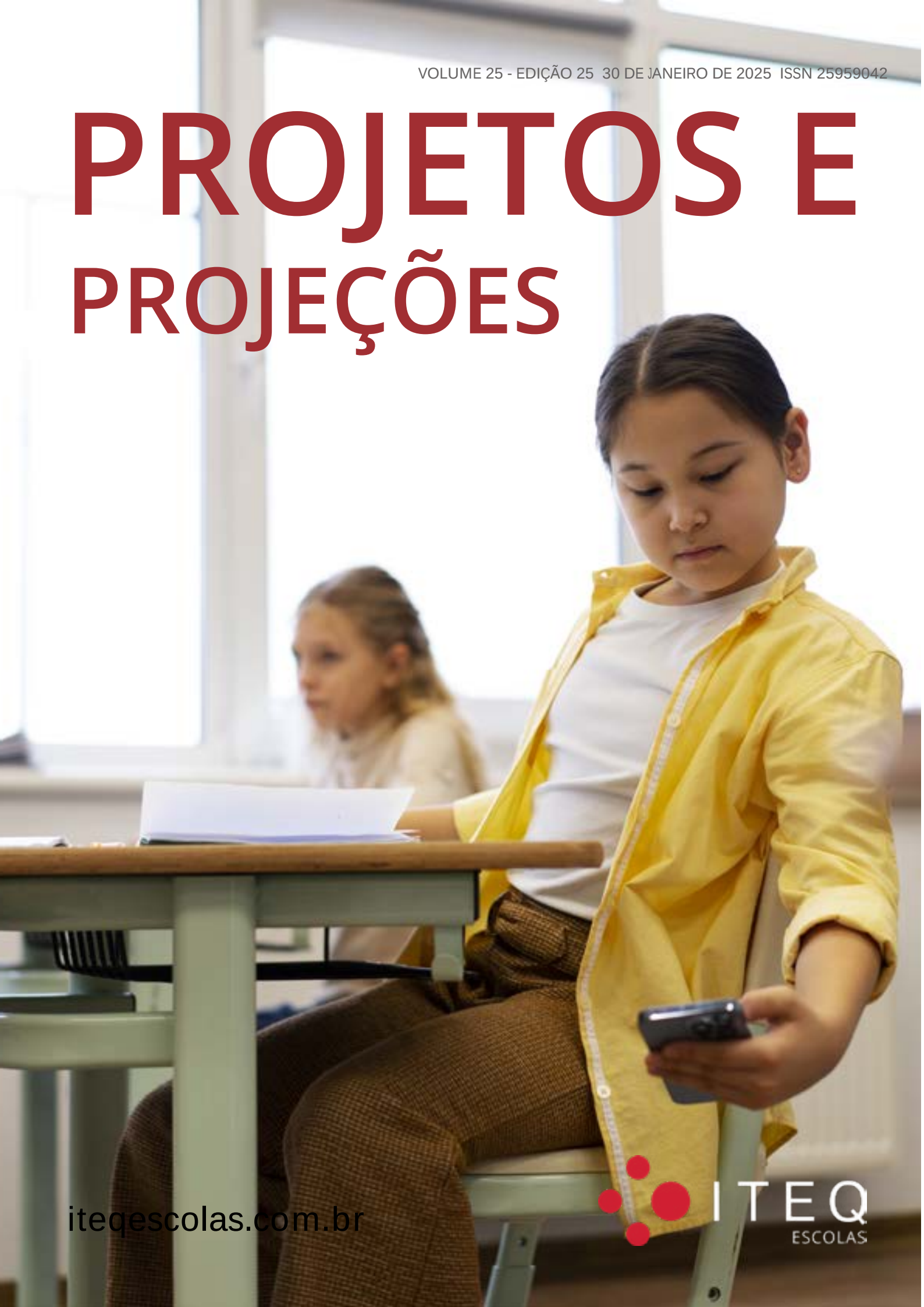
VOLUME 25 - EDIÇÃO 25 30 DE JANEIRO DE 2025 ISSN 25959042

PROJETOS E PROJEÇÕES



iteqescolas.com.br

ITEQ ESCOLAS

EDITORIAL

Sancionada Lei Que Restringe Uso de Celulares Nas Escolas

O projeto de lei que regulamenta o uso de aparelhos eletrônicos portáteis, como celulares, por estudantes nos estabelecimentos de ensino da educação básica, tanto públicos quanto privados, foi sancionado pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva nesta segunda-feira, 13 de janeiro. A medida tem como objetivo proteger a saúde mental, física e psíquica de crianças e adolescentes, promovendo um ambiente escolar mais equilibrado e saudável. O ministro da Educação, Camilo Santana, esteve presente na cerimônia de assinatura.

A Lei nº 15.100/2025 proíbe o uso de aparelhos eletrônicos portáteis pessoais durante aulas, recreios e intervalos em todas as etapas da educação básica, com exceção do uso pedagógico desses dispositivos. A lei prevê exceções apenas em casos de necessidade, perigo ou força maior, e também garante o uso desses aparelhos para questões de acessibilidade, inclusão, condições de saúde ou para a proteção de direitos fundamentais.

"O objetivo da lei não é proibir o uso de celulares, mas sim proteger nossas crianças e adolescentes ao limitar o uso desses aparelhos," afirmou Santana. "O celular só poderá ser utilizado nas salas de aula para fins pedagógicos, sob orientação dos professores. Também não será permitido durante os intervalos, visando incentivar a interação entre os alunos. A exposição excessiva à internet e ao uso de aparelhos próprios tem prejudicado o sono, a socialização e a concentração dos jovens, e por isso esta lei é tão importante."

Em relação ao uso pedagógico, a norma estabelece que o uso de celulares e outras tecnologias em sala de aula deve ser orientado por uma intenção pedagógica clara. A tecnologia deve ser utilizada com um planejamento prévio e consciente do professor, visando objetivos educacionais específicos. O uso da tecnologia deve ser um meio para potencializar a aprendizagem, nunca como uma distração ou fim em si mesma. Além disso, é importante que haja uma reflexão crítica sobre o papel e o impacto dessas tecnologias no processo educativo.

"A resolução do CNE orientará as redes de ensino e as escolas sobre como implementar essa medida de forma a não parecer uma imposi-

ção sobre os estudantes," informou Maria do Pilar Lacerda, presidente da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE). "A escola deve ser um espaço de interação social, onde as crianças aprendem e se desenvolvem em comunidade. Além disso, é essencial que as famílias se envolvam nesse processo e ajudem seus filhos a se adaptarem a essa nova realidade."

A implementação da medida requer um planejamento cuidadoso por parte dos educadores, com o objetivo de tornar a tecnologia uma ferramenta útil para o aprendizado, sem prejudicar o desenvolvimento integral dos alunos.

Equipe pedagógica ITEQ Escolas
Coord. Pedagógica: Profa. Maria Rafaella Furlanetti da Silva Natale.

EXPEDIENTE

1- **CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS E A EDUCAÇÃO AMBIENTAL**
ADRIANA CALEJON MADEU TEIXEIRA

2- **EDUCAÇÃO INCLUSIVA**
ADRIANA ROBERTA DA SILVA SANTOS

3- **AS CONTRIBUIÇÕES DA PSICOPEDAGOGIA PARA A EDUCAÇÃO: O TEA COMO DESAFIO**
ALZIRA BORGES DIAS APOLONIO

4- **EDUCAÇÃO INTEGRAL BRASILEIRA: PERCURSOS E CONCEPÇÕES**
ANA PAULA DA SILVA

5- **RELAÇÃO ESCOLA, FAMÍLIA E COMUNIDADE**
ANDRESSA DA SILVA BRITO GOMES

6- **O PAPEL DO DIREITO EDUCACIONAL FRENTE À VIOLÊNCIA CONTRA AS CRIANÇAS**
BARBARA LYGIA MONTEIRO DOS SANTOS

7- **OBESIDADE INFANTIL E ALIMENTAÇÃO ESCOLAR: COMO A ESCOLA PODE CONTRIBUIR NA PREVENÇÃO**
CARLA APARECIDA RULIM FERRARI

8- **NEUROPRENDIZAGEM DIVERSOS CAMINHOS**
CARLOS EDUARDO SANTOS SILVA

9- **DIFICULDADES EM COMPREENDER A MATEMÁTICA**
CIBELE LUCIANO

10- **OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL E O ENSINO DE CIÊNCIAS**
CINTIA INACIA DE SOUSA

11- **A LEITURA INFANTIL NAS SÉRIES INICIAIS**
COSETE FREITAS DA SILVA GAMA

12- **DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NAS DISCIPLINAS DEEXATAS PRESENCIAIS E NOS AMBIENTES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM**
DANIEL AUGUSTO FERREIRA

13- **A IMPORTÂNCIA DA LEITURA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO**
DEBORA CAROLINE LEITE DE OLIVEIRA

14- **METODOLOGIAS ATIVAS: GAMIFICAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
DENISE DA SILVA SANTOS

15- **A ARTE DE BRINCAR NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA PARA ALUNO PÚBLICO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO**
DENISE QUIRINO DA SILVA

16- **A LINGUAGEM MUSICAL**
DIOGO DE SANTANA MARINOTTO

17- **O BRINQUEDO NA PRIMEIRA INFÂNICIA**
ELIZANGELA SOUZA MENEZES

18- **A IMPORTÂNCIA DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA FORMAÇÃO DA LEITURA E ESCRITA EM CRIANÇAS**
EMILSE MORAIS DE OLIVEIRA WINGTER

19- **ENRIQUE CENDO A EDUCAÇÃO INFANTIL: MÉTODOS PARA TRABALHAR COM CRIANÇAS AUTISTAS**
FERNANDA HALABIYAH OGAWA

20- **O BRINCAR E A PSICOMOTRICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
GABRIELA BEZERRA SILVA CARVALHO

21- **CONTOS DE FADAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL. SUA INFLUÊNCIA NA APRENDIZAGEM**
GECIRA ARAÚJO DA SILVA

22- **A FORMAÇAO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES NO PÓS-PANDEMIA: DESAFIOS E NOVAS PESPECTIVAS PEDAGOGICAS**
GISELLE GOMES SALES LEITE

23- **A INFLUÊNCIA DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA NA EDUCAÇÃO: IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/03**
GISELE MARCONE

24- **INFLUÊNCIAS E RESPONSABILIDADES DO GESTOR ESCOLAR NOS RESULTADOS DO IDEB**
GRAZIELE GAZOLA DE LIMA UEHARA

25- **ARTE E RECREAÇÃO**
JAQUELINE ALMEIDA LIMA DA CONCEIÇÃO

26- **A PSICOPEDAGOGIA INSTITUCIONAL E O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM**
JAQUELINE ROSANA CARMONA NAVARRO

27- **MOVIMENTANDO A DIVERSIDADE: OS BENEFÍCIOS DA INCLUSÃO DE AUTISTAS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA**
JÉSSICA CRISTINA MENDES

28- **JOGOS E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PROMOVENDO O APRENDIZADO DIVERTIDO**
JOICE HERNANDEZ MARTINS

29- **A PSICOPEDAGOGIA E SUA IMPORTÂNCIA PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA**
JONNY MENDES DE ARAÚJO

30- **O RACISMO ESTRUTURAL DENTRO DA EDUCAÇÃO**
LAERCIO JOSÉ DE DEUS JUNIOR

31- **A IMPORTÂNCIA DA LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
LUCIANA PADILHA DE LIMA MAIA

32- **GEOGRAFIA AMBIENTAL - IMPACTOS CAUSADAS PELO DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES HUMANAS NO ESPAÇO GEOGRÁFICO**
LUCIMEIRE GIMENES LEON

33- **DEPRESSÃO E ESCOLA: REFLEXÃO DO CONVÍVIO COLETIVO**
LUCINEIDE DE FRANÇA SANTOS

34- **PEDAGOGIA HOSPITALAR – IMPORTÂNCIA E DESAFIOS**
LURIAN DE SOUZA SANTIAGO ARALDI MARTINS

35- **A APRENDIZAGEM LÚDICA E O DESENVOLVIMENTO INFANTIL**
MARCELO DA COSTA ALVES

36 **A IMPORTÂNCIA DA BRINCADEIRAS, CONSIDERANDO OS ESPAÇOS FÍSICOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL: A PARTIR DA ABORDAGEM DE EMMI PIKLER DENTRO DOS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL**
MARIA ALDAIR GOMES NERI SILVA

37- **AS DIFERENTES ABORDAGENS PEDAGOGICAS EM EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR**
MARIA APARECIDA DIAS

38- **A VIOLÊNCIA DOMÉSTICA CONTRA CRIANÇAS E ADOLESCENTES: A VISÃO E ATUAÇÃO DA ESCOLA**
MARISTELA DRAGONI SILVA

39- **DIVERSIDADE E INCLUSÃO: DESAFIOS E OPORTUNIDADES NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
MICHELE APARECIDA FRANÇAS DOS SANTOS

40- **TEMPO E ESPAÇO: ELEMENTOS ESSENCIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
NAYLAN LUIZA DOS SANTOS

41- **EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL: DESAFIOS, AVANÇOS E PERSPECTIVAS**
NELSON ALVES DA SILVA

42- **PSICOPEDAGOGIA E A GESTÃO DEMOCRÁTICA: POTENCIAL DE TRANSFORMAÇÃO SOCIAL**
OLGA PAZ ZULIANI SANTOS

43- **A LITERATURA E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A VIDA EM SOCIEDADE**
PATRÍCIA GOMES DE SOUZA

44- **EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**
PAULO HENRIQUE DE JESUS SANTOS

45- **O PAPEL DO PROFESSOR NO DESENVOLVIMENTO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA SALA REGULAR**
RAQUEL BARBOSA DA SILVA

46- **A LINGUAGEM E A ORALIDADE**
RENATA KARINA VALDEZ MORENO

47- **A IMPORTÂNCIA DA DANÇA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA**
ROBERTA RODRIGUES COLAÇO DA SILVA

48- **OS IMPACTOS DAS MUDANÇAS CLIMÁTICAS NA GEOPOLÍTICA BRASILEIRA: CAMINHOS SUSTENTÁVEIS POR MEIO DE NEGÓCIOS DE IMPACTO**
ROSANA FERNANDES GUEDES DA SILVA

49- **A INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL ATRAVÉS DO LÚDICO**
SIMONE BARROSO DE OLIVEIRA SANTOS

50- **OS DESAFIOS DE ALFABETIZAR O ALUNO SURDO QUE SE COMUNICA COM SINAIS CASEIROS**
TALITA SANTONI MIOTTO

51- **A IMPORTÂNCIA DAS HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
TANIA CRISTINA LOURENÇÃO

52- **A IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO BASEADO NO "CURRÍCULO DA CIDADE DE SÃO PAULO: EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA"**
TATIANA SOUZA DOS SANTOS

53- **EDUCAÇÃO INFANTIL A MÚSICA COMO RECURSO DIDÁTICO**
VALQUÍRIA RUAS DA SILVA

54- **A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NO ENSINO DA LÍNGUA INGLESA NO ENSINO FUNDAMENTAL II**
VIRGINIA MAURA MATHEUS NARCISO

55- **A IMPORTÂNCIA DA MOTIVAÇÃO NO ENSINO DA LÍNGUA INGLESA**
WANDERLEY PELLICCI BIGHETTI

56- **LINGUAGEM, TEMPO E ESPAÇO: A REFLEXÃO DO CONTEXTO SOCIAL NOS CONTOS DE MARCELINO FREIRE**
VIVIANE APARECIDA VIEIRA

Os conceitos contidos nesta revista são de inteira responsabilidade dos autores.
É proibida a reprodução total ou parcial desta obra sem prévia autorização dos autores.

CONSELHO EDITORIAL
João Felipe Furlanetti da Silva Natale
Renato Eduardo Natale

EDITOR CHEFE
Maria Rafaella Furlanetti da Silva Natale

REVISÃO E NORMATIZAÇÃO DE TEXTOS
Victor Oliveira Tarsitano
Viviane Santana

CAPA E ELABORAÇÃO DO PROJETO GRÁFICO
Kaíque Iengo Marinho

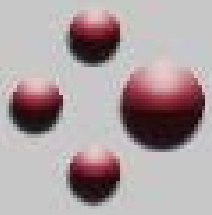
ITEQ ESCOLAS
Rua Lagoa Taí Grande, 91
São Paulo – SP – CEP: 08290-500
Tel: (11) 2074-5110

30 de janeiro de 2025

ISSN 25959042

NÃO DEIXE
SEU FUTURO
NAS MÃOS DA SORTE;

COMECE
HOJE MESMO
A ESTUDAR E LUTAR
PELO SEU
SUCESSO!



Revista Iteq Educacional: Projetos e Projeções [recurso eletrônico] / Instituto Total de Educação e Qualificação Profissional. – Vol. 25, n. 25 (jan. 2025) – São Paulo: Iteq, 2025.

Mensal
Disponível em: <https://issuu.com/iteqleste>
e-ISSN 25959042

1. Alimentação escolar. 2. Depressão. 3. Educação dos surdos. 4. Geografia ambiental. 5. Obesidade infantil. 6. Psicopedagogia. 7. Transtorno do espectro autista. I. Instituto Total de Educação e Qualificação Profissional.

CDD 370
CDU 37

Paula Soares – Bibliotecária – CRB-8/7605



APRESENTAÇÃO

Projeto de Gestão Escolar para Implementação da Nova Lei de Restrição ao Uso de Celulares nas Escolas

Com a sanção da Lei nº 15.100/2025, que restringe o uso de aparelhos eletrônicos portáteis, incluindo celulares, nas escolas de educação básica, surge a necessidade de um planejamento estratégico nas instituições de ensino para garantir a efetiva implementação dessa legislação. O projeto de gestão escolar voltado para a incrementação dessa nova lei visa não apenas cumprir a determinação legal, mas também criar um ambiente escolar mais saudável, equilibrado e focado no aprendizado e no desenvolvimento social dos alunos.

Objetivos do Projeto

O principal objetivo deste projeto é criar diretrizes claras e eficientes para a utilização de celulares nas escolas, assegurando que o uso desses dispositivos seja restrito a situações pedagógicas e de acessibilidade. O projeto busca também promover a integração social entre os estudantes, prevenindo o isolamento causado pelo uso excessivo de aparelhos eletrônicos durante o período escolar. A implementação da lei precisa ser feita de maneira equilibrada, respeitando as necessidades dos alunos, a autonomia dos educadores e a colaboração das famílias.

Estratégias de Implementação

Planejamento Pedagógico Integrado: O primeiro passo é promover uma capacitação contínua para os educadores, de modo que eles possam integrar a tecnologia de forma construtiva no processo de ensino-aprendizagem. Isso inclui a utilização dos celulares para fins pedagógicos, quando necessário, sempre com uma orientação clara sobre como a tecnologia pode ser usada para alcançar objetivos educacionais específicos. O planejamento deve ser feito de forma colaborativa, envolvendo toda a equipe escolar.

Monitoramento e Acompanhamento: Será instituído um sistema de monitoramento para avaliar o impacto da restrição do uso de celulares nas aulas e intervalos. Este sistema permitirá acompanhar a adesão dos alunos e professores às novas normas e identificar possíveis ajustes necessários. Além disso, os educadores estarão preparados para intervir em casos onde o uso indevido de celulares se torne um problema.

Campanhas de Conscientização: Para que a mudança cultural seja efetiva, o projeto incluirá campanhas educativas que envolvam não apenas os alunos, mas também as famílias. A conscientização sobre os malefícios do uso excessivo de tecnologia, como a diminuição da socialização, distúrbios no sono e dificuldades de concentração, será um componente essencial. Essas campanhas podem ser realizadas por meio de palestras, encontros e atividades dentro e fora da sala de aula.

Promoção de Atividades Interativas e Cooperativas: Durante os inter-

valos e recreios, atividades que incentivem a interação entre os alunos serão promovidas, como jogos cooperativos, esportes, oficinas e outras formas de lazer coletivo. O objetivo é criar um ambiente mais dinâmico, onde os estudantes possam se relacionar de maneira saudável e equilibrada, sem a distração dos dispositivos eletrônicos.

Uso Responsável para Acessibilidade e Inclusão: A lei garante o uso de celulares para fins de acessibilidade e inclusão. Portanto, o projeto também incluirá uma abordagem específica para alunos que necessitem de dispositivos eletrônicos como apoio ao processo de aprendizagem, considerando as diversas necessidades educacionais especiais. Além disso, serão feitas adaptações para garantir que essas ferramentas sejam usadas de maneira ética e eficaz.

Envolvimento da Comunidade Escolar

O sucesso da implementação da nova lei depende do envolvimento de todos os atores da comunidade escolar, incluindo diretores, professores, pais, alunos e funcionários. Será criado um comitê escolar responsável por monitorar a execução do projeto e ajustar as estratégias conforme necessário. Além disso, as famílias serão convidadas a participar ativamente desse processo, com reuniões regulares para discutir os desafios e as boas práticas observadas.

Conclusão

A implementação da nova lei de restrição ao uso de celulares nas escolas é uma oportunidade para fortalecer o papel da educação no desenvolvimento integral dos alunos. Com um planejamento bem estruturado e a colaboração de todos os envolvidos, é possível transformar esse desafio em um ponto de partida para a criação de um ambiente escolar mais saudável, produtivo e socialmente enriquecedor. A gestão escolar deve ser protagonista nesse processo, guiando a comunidade escolar para um uso consciente e equilibrado das tecnologias, garantindo que elas sirvam como ferramentas de aprendizado e não como fatores de distração.

Equipe pedagógica - ITEQ Escolas
Coordenação Pedagógica
Profª Maria Rafaella Furlanetti da Silva Natale

SUMÁRIO

1- **CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS E A EDUCAÇÃO AMBIENTAL**
ADRIANA CALEJON MADEU TEIXEIRA.....14

2- **EDUCAÇÃO INCLUSIVA**
ADRIANA ROBERTA DA SILVA SANTOS.....22

3- **AS CONTRIBUIÇÕES DA PSICOPEDAGOGIA PARA A EDUCAÇÃO: O TEA COMO DESAFIO**
ALZIRA BORGES DIAS APOLONIO.....30

4- **EDUCAÇÃO INTEGRAL BRASILEIRA: PERCURSOS E CONCEPÇÕES**
ANA PAULA DA SILVA.....38

5- **RELAÇÃO ESCOLA, FAMÍLIA E COMUNIDADE**
ANDRESSA DA SILVA BRITO GOMES.....48

6- **O PAPEL DO DIREITO EDUCACIONAL FRENTE À VIOLÊNCIA CONTRA AS CRIANÇAS**
BARBARA LYGIA MONTEIRO DOS SANTOS.....54

7- **OBESIDADE INFANTIL E ALIMENTAÇÃO ESCOLAR: COMO A ESCOLA PODE CONTRIBUIR NA PREVENÇÃO**
CARLA APARECIDA RULIM FERRARI.....61

8- **NEUROPRENDIZAGEM DIVERSOS CAMINHOS**
CARLOS EDUARDO SANTOS SILVA.....69

9- **DIFICULDADES EM COMPREENDER A MATEMÁTICA**
CIBELE LUCIANO.....77

10- **OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL E O ENSINO DE CIÊNCIAS**
CINTIA INACIA DE SOUSA.....84

11- **A LEITURA INFANTIL NAS SÉRIES INICIAIS**
COSETE FREITAS DA SILVA GAMA.....93

12- **DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NAS DISCIPLINAS DEEXATAS PRESENCIAIS E NOS AMBIENTES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM**
DANIEL AUGUSTO FERREIRA 100

13- **A IMPORTÂNCIA DA LEITURA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO**
DEBORA CAROLINE LEITE DE OLIVEIRA.....109

14- **METODOLOGIAS ATIVAS: GAMIFICAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
DENISE DA SILVA SANTOS.....116

15- **A ARTE DE BRINCAR NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA PARA ALUNO PÚBLICO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO**
DENISE QUIRINO DA SILVA.....124

16- **A LINGUAGEM MUSICAL**
DIOGO DE SANTANA MARINOTTO.....132

17- **O BRINQUEDO NA PRIMEIRA INFÂNICIA**
ELIZANGELA SOUZA MENEZES.....141

18- **A IMPORTÂNCIA DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA FORMAÇÃO DA LEITURA E ESCRITA EM CRIANÇAS**
EMILSE MORAIS DE OLIVEIRA WINGTER.....148

19- **ENRIQUE CENDO A EDUCAÇÃO INFANTIL: MÉTODOS PARA TRABALHAR COM CRIANÇAS AUTISTAS**
FERNANDA HALABIYAH OGAWA.....157

20- **O BRINCAR E A PSICOMOTRICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
GABRIELA BEZERRA SILVA CARVALHO.....166

21- **CONTOS DE FADAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL. SUA INFLUÊNCIA NA APRENDIZAGEM**
GECIRA ARAÚJO DA SILVA.....174

22- **A FORMAÇAO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES NO PÓS-PANDEMIA: DESAFIOS E NOVAS PESPECTIVAS PEDAGOGICAS**
GISELLE GOMES SALES LEITE.....182

23- **A INFLUÊNCIA DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA NA EDUCAÇÃO: IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/03**
GISELE MARCONE.....191

24- **INFLUÊNCIAS E RESPONSABILIDADES DO GESTOR ESCOLAR NOS RESULTADOS DO IDEB**
GRAZIELE GAZOLA DE LIMA UEHARA.....198

25- **ARTE E RECREAÇÃO**
JAQUELINE ALMEIDA LIMA DA CONCEIÇÃO.....207

26- **A PSICOPEDAGOGIA INSTITUCIONAL E O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM**
JAQUELINE ROSANA CARMONA NAVARRO.....214

27- **MOVIMENTANDO A DIVERSIDADE: OS BENEFÍCIOS DA INCLUSÃO DE AUTISTAS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA**
JÉSSICA CRISTINA MENDES.....221

28- **JOGOS E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PROMOVENDO O APRENDIZADO DIVERTIDO**
JOICE HERNANDEZ MARTINS.....228

29- **A PSICOPEDAGOGIA E SUA IMPORTÂNCIA PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA**
JONNY MENDES DE ARAÚJO 237

30- **O RACISMO ESTRUTURAL DENTRO DA EDUCAÇÃO**
LAERCIO JOSÉ DE DEUS JUNIOR.....244

31- **A IMPORTÂNCIA DA LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
LUCIANA PADILHA DE LIMA MAIA.....252

32- **GEOGRAFIA AMBIENTAL - IMPACTOS CAUSADAS PELO DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES HUMANAS NO ESPAÇO GEOGRÁFICO**
LUCIMEIRE GIMENES LEON.....259

33- **DEPRESSÃO E ESCOLA: REFLEXÃO DO CONVÍVIO COLETIVO**
LUCINEIDE DE FRANÇA SANTOS.....266

34- **PEDAGOGIA HOSPITALAR – IMPORTÂNCIA E DESAFIOS**
LURIAN DE SOUZA SANTIAGO ARALDI MARTINS.....274

35- **A APRENDIZAGEM LÚDICA E O DESENVOLVIMENTO INFANTIL**
MARCELO DA COSTA ALVES.....281

36- **A IMPORTÂNCIA DA BRINCADEIRAS, CONSIDERANDO OS ESPAÇOS FÍSICOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL: A PARTIR DA ABORDAGEM DE EMMI PIKLER DENTRO DOS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL**
MARIA ALDAIR GOMES NERI SILVA 290

37- **AS DIFERENTES ABORDAGENS PEDAGOGICAS EM EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR**
MARIA APARECIDA DIAS 297

38- **A VIOLÊNCIA DOMÉSTICA CONTRA CRIANÇAS E ADOLESCENTES: A VISÃO E ATUAÇÃO DA ESCOLA**
MARISTELA DRAGONI SILVA 307

39- **DIVERSIDADE E INCLUSÃO: DESAFIOS E OPORTUNIDADES NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
MICHELE APARECIDA FRANÇAS DOS SANTOS.....316

40- **TEMPO E ESPAÇO: ELEMENTOS ESSENCIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
NAYLAN LUIZA DOS SANTOS.....326

41- **EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL: DESAFIOS, AVANÇOS E PERSPECTIVAS**
NELSON ALVES DA SILVA.....333

42- **PSICOPEDAGOGIA E A GESTÃO DEMOCRÁTICA: POTENCIAL DE TRANSFORMAÇÃO SOCIAL**
OLGA PAZ ZULIANI SANTOS 341

43- **A LITERATURA E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A VIDA EM SOCIEDADE**
PATRÍCIA GOMES DE SOUZA 349

44- **EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**
PAULO HENRIQUE DE JESUS SANTOS.....356

45- **O PAPEL DO PROFESSOR NO DESENVOLVIMENTO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA SALA REGULAR**
RAQUEL BARBOSA DA SILVA 363

46- **A LINGUAGEM E A ORALIDADE**
RENATA KARINA VALDEZ MORENO.....372

47- **A IMPORTÂNCIA DA DANÇA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA**
ROBERTA RODRIGUES COLAÇO DA SILVA.....379

48- **OS IMPACTOS DAS MUDANÇAS CLIMÁTICAS NA GEOPOLÍTICA BRASILEIRA: CAMINHOS SUSTENTÁVEIS POR MEIO DE NEGÓCIOS DE IMPACTO**
ROSANA FERNANDES GUEDES DA SILVA.....386

49- **A INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL ATRAVÉS DO LÚDICO**
SIMONE BARROSO DE OLIVEIRA SANTOS.....395

50- **OS DESAFIOS DE ALFABETIZAR O ALUNO SURDO QUE SE COMUNICA COM SINAIS CASEIROS**
TALITA SANTONI MIOTTO.....402

51- **A IMPORTÂNCIA DAS HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
TANIA CRISTINA LOURENÇÃO.....410

52- **A IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO BASEADO NO "CURRÍCULO DA CIDADE DE SÃO PAULO: EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA"**
TATIANA SOUZA DOS SANTOS.....416

53- **EDUCAÇÃO INFANTIL A MÚSICA COMO RECURSO DIDÁTICO**
VALQUÍRIA RUAS DA SILVA.....423

54- **A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NO ENSINO DA LÍNGUA INGLESA NO ENSINO FUNDAMENTAL II**
VIRGINIA MAURA MATHEUS NARCISO.....430

55- **A IMPORTÂNCIA DA MOTIVAÇÃO NO ENSINO DA LÍNGUA INGLESA**
WANDERLEY PELLICCI BIGHETTI.....438

56- **LINGUAGEM, TEMPO E ESPAÇO: A REFLEXÃO DO CONTEXTO SOCIAL NOS CONTOS DE MARCELINO FREIRE**
VIVIANE APARECIDA VIEIRA.....446

CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS E A EDUCAÇÃO AMBIENTAL

ADRIANA CALEJON MADEU TEIXEIRA

RESUMO
Este artigo retrata uma ação cultural e pedagógica que teve como objetivo contribuir com o desenvolvimento de linguagem voltada à educação ambiental e a região da floresta amazônica. As histórias escapam às memórias e o gosto pela leitura torna-se um desafio para os pedagogos desta época, que deve ser aproveitado todas as suas habilidades narrativas na esperança de se encantarem e se envolverem em um mundo desconhecido por muitos, o mundo da fantasia e da imaginação, que se encontra em cada história contada. O assunto foi tratado através de pesquisa bibliográfica, baseada nas publicações de especialistas da área. Por fim, entende-se que esta prática do contar histórias, de forma bem construída, contribui de forma significativa e produtiva para a construção de textos cada vez mais coerentes e imaginativos e que a oralidade promove o melhor desenvolvimento da criatividade da criança, facilitando a aprendizagem.

Palavras-chaves: Contação de Histórias, Leitura, Imaginação, Floresta Amazônica

ABSTRACT
This article portrays a cultural and pedagogical action that aimed to contribute to the development of language focused on environmental education and the Amazon rainforest region. Stories escape memories and the taste for reading becomes a challenge for educators of this time, who must take advantage of all their narrative skills in the hope of becoming enchanted and involved in a world unknown to many, the world of fantasy and imagination, which is found in each story told. The subject was addressed through bibliographical research, based on publications by experts in the field. Finally, it is understood that this practice of telling stories, in a well-constructed way, contributes significantly and productively to the construction of increasingly coherent and imaginative texts and that orality promotes the best development of children's creativity, facilitating learning.

Keywords: Storytelling, Reading, Imagination, Amazon Rainforest

INTRODUÇÃO

No atual contexto em que a degradação do meio ambiente e de seu ecossistema é constante, a reflexão das práticas sociais é necessária, além da vinculação com a elaboração de sentidos sobre a educação ambiental.
A Educação Ambiental (EA) é uma ferramenta que pode contribuir para a formação de cidadãos mais conscientes e engajados em ações que possibilitem a resolução dos problemas ambientais enfrentados pela sociedade moderna. Problemas estes, causados principalmente pelo consumismo desenfreado, que aumenta a demanda da produção e consequentemente a retirada de matérias primas da natureza, pois utiliza muita energia elétrica e água, entre outros. Tudo isso, gera emissão de gases poluentes, degradação e devastação ambiental, poluição geral e, portanto, a destruição de ecossistemas.
Entendemos que a EA pode motivar a reflexão sobre estes problemas e também propor estratégias e novas formas de agir na busca de solução dos mesmos.
Contar histórias é um ato que pertence a humanidade, há muitos e muitos anos. Por meio das histórias as pessoas passam conhecimentos, tradições e utilizam deste ato como um meio de distração e passatempo.
A contação de histórias se deu antes mesmo da escrita, que foi passada de geração para geração, e atualmente são recordadas em livros, filmes e jogos. A tecnologia se tornou um pequeno impasse, porém o costume do

conto oral permanece.
Esclarecendo “contação de histórias” a professora Sandra da Conceição do Prado (2019) alega que:
[...] o termo 'Contação de histórias' não existe gramaticalmente. O termo é uma expressão relativamente recente, livremente traduzida e adaptada de países de língua castelhana "cuentacuentos", que pode significar tanto o ato de se contar histórias, quanto o próprio contador” na língua inglesa, temos o termo "Storytelling” que é o ato, ou capacidade de se narrar um fato, ou história, de improviso, ou planejadamente, usando diversos tipos de recursos, ou um apenas. Os termos que se encontram fora do uso oficinal da língua, mesmo que nela não encontrem referência nos dicionários e acordos ortográficos, sim, fazem parte da nossa língua, desde que não seja um erro ortográfico, ou de construção verbal (PRADO, 2019, s/p)

O livro é elemento fundamental no extraordinário universo da criança - esta é, pelo menos, a mensagem explicitada na imagem que complementa o texto no livro infantil. Nesta perspectiva está evidenciada na regularidade com que se verifica a representação de livros, como imagem, característica dos livros infantis. Essa regularidade deveria, portanto, ser considerada nos processos de seleção para o desenvolvimento de coleções destinadas à criança (MENEGAES; BACKES, 2020).
Assim, o objetivo deste trabalho foi, através da contação de história, estimular e despertar para conceitos da Educação Ambiental.
Desta forma, pensando em uma estratégia de abordar o assunto dentro de unidades de educação infantil, passamos a enxergar a contação de história como uma ferramenta importante. Além de fazer parte da rotina da maioria das escolas que contemplam essa etapa, a contação de história também ajuda no desenvolvimento da linguagem, da oralidade e da escrita, ajuda na construção do pensamento crítico, trabalha a atenção, a memória, a reflexão, proporciona a descoberta da identidade, auxiliando as crianças a percepção e entendimento do meio ambiente e contexto social que estão inseridas.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL E CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS
EDUCAÇÃO AMBIENTAL

A Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 1988, representa um marco na legislação ambiental do país, sendo a responsável por elevar o meio ambiente à categoria de bens tutelados pelo ordenamento jurídico, sistematizando a matéria ambiental e estabelecendo o direito fundamental do indivíduo ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem como imputando ao Poder Público e à Sociedade Civil o dever de defendê-lo e preservá-lo (Brasil, 1988). Tal dispositivo normativo, refletindo as deliberações internacionais sobre a educação ambiental, é o fundamento constitucional que originou a PNEA, promulgada em de 27 de abril de 1999eregulamentada pelo Decreto nº 4.281/2002(Brasil, 2002).
Essa lei, dividida em quatro capítulos, distribuídos em 21artigos. O capítulo I trata dos conceitos que regem a educação ambiental, do artigo primeiro até quinto, o capítulo II dispõe sobre a PNE Apropriamente dita, tanto no ensino formal quanto não formal, o capítulo III traz a formas de execução dessa política e o capítulo IV fecha os preceitos com as disposições finais (Brasil, 1999).
Inicialmente, o artigo 1º traz a conceituação do que é a educação ambiental, dispondo que seria “os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade”, dialogando com a CF/88 (Brasil, 1999).
O meio ambiente é considerado um bem de uso comum do povo, o que, por si só, já demonstra a importância do tema, que transcende a esfera individual do ser humano, remetendo aos direitos e garantias fundamentais de terceira dimensão, isto é, aqueles direitos difusos, transindividuais e coletivos que traduzem o sentimento de solidariedade e pertencimento social, a partir do ambiente ecologicamente sustentável. Isso significa dizer que todo e qualquer indivíduo possui tanto direitos quanto deveres para a conservação ambiental (GUEN-

THER,ALMEIDA,2023),

A busca por abordar temáticas contemporâneas e que se relacionam ao cotidiano dos indivíduos, bem como aos problemas que são latentes no contexto sócio-cultural do país, que os formam intrinsecamente e atuam, a todo momento, no seu dia a dia e na vida em sociedade, encontram-se, indissociavelmente, ligados ao processo educacional. Estes temas denominados de transversais (dentre eles, podemos destacar a ética, o meio ambiente, a saúde, o consumo, o trabalho, as relações de gênero e sexualidade, as relações étnico-raciais, entre outros) integram as orientações constantes nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), criados a partir do Plano Nacional de Educação (PNE), estabelecido em 1999.

Salientamos que a necessidade de incorporá-los e fortalecê-los no currículo escolar advém dos processos históricos específicos do país, bem como dos problemas sociais e das características culturais da sociedade atual. Estas temáticas devem ser trabalhadas na escola de forma interdisciplinar e transversal, pois não pertencem a uma disciplina específica, mas atravessam todas as áreas de conhecimento, de modo que auxiliam a formar o sujeito como cidadão, sendo inseparáveis de suas práticas do dia a dia. Desse modo, estes conhecimentos aparecem na BNCC, como recomendados para serem trabalhados "preferencialmente, de maneira transversal e integradora" (BNCC, 2017, p. 19). Assim, sobre os temas transversais, o documento dispõe, em seu texto :

Entre esses temas, destacam-se: direitos da criança e do adolescente (Lei nº 8.069/199016), educação para o trânsito (Lei nº 9.503/199717), educação ambiental (Lei nº 9.795/1999, Parecer CNE/CP nº 14/2012 e Resolução CNE/CP nº 2/201218), educação alimentar e nutricional (Lei nº 11.947/200919), processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso (Lei nº 10.741/200320), educação em direitos humanos (Decreto nº 7.037/2009, Parecer CNE/CP nº 8/2012 e Resolução CNE/CP nº 1/201221), educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena (Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008, Parecer CNE/CP nº 3/2004 e Resolução CNE/CP nº 1/200422), bem como saúde, vida familiar e social, educação para o consumo, educação financeira e fiscal, trabalho, ciência e tecnologia e diversidade cultural (Parecer CNE/CEB nº 11/2010 e Resolução CNE/CEB nº 7/201023) (BNCC, 2017, p. 19-20).

Podemos perceber, no trecho citado, que o documento menciona o tema da Educação Ambiental, dentre esses que a BNCC recomenda, como sendo tratável dentro de uma abordagem transversal, contextualizados conforme as especificidades de cada escola e sistemas de ensino, levando-se em consideração suas demandas particulares.(BARBOSA,OLIVEIRA,2020).

Há, em outra mão, um panorama positivo para a volta das decisões estratégicas em torno da EA. No final de outubro de 2023, os ministérios do Meio Ambiente e Mudança do Clima e da Educação restabeleceram o Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental (OG/PNEA), que havia sido abandonado pelo governo anterior. Dentre os temas principais de combate à mudança climática, foi destacado na 25ª OG/PNEA que é fundamental a participação da juventude nesse cenário transformador, sendo recomendada a realização da Conferência Infantojuvenil para o Meio Ambiente. Estas ações entram em consonância à programas para infância e juventude, formação docente e parcerias para implementação da Política Nacional de Educação Ambiental (MMA, 2023).

Assim, considerando o homem como agente preponderante de alterações no ambiente e reconhecendo o papel do processo educacional como catalisador de mudanças comportamentais, revela-se pertinente e perspicaz a aplicação de metodologias direcionadas à educação ambiental. Este enfoque busca efetivar uma transformação na sociedade, promovendo uma ruptura eficaz de paradigmas associados ao consumismo e à degradação ambiental. O cerne da educação ambiental deve prioritariamente direcionar-se à conscientização das comunidades, buscando alcançar o desenvolvimento econômico sustentável, aprimorando a qualidade de vida dos seres vivos e preservando os ecossistemas planetários (COSTA et al,

2023).

CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS

A Contação de História como estratégia pedagógica para ensinar Educação Ambiental: A contação de história pode ser considerada como uma estratégia pedagógica que favorece, de forma significativa, a prática docente na etapa da educação infantil e durante toda a educação básica. O ato de contar histórias estimula a imaginação, educa, socializa, instrui e desenvolve diversas habilidades cognitivas da criança. Além de ser também, auxílio no processo da aquisição da leitura e da escrita. A leitura de história com temas voltados a EA pode ser desenvolvida de diversas formas: lúdicas e diferentes, com jogos, brincadeiras, danças, músicas, dentre outros recursos. (VICTER, SILVA, 2023) .

Outra situação importante na contação de histórias é que o narrador precisa resumir a história, sem perder a essência e sem ferir o entendimento do texto e do autor. Segundo Sisto (2012, p. 61) "[...] algumas vezes, é preciso fazer recortes do texto, para torná-lo possível de ser contado, colocando - o numa extensão suportável para o espectador. Essa 'montagem' do texto, visando sua apresentação oral, não pode ferir o entendimento do texto nem o estilo do autor". Logo, ao voltar-se à educação de ciências e educação ambiental é importante o narrador ter total domínio do conteúdo que pretende abordar com a história e conseguir condensar as partes mais importantes, a fim de instruir os ouvintes de forma fidedigna ao autor :

- Caráter: as histórias com heróis, conteúdos que proporcionam lições de vida, fábulas em que o bem prevalece sobre o mal. Por meio das histórias, principalmente, os meninos se defrontam com situações fictícias e com isso adquirem vivência e referências para montar os seus próprios valores;
- Raciocínio: as histórias mais elaboradas, os enredos intrigantes, agitam o raciocínio da criança.
- Imaginação: o exercício da imaginação traz grande proveito às crianças, porque atende a uma necessidade muito grande que elas têm de imaginar. As fantasias não são somente um passatempo; elas ajudam na formação da personalidade na medida em que possibilita fazer conjecturas, combinações, visualizações como tal coisa séria "desta" ou de "outra" forma.
- Criatividade: uma vez que a criatividade é diretamente proporcional à quantidade de referências que cada um possui, quanto mais "viagens" a imaginação fizer, tanto mais aumenta rá o "arquivo referencial" e, consequentemente, a criatividade.
- Senso Crítico: as histórias atuam como ferramentas de grande valia na construção desse senso crítico, porque por meio delas os alunos tomam conhecimento de situações alheias à sua realidade, uma vez que podem "navegar" em diferentes culturas, classes sociais, raças e costumes.
- Disciplina: é entendida como aceita e praticada espontaneamente pela criança e não como algo imposto inquestionavelmente pelo educador. No momento que se trabalha com o que a criança realmente gosta, quando sente que foi preparada especialmente para elas, as chances de se ter uma postura atenta e participativa aumentam muito.(apud OLIVEIRA, 2021).

Diversas são as habilidades que os educandos podem desenvolver a partir do auxílio da contação de histórias. Dohme (2005, p.19) destaca alguns pontos relevantes, tais como:

Acreditamos que essas formas de apresentação estimulam a criança a construir o seu conhecimento sobre o mundo, através do encantamento e divertimento. A iniciação do gosto pela leitura desde a infância com livros de imagens, com ou sem textos, adicionado ao trabalho com contos funciona como uma grande ponte no processo de alfabetização e letramento, além do auxílio também da decodificação dos códigos linguísticos.

CONTO COMO MATERIAL DIDÁTICO NO ENSINO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Por esse prisma, é fundamental que o futuro docente compreenda durante sua formação que o foco do conteúdo precisa ser abordado para atender as necessidades, expectativas e potencialidades do estudante. Ademais, é necessário que o ensino seja pautado em novas metodologias, abordagens e diferentes recursos didáticos, para

que possibilitem ao estudante desenvolver habilidades e competências relevantes para a sua vida pessoal e profissional. Nesse contexto, uma das ferramentas didáticas que pode ser usada durante a abordagem dos conteúdos disciplinares é o conto. O conto é uma narrativa curta, que apresenta personagens, situações e conflitos que despertam o interesse do leitor e o leva a refletir sobre diferentes aspectos da vida (LIMA, 2019). Esse gênero literário tem demonstrado potencialidade para facilitar o processo de ensino (NECTOUX et al., 2020) e motivar o aprendizado nas diferentes áreas de ensino, até mesmo do ensino de Ciências .

Ao utilizar contos em sala de aula, o professor pode explorar uma variedade de temas e conceitos de forma lúdica e criativa, tornando o processo de aprendizagem mais agradável e eficiente. Os contos podem ser utilizados como ponto de partida para debates e discussões em grupo, promovendo a interação entre os estudantes (NECTOUX et al., 2020) e o desenvolvimento de habilidades socioemocionais.

Neste sentido, se nos debruçarmos sobre alguns livros de literatura para a infância perceberemos que é inquestionável a efetivação expressa de textos que nos falam sobre as questões ambientais (e outras). Para comprovarmos esta asserção, temos o trabalho de Araújo (2008), ao defender a tese de que atualmente "os livros infantis trazem consigo as problemáticas sociais" (p. 102). Neste sentido, a história "Os gnomos de Gnu: uma aventura ecológica" de Umberto Eco e outras, como por exemplo, o caso da narrativa "A árvore generosa", do norte-americano Shel Silverstein (2008), na qual se retrata a natureza como uma dádiva para o ser humano. Outro exemplo é o caso da história intitulada "História do Rainbow Warrior", cujo autor, Rocío Martínez (2008), se inspirou diretamente num dos mais famosos barcos da organização ambiental "Greenpeace" e na sua constante luta para denunciar os crimes ambientais (por exemplo: a captura de baleias, a caça de focas bebés, a implantação de plataformas petrolíferas em áreas sensíveis). Poderíamos enumerar mais exemplos que refletem muitas das problemáticas ambientais que se vivenciam no decorrer do século XXI (MESQUITA, RODRIGUES,2022).

CONTOS SOBRE A FLORESTA AMAZÔNICA

A Amazônia constitui o maior bioma em extensão territorial do mundo, com uma grande diversidade de riquezas naturais, recursos da fauna e flora, depósitos minerais, volumosos rios e lagos, abriga também uma variedade de povos como indígenas, pescadores, quebradeiras de babaçu, ribeirinhos e outros habitantes que a povoam.

Segundo dados do IBGE (2020) a região Amazônica brasileira possui uma área de 4,2 milhões de Km2 e inclui a totalidade de cinco estados da Federação Brasileira sendo eles o Acre, Amazonas, Pará e Roraima. E também 98,8% do estado de Rondônia, 54% do estado de Mato Grosso, 34% do Maranhão e 9% de Tocantins.

Para Barros e Barbosa (2015) desenvolvimento da população nas áreas urbanas e a exploração dos recursos naturais são um resultante do processo de industrialização, ocorrem de forma desenfreada e desproporcional das medidas do homem capitalista em produzir, que demanda a exploração a qualquer custo e de qualquer forma, sem se importar com as consequências da extração desses recursos e colocando a relação da sociedade civil, a população e os Estados em contramão com as áreas protegidas.

A extração de recursos naturais e exploração descontrolada coloca em cheque todas as formas de vida, ocasionando prejuízos ao solo, a água, a fauna e flora. Da qual vem sendo gradativamente substituída por outras formas não florestadas como pastos, área agrícolas e desmatamento pelo corte seletivo de madeira. Tal fenômeno vem aumentando nos últimos anos, não seguindo um padrão oscilando os picos de desmatamento, atualmente já foram desmatados 10,9 mil Km2 da área total ameaçando o futuro e perpetuidade da floresta (INPE, 2019).

Diversos países têm se empenhado em combater o aquecimento global e isto inclui ações que visam reduzir o desmatamento, principalmente em nações por onde se estendem florestas tropicais, como é o caso do Brasil. O mecanismo denominado REDD+ (Redução de Emissões por Desmatamento e Degradação Florestal), proposto pela Orga-

nização das Nações Unidas (ONU), necessita de dados de qualidade e confiáveis sobre a quantificação do estoque de carbono associado à biomassa florestal, e do desflorestamento em si.

O desmatamento é promovido pelo homem e suas consequências afetam o habitat local, causando um desequilíbrio na cadeia alimentar e danos nas atividades econômicas que se baseia na caça e pesca. Além de interferir no equilíbrio climático da qual a cobertura vegetal facilita a drenagem, segurando o deslizamento de terra (FALCAO; NOA, 2016).

Os principais agravantes da degradação da Floresta Amazônica são as queimadas e o desmatamento desenfreado causado por ações humanas que buscam matéria-prima, que acaba por resultar em um modelo tradicional de ocupação da Amazônia e aumentando consideravelmente a perda de áreas com vegetações nativas (NASCIMENTO et al., 2019)

Neste sentido, contar história sobre a Amazonia em si, e acordo com Almeida (2021), há uma variedade de escritores que retrataram literalmente a Amazônia brasileira e que foram reconhecidos nacionalmente e internacionalmente, sendo não apenas amazônidas que produziram narrativas com essa temática.

Historicamente, a literatura amazônica teve uma construção marcada por atropelos e discriminações. Farias (2017) destaca que, como educadores, é imprescindível discutirmos a melhor maneira de fazer com que essas obras (amazônicas) se difundam em todos os quatros cantos do país. Entretanto, o desconhecimento dos próprios moradores locais em relação às obras é gritante, de modo que, primordialmente, temos que percorrer caminhos que facilitem o acesso dessas obras aos sujeitos locais, pais, professores, alunos entre outros possíveis leitores (FARIAS, 2017, p. 9).

A região Norte do Brasil possui um acervo riquíssimo quando se trata de estórias imaginárias (ou não). Nossos ancestrais nos presentearam com muitas lendas que despertam nossa imaginação e fantasia. Quem nunca ouviu falar da Rainha das Águas? Ou do Curupira, protetor da floresta? Ou ainda do boto que vira homem nas noites de festa para namorar as moças mais bonitas (FRAZÃO;PESSOA, 2022, p. 3)?Frazão e Pessoa (2022) destacam que a partir da compreensão de que as lendas são narrativas transmitidas oralmente pelas pessoas, com o objetivo de explicar acontecimentos misteriosos ou sobrenaturais, e que são contadas e recontadas de geração para geração com modificações conforme a época e o contexto, cabe a nós, professores, a sistematização dos conteúdos a serem abordados e muito bem organizados: “Essa prática se faz importante porque permite que o aluno aprenda utilizando ferramentas mais complexas do que a simples leitura ou a cópia de textos desvinculados da realidade de cada indivíduo”(FRAZÃO;PESSOA, 2022, p. 5).

Neste sentido, contar histórias sobre a a região amazônica, as lendas, como gênero textual narrativo, se caracterizam por sua natureza fantástica, surpreendente e impressionante, visto que, na tentativa de explicação dos fatos em geral, em seu universo temático, com referência à verossimilhança, tudo é possível, destaca Fonseca (2021). A escolha pelo gênero lenda como recurso em contextos multiculturais permite revitalizar aspectos culturais ora negligenciados pelos livros didáticos e pelas decisões curriculares, mas que estão latentes nas comunidades em geral e na Amazônia em particular. Deste modo, Cardoso (2019) enfatiza que cabe aos que se ocupam em investigar e ensinar a língua portuguesa na escola ou na universidade propor estratégias e ações afirmativas que incentivem a consciência cultural. Assim, acredita-se que as lendas podem contribuir para uma revitalização da cultura e servir de instrumento de ligação entre as línguas e os povos

METODOLOGIA

Esta pesquisa caracteriza-se como do tipo bibliográfica. Para tanto, buscamos produções sobre a temática a partir de livros, artigos científicos em bases de dados digitais, e teses sobre os referidos eixos temáticos acima citados.

De acordo com Fonseca (2002), a pesquisa bibliográfica é caracterizada como uma investigação que se baseia unicamente em

materiais teóricos já publicados seja em meio escrito ou eletrônico, e analisados anteriormente, ou seja, trata-se de um método no qual a investigação "se desenvolve a partir de material já elaborado, construído principalmente de livros e artigos científicos" (GIL, 2008, p. 50).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das histórias contadas, principalmente relacionadas a Floresta Amazônica, descobrimos o mundo imenso dos conflitos, dos impasses, das soluções que todos vivemos e atravessamos de um jeito ou de outro através dos problemas de cada história, cada uma ao seu modo.

É ouvindo histórias que se pode sentir, também, emoções importantes, como a tristeza, a raiva, a irritação, o bem-estar, o medo, a alegria, o pavor, a insegurança, a tranquilidade e tantas outras mais, e viver profundamente tudo o que as narrativas provocam em quem as ouve com toda amplitude, significância e verdade que cada uma delas fez (ou não) brotar... Neste sentido, é importante que essa capacidade não seja bloqueada por meio de regras tradicionais para aprender a ler e a escrever.

Dessa forma, salienta-se que a literatura de cunho amazônico é riquíssima –aqui foi retratado um pequeno recorte –,assim como toda a extensão da região Norte do país, logo, ela deve ser valorizada e conhecida em todos os cantos do Brasil. Espera-se, dessa maneira, que esta pesquisa possa contribuir para a valorização da literatura amazônica e para o desenvolvimento do ensino.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, GS.; OLIVEIRA, CT. Educação ambiental na base nacional comum curricular. Rev. Eletrônica Mestr. Educ. Ambient. Rio Grande. v. 37, n. 1. Seção especial: XI EDEA -Encontro e Diálogos com a Educação Ambiental. p. 323-335.jan/abr. 2020.

CARDOSO, S F. As lendas da Amazônia como recurso no ensino aprendizagem intercultural de Português Língua Estrangeira. Porto: Repositório Aberto da Universidade do Porto, 2018.

Costa, CFS., Mariosa, PH., Pereira, HS., Mariosa, DF. Perspectivas da transversalidade na educação ambiental: uma revisão sistemática. Caderno Pedagógico, 20(8), 3284–3308. 2023. https://doi.org/10.54033/cadpedv20n8-014

FALCÃO, Paulo; NOA, Micas. Definição de Florestas, Desmatamento e Degradação Florestal no âmbito do REDD+. 2016. Disponível em: https://www.redd.org.mz/

FARIAS, CG. A literatura amazônica em sala de aula.Cadernos do CNLF, Rio de Janeiro, n. 3, p. 245-250, 2017.

FONSECA, T B. O gênero textual lendas amazônicas no âmbito escolar: caminhos para a formação da identidade cultural e ressignificação da cultura. Manaus: Contra Corrente, 2021

FRAZÃO, AA; PESSOA, JOS. Lendas amazônicas e produção de texto: uso de lendas como ferramenta pedagógica na produção textual. In: PESSOA, Jacimara Oliveira da Silva (Orga.). Educação e o ensino contemporâneo: práticas, discussões e relatos de experiências. Ponta Grossa: Aya Editora, 2022

GUENTHER, M, ALMEIDA, CP. A educação ambiental no Brasil: marcos legais e implementação curricular. Pesquisa em Educação Ambiental, v. 18, n. 1, 2023 DOI: http://dx.doi.org/10.18675/2177-580X.2023-17629

INPE. Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais. TerraBrasilis Desmatamento. 2019. Disponível em: http://terrabrasilis.dpi.inpe.br/app/dashboard/deforestation/biomes/legal _amazon/increments. Acesso em: 24 set. 2024.

LIMA, M. D. M. O leitor literário no primeiro ano do ensino médio: a interação entre aluno e texto a partir de contos de mistério. 2019. 65 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras) – Unidade Acadêmica de Serra Talhada, Universidade Federal Rural de Pernambuco, Serra Talhada, 2019.

Menegaes, JF., Backes, FAA. L. Educação ambiental por meio da contação de história "A Borboleta Azul". Disciplinarum Scientia | Ciências Humanas, 21(1), 103–113.2020 Recuperado de https://periodicos.ufn.edu.br/index.php/disciplinarumCH/article/view/3084

MESQUITA, R; RODRIGUES, MJ. Literatura para a infância como estratégia de educação

ambiental; relato de uma experiência. Br. J. Ed., Tech. Soc., v.15, se1, p.100-119, 2022. Disponível em: https://brajets.com/index.php/brajets/article/view/989/496
NASCIMENTO, JS et al. Monitoramento ambiental Impactos ambientais movidos pelo desmatamento sucessivo da amazônia legal. Brazilian Journal Of Development, [S.L.], v. 5, n. 12, p. 33157-33167, 2019.
NECTOUX, AL.; PEREIRA, GD.; CASSIANO, MF..; SILVA, TL. Questões Sociais e Raciais na Educação de Jovens e Adultos: uma proposta interdisciplinar com o uso de aplicativos. In: CHRISTINE, S. C.; VIEIRA, E. R.; MATTOS, F. R. P. M; OLIVEIRA, M. M. (org.). Interdisciplinaridade na sala de aula em relatos de professores. Rio de Janeiro: Imperial Editora, 2020. p. 111-127.
OLIVEIRA, MP. A aprendizagem significativa no ensino da ciências na escola do campo: um estudo de caso a partir da prática "hora do conto". (Dissertação mestrado). Programa de Pós Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde do Instituto de Ciências Básicas da Saúde, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul,2021. Disponível em: https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/229485/001130788.pdf?sequence=1&isAllowed=y
PRADO, SC . Centro de Contação de Histórias. Disponível em: <https://www.contadoresdehistorias.com.br/dicas.html>.
VICTER, EF; SILVA, AKS. A abordagem da educação ambiental através da contação de história na educação infantil: reflexões para o desenvolvimento de uma educação ambiental crítica a partir da contação de histórias. Revista Educação e Linguagens, Campo Mourão, v. 12, n. 23, jan./jun. 2023. https://doi.org/10.33871/22386084.2022.12.23.45-61

EDUCAÇÃO INCLUSIVA

ADRIANA ROBERTA DA SILVA SANTOS

RESUMO
O Objetivo foi analisar a educação inclusiva sendo está uma das abordagens importantes na área da educação, voltada para garantir oportunidades educacionais para todos os alunos, independentemente de suas habilidades, necessidades ou características específicas. Ao longo da pesquisa, verificou-se que educação especial tradicionalmente se concentra em atender às necessidades de alunos com deficiências, sejam elas físicas, intelectuais, sensoriais ou emocionais. Historicamente, esses alunos eram frequentemente segregados em escolas separadas ou classes especiais. No entanto, ao longo do tempo, houve um movimento em direção à inclusão, que busca integrar esses alunos em ambientes de aprendizado regulares sempre que possível. Após uma pesquisa bibliográfica em sites e arquivos nas bases online percebeu-se que a educação inclusiva é uma abordagem mais ampla que busca garantir que todos os alunos, independentemente de suas diferenças, recebam uma educação de qualidade em salas de aula regulares. Isso significa reconhecer e valorizar a diversidade de habilidades, talentos e características dos alunos, e adaptar o ambiente de aprendizado para atender às necessidades de todos. A inclusão não se limita apenas a alunos com deficiências, mas também engloba aqueles de diferentes origens étnicas, culturais, linguísticas e socioeconômicas.

Palavras-chave: Ensino. Educação. Inclusão

INTRODUÇÃO

A inclusão escolar refere-se ao processo de garantir a todos os alunos, independente de suas diferenças ou necessidades, tenham oportunidades de participar plenamente do ambiente educacional regular. Isso inclui estudantes com deficiências físicas, intelectuais ou emocionais bem como aqueles que podem ter características que os tornam únicos. É muito importante abordar a deficiência de uma maneira que promova a inclusão e o respeito (MENDES; VILARONGA, 2023).

Em sua essência, a educação especial se concentra especificamente em atender às necessidades de alunos com deficiências, a educação inclusiva busca criar ambientes de aprendizado que sejam acolhedores e eficazes para todos os alunos, independentemente de suas características individuais. Em última análise, o objetivo é construir uma sociedade mais justa e inclusiva, onde cada indivíduo tenha a oportunidade de alcançar seu pleno potencial através da educação.

O problema foi: Quais são os conceitos de Educação inclusiva na escola? Quais são os desafios deste trabalho?

O tema resgata a história no passado de pessoas que nasciam com qualquer tipo de deficiência intelectual e deficiência física que eram excluídos (segregados, excluídos, isolados e o capacitismo) da sociedade e principalmente da escola até 1970 levantado decorre de inúmeras pesquisas na internet, leitura de livros e o estágio feito na escola pública. Onde conseguimos observar a realidade dos alunos com deficiência que na maioria das vezes não está incluído na atividade do grupo da sala de aula.

O objetivo desta pesquisa foi evidenciar a realidade na educação com os alunos deficientes que muitas vezes não tem um professor de apoio, um cuidador e o professor regente não tem uma formação adequada para atender entre 25 e 30 alunos e os alunos na Educação especial.

Dessa forma, o tema abordado neste artigo é a inclusão, ou seja, a educação inclusiva, que convive com a falta de recursos e estrutura nas escolas. Adiante, escreve-se observando os problemas que a criança com deficiência vem enfrentando pela falta de estrutura escolar, pretende-se aprofundar e saber como se processa a inclusão em outras escolas, procurando apresentar possíveis soluções através de uma revisão da literatura.

DESENVOLVIMENTO

A educação inclusiva é um conceito que tem

ganhado cada vez mais destaque nas discussões educacionais em todo o mundo. Ela se refere a uma abordagem pedagógica e social que visa garantir a igualdade de oportunidades educacionais para todos os alunos, independentemente de suas características pessoais, capacidades ou diferenças (MENDES; VILARONGA, 2023).

Neste contexto, as práticas de educação inclusiva são aquelas que buscam criar ambientes de aprendizagem que acolham e atendam às necessidades de todos os estudantes, promovendo a diversidade, a equidade e o respeito pela individualidade de cada um.

As práticas de educação inclusiva são fundamentadas em princípios de respeito aos direitos humanos, justiça social e valorização da diversidade. Elas reconhecem que cada aluno é único e possui habilidades, interesses e necessidades diferentes, e que o ambiente educacional deve ser flexível e adaptável para garantir que todos possam alcançar seu máximo potencial. Isso significa que as escolas devem adotar uma variedade de estratégias e abordagens pedagógicas para atender às diferentes formas de aprendizagem e estilos individuais dos alunos (MANTOAN; PRIETO; ARANTES, 2023)

Uma das principais características das práticas de educação inclusiva é a promoção da participação ativa de todos os alunos no processo de aprendizagem. Isso significa criar oportunidades para que todos os alunos contribuam com suas ideias, perspectivas e experiências, e se sintam valorizados e respeitados como membros da comunidade escolar. Além disso, as práticas inclusivas reconhecem a importância da colaboração entre professores, alunos, pais e outros profissionais para garantir o sucesso educacional de todos os alunos.

No entanto, implementar práticas de educação inclusiva não é uma tarefa fácil e requer um compromisso coletivo com a mudança. Isso envolve não apenas a adaptação de políticas e práticas educacionais, mas também uma transformação cultural nas escolas, que valorize a diversidade e promova uma cultura de respeito, tolerância e aceitação. Além disso, as práticas inclusivas requerem investimentos em formação de professores, para que estes estejam preparados para atender às necessidades variadas dos alunos e criar ambientes de aprendizagem que sejam acessíveis a todos (BEZERRA, 2020)

Um aspecto importante das práticas de educação inclusiva é a provisão de suportes e recursos adicionais para alunos com necessidades especiais. Isso pode incluir a disponibilização de materiais didáticos adaptados, tecnologias assistivas, apoio individualizado de professores e profissionais de apoio, entre outros recursos. Esses suportes visam garantir que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade e sejam capazes de desenvolver todo o seu potencial.

É importante ressaltar que as práticas de educação inclusiva não se limitam apenas ao contexto escolar, mas se estendem a toda a sociedade. Isso significa que as escolas devem trabalhar em parceria com outras instituições e organizações, incluindo governos, ONGs e comunidades locais, para promover uma cultura de inclusão e garantir que todos os indivíduos tenham acesso a oportunidades educacionais e sociais igualitárias (MISKALO; CIRINO; FRANÇA, 2023)

Em resumo, as práticas de educação inclusiva são fundamentais para garantir uma educação de qualidade e equitativa para todos os alunos. Elas promovem valores de respeito, diversidade e igualdade, e visam criar ambientes de aprendizagem que sejam acolhedores, acessíveis e enriquecedores para todos. Ao adotar práticas inclusivas, as escolas podem contribuir para a construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e democrática, onde todos os indivíduos tenham a oportunidade de alcançar seu pleno potencial.

Incluir alunos com necessidades especiais no contexto educacional convencional é uma prática que vai além da simples colocação desses alunos em salas de aula regulares. Trata-se de um processo complexo e multifacetado que requer uma profunda reflexão sobre as estruturas, políticas e práticas pedagógicas vigentes. O desafio da inclusão de alunos com necessidades especiais convida a uma reavaliação de nossas crenças e valores sobre diversidade, capacidade, aprendizagem e sucesso educacional (WEIZENMANNZZI; ZANON, 2020)

Primeiramente, a inclusão efetiva desses alunos passa pelo reconhecimento e valorização de suas diferenças como potenciais contribuições para a comunidade escolar. Isso significa entender que a diversidade não é um obstáculo para a aprendizagem, mas um recurso valioso que enriquece o ambiente educativo. Nessa perspectiva, todos os alunos, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais ou emocionais, são vistos como capazes de aprender e contribuir, cada um a seu modo, para o ambiente coletivo de aprendizagem.

A inclusão eficaz também requer uma transformação nas práticas pedagógicas. Isso envolve a adoção de metodologias de ensino flexíveis, capazes de se adaptar às necessidades individuais de aprendizagem, promovendo o acesso ao currículo para todos. Métodos como o ensino diferenciado, uso de tecnologias assistivas e adaptações curriculares são exemplos de estratégias que podem ser empregadas para atender a essa demanda. Além disso, é essencial que os professores recebam formação continuada e suporte adequado para implementar essas práticas de maneira eficiente (RIGO; OLIVEIRA, 2021)

Outro ponto crucial na inclusão de alunos com necessidades especiais é a construção de um ambiente escolar acolhedor e seguro, onde todos os alunos se sintam valorizados e respeitados. Isso implica não apenas em adaptar fisicamente as escolas para garantir acessibilidade, mas também em promover uma cultura de empatia, respeito às diferenças e combate ao preconceito e à discriminação. É fundamental que todos os membros da comunidade escolar - incluindo alunos, professores, funcionários, gestores e famílias - estejam envolvidos e comprometidos com a promoção de um clima inclusivo.

A parceria com as famílias dos alunos com necessidades especiais é outro aspecto vital da inclusão. As famílias devem ser vistas como parceiras no processo educacional, contribuindo com suas perspectivas e experiências e participando ativamente na elaboração e implementação dos planos educacionais individuais. A colaboração entre escola e família é essencial para garantir uma compreensão holística das necessidades do aluno e para desenvolver estratégias de ensino e apoio mais eficazes (FARIA; CAMARGO, 2021)

Refletir sobre a inclusão de alunos com necessidades especiais, portanto, é refletir sobre a necessidade de construir uma educação verdadeiramente democrática e equitativa. É reconhecer que cada aluno possui um potencial único de aprendizado e contribuição e que é dever do sistema educacional adaptar-se para atender a todos, não o contrário. A inclusão não é apenas um desafio a ser superado, mas uma oportunidade para reimaginar e transformar a educação, tornando-a mais rica, diversificada e significativa para todos.

A inclusão de pessoas com diferentes necessidades e habilidades, como cegos, autistas, superdotados, disléxicos e outros, é um componente essencial de uma educação verdadeiramente inclusiva e equitativa. Cada um desses grupos possui necessidades específicas que devem ser atendidas de forma adequada para garantir que todos tenham acesso a oportunidades educacionais igualitárias e significativas (MENDES; LOPES, 2021)

Começando com pessoas cegas ou com baixa visão, a inclusão desses indivíduos requer adaptações físicas e materiais para garantir acessibilidade. Isso pode incluir o uso de materiais em braile, tecnologia assistiva, como leitores de tela e impressoras braile, bem como adaptações no ambiente físico, como sinalização tátil e outras medidas para garantir a mobilidade segura.

Para pessoas autistas, a inclusão envolve a criação de ambientes educacionais que sejam estruturados, previsíveis e sensorialmente adaptados. Isso pode incluir salas de aula com menos estímulos visuais e sonoros, rotinas claras e consistentes, e o uso de estratégias de comunicação alternativa e aumentativa, quando necessário. Além disso, é importante oferecer apoio emocional e social para ajudar os alunos autistas a desenvolverem habilidades de interação e relacionamento.

Os superdotados, por sua vez, muitas vezes enfrentam desafios relacionados à falta de desafio acadêmico e ao tédio na sala de aula. A inclusão desses alunos requer a

identificação precoce de suas habilidades excepcionais e a oferta de programas educacionais enriquecidos e acelerados que os desafiem intelectualmente. Além disso, é importante fornecer apoio emocional e social para ajudar esses alunos a lidar com questões como perfeccionismo, autoestima e relacionamentos interpessoais (MENDES; VILARONGA, 2023)

As pessoas disléxicas enfrentam dificuldades na leitura, escrita e ortografia devido a diferenças no processamento fonológico e na consciência fonêmica. Para esses alunos, a inclusão envolve o uso de métodos de ensino adaptados que sejam multissensoriais e baseados na fonética, bem como o uso de tecnologias assistivas, como softwares de reconhecimento de voz e leitores de tela, para auxiliar na compreensão e expressão escrita.

Além desses grupos mencionados, a inclusão de pessoas com outras necessidades especiais, como deficiências físicas, deficiências intelectuais, transtornos de aprendizagem, entre outros, requer abordagens personalizadas e individualizadas que levem em consideração as necessidades únicas de cada aluno. Isso pode incluir o desenvolvimento de planos de educação individualizados, a disponibilização de recursos e suportes adicionais, e o envolvimento de profissionais especializados, como psicólogos, terapeutas e fonoaudiólogos (MENDES; LOPES, 2021)

Em resumo, a inclusão de pessoas com diversas necessidades e habilidades na educação é um imperativo moral e legal que exige um compromisso coletivo com a equidade, a justiça e o respeito à diversidade. Isso significa criar ambientes educacionais que sejam acessíveis, acolhedores e enriquecedores para todos, independentemente de suas diferenças, e garantir que todos os alunos tenham a oportunidade de alcançar seu pleno potencial.

A inclusão de pessoas cegas ou com baixa visão requer uma abordagem holística que considere não apenas a acessibilidade física, mas também a adaptação dos materiais de ensino, a formação dos professores e o apoio emocional e social. Além das adaptações materiais, é importante promover a autonomia e independência desses alunos, incentivando o desenvolvimento de habilidades de orientação e mobilidade, bem como o uso de tecnologia assistiva, como softwares de leitura de tela e smartphones com recursos de acessibilidade (FARIA; CAMARGO, 2021; MENDES; LOPES, 2021)

A inclusão de pessoas autistas requer uma compreensão profunda das necessidades individuais de cada aluno e a oferta de suportes e estratégias personalizadas para atender a essas necessidades. Isso pode incluir a disponibilização de ambientes sensorialmente adaptados, o uso de rotinas estruturadas e previsíveis, a promoção de estratégias de comunicação alternativa e aumentativa, e a oferta de apoio emocional e social para ajudar os alunos a desenvolver habilidades sociais e de interação.

A inclusão de pessoas superdotadas requer um ambiente educacional que reconheça e valorize suas habilidades excepcionais, oferecendo oportunidades de aprendizagem enriquecidas e desafiadoras. Isso pode incluir a participação em programas especiais para alunos superdotados, o acesso a recursos e materiais educacionais avançados, e o apoio de professores qualificados e sensíveis às suas necessidades únicas (RIGO; OLIVEIRA, 2021; FARIA; CAMARGO, 2021)

A inclusão de pessoas disléxicas envolve o reconhecimento precoce de suas dificuldades de aprendizagem e a oferta de suportes e estratégias adaptadas para ajudá-las a superar esses desafios. Isso pode incluir o uso de métodos de ensino multissensoriais e baseados na fonética, a disponibilização de tecnologias assistivas, como softwares de reconhecimento de voz e leitores de tela, e o apoio de professores treinados para trabalhar com alunos disléxicos.

Além disso, é importante destacar que a inclusão desses grupos não se limita apenas ao ambiente escolar, mas se estende a todas as áreas da sociedade, incluindo o mercado de trabalho, os espaços públicos, os meios de comunicação e outras esferas da vida social. Uma sociedade verdadeiramente inclusiva é aquela que reconhece e valoriza a diversidade de suas pessoas e se esforça para garantir que todos tenham acesso igualitário a oportunidades e recursos.

MATERIAIS E MÉTODOS

A metodologia utilizada neste estudo será predominantemente bibliográfica, uma vez que se busca compreender as contribuições teóricas recentes sobre a educação inclusiva a partir de autores publicados entre 2019 e 2024. A pesquisa bibliográfica permite levantar, analisar e interpretar dados teóricos já consolidados sobre o tema, fornecendo uma base sólida para o desenvolvimento de análises críticas e reflexivas.

O tema central da pesquisa será a educação inclusiva, abordando os desafios, estratégias pedagógicas e as políticas públicas voltadas à inclusão de alunos com deficiência no ambiente escolar regular. O objetivo é identificar, através de fontes bibliográficas recentes, como as práticas inclusivas têm evoluído nos últimos anos e como as políticas educacionais têm se adaptado às demandas de inclusão.

As fontes bibliográficas foram selecionadas através de bases de dados acadêmicas como Google Scholar, SciELO, e periódicos nacionais especializados em educação. Foram priorizadas publicações que tratam de educação inclusiva em escolas regulares, com destaque para artigos, teses, dissertações e livros publicados entre 2019 e 2024. As palavras-chave utilizadas para a busca incluíram "educação inclusiva", "inclusão escolar", "deficiência", "estratégias pedagógicas" e "políticas públicas para inclusão".

Os critérios de inclusão adotados na seleção das obras foram: publicações revisadas por pares, estudos que abordam diretamente a educação inclusiva no contexto brasileiro e global, e trabalhos que analisam a efetividade de práticas inclusivas. Foram excluídos artigos que não apresentavam contribuições significativas ao tema ou que fugiam do recorte temporal estabelecido (2019-2024).

A análise das obras se deu de forma qualitativa, buscando identificar as principais contribuições teóricas e empíricas dos autores selecionados. A interpretação dos textos focou em compreender as abordagens metodológicas sugeridas para a inclusão de alunos com deficiência, as políticas educacionais mais recentes e os desafios ainda presentes na implementação de uma educação inclusiva efetiva.

Os textos analisados permitiram uma compreensão ampla dos avanços e desafios na área da educação inclusiva. As contribuições dos autores serviram como base para discutir possíveis soluções e estratégias para garantir uma inclusão efetiva, como a formação continuada dos professores e a ampliação do suporte escolar.

RESULTADOS

A inclusão escolar é um tema amplamente debatido na educação contemporânea, e um dos desafios cruciais tem sido a efetiva implementação da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Bezerra (2020) aponta que a introdução do profissional de apoio à inclusão escolar é um dos aspectos mais críticos dessa política. No entanto, essa demanda gera uma série de efeitos problemáticos, principalmente devido à falta de formação específica desses profissionais, o que compromete a qualidade do suporte oferecido aos alunos com deficiência. Essa precariedade reflete-se diretamente no cotidiano escolar, onde o profissional de apoio enfrenta dificuldades para lidar com as diversas necessidades dos estudantes.

As emoções docentes também desempenham um papel significativo no processo de inclusão escolar. Faria e Camargo (2021) exploram como os professores vivenciam intensas emoções ao lidarem com os desafios da inclusão, muitas vezes expressando sentimento de frustração, medo e insegurança. Esse cenário emocional está diretamente relacionado à falta de preparação e apoio adequados por parte das políticas públicas, além das exigências diárias que a inclusão demanda. A pesquisa das autoras evidencia que, embora os docentes reconheçam a importância da inclusão, há uma lacuna significativa entre a teoria e a prática no campo educacional, o que agrava a resistência emocional dos professores.

Em uma análise mais teórica, Mantoan, Prieto e Arantes (2023) apresentam pontos e contrapontos sobre a inclusão escolar, destacando as contradições existentes na implementação das políticas educacionais inclusivas. Segundo os autores, o maior desafio está na superação das barreiras atitu-

dinais e estruturais, que ainda marginalizam os alunos com deficiência no ambiente escolar. Eles defendem a necessidade de uma reestruturação profunda nos currículos escolares, que contemplem a diversidade e promovam a equidade entre os estudantes, de forma a garantir que a inclusão escolar seja mais do que uma mera formalidade burocrática.

Mendes e Lopes (2021) acrescentam à discussão a relevância dos profissionais de apoio na inclusão escolar, problematizando os motivos que geram as demandas por esses profissionais e as atribuições que lhes são designadas. O estudo das autoras revela que, muitas vezes, as funções desses profissionais não estão claramente definidas, o que gera confusão e frustrações tanto para os docentes quanto para os próprios auxiliares. Além disso, as autoras ressaltam que a demanda por esses profissionais é crescente, mas as condições de trabalho oferecidas, em geral, são inadequadas para garantir um apoio inclusivo de qualidade.

Outro aspecto relevante da inclusão escolar é o ensino colaborativo, abordado por Mendes e Vilaronga (2023). As autoras discutem a importância da união de esforços entre a educação comum e a educação especial para garantir uma inclusão efetiva. Elas apontam que o ensino colaborativo, quando bem implementado, pode ser uma ferramenta poderosa para apoiar os alunos com deficiência, proporcionando um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e participativo. No entanto, elas também destacam que, para que essa colaboração seja bem-sucedida, é necessário um planejamento cuidadoso e a formação contínua de todos os envolvidos.

A formação docente para a inclusão escolar é outro ponto crucial, conforme analisado por Miskalo, Cirino e França (2023). As autoras discutem como a formação inicial e continuada dos professores influencia diretamente sua prática pedagógica inclusiva. A pesquisa revela que muitos docentes ainda se sentem despreparados para lidar com a diversidade em sala de aula, o que reforça a necessidade de políticas de formação mais consistentes e centradas nas reais demandas da inclusão. As autoras enfatizam que, sem uma formação adequada, os professores tendem a perpetuar práticas excludentes, mesmo que de forma não intencional.

Os efeitos do Plano Nacional de Educação (PNE) nos planos municipais de educação também são um tema relevante no debate sobre a inclusão escolar. Rigo e Oliveira (2021) investigam como as diretrizes nacionais de inclusão são interpretadas e implementadas nos municípios, destacando que muitas vezes há um distanciamento entre o que é previsto no PNE e o que é executado nas redes municipais de ensino. As autoras sugerem que a falta de recursos e de acompanhamento técnico especializado são fatores que dificultam a implementação efetiva das políticas de inclusão nos municípios.

A inclusão de alunos com autismo é um dos maiores desafios no contexto da educação inclusiva, como apontado por Weizenmann, Pezzi e Zanon (2020). As autoras discutem as práticas e sentimentos docentes em relação à inclusão de alunos com autismo, evidenciando que muitos professores se sentem despreparados para lidar com as particularidades desse transtorno. O estudo revela que a falta de capacitação específica sobre autismo e a ausência de apoio especializado são fatores que contribuem para a insegurança dos docentes, afetando a qualidade da inclusão desses alunos no ambiente escolar.

Além disso, a análise de Bezerra (2020) reforça que a inclusão escolar não pode se limitar à inserção física de alunos com deficiência nas salas de aula regulares. A verdadeira inclusão exige mudanças profundas nas práticas pedagógicas e na organização escolar. Segundo o autor, é fundamental que as escolas adotem uma perspectiva inclusiva que valorize a diversidade e promova a aprendizagem de todos os alunos, independentemente de suas características individuais. Isso implica a criação de um ambiente que favoreça a participação ativa de todos, eliminando as barreiras que dificultam o acesso e o desenvolvimento educacional dos estudantes com deficiência.

Por fim, Mendes e Lopes (2021) defendem que a inclusão escolar requer não apenas a presença de profissionais de apoio, mas também um trabalho conjunto e colaborativo entre todos os atores envolvidos no pro-

cesso educacional. As autoras destacam que a inclusão é uma responsabilidade compartilhada, que envolve tanto os profissionais de apoio quanto os professores regulares e gestores escolares. Sem essa articulação coletiva, a inclusão corre o risco de se tornar uma prática isolada e ineficaz, perpetuando as desigualdades que se pretende combater.

DISCUSSÃO

A inclusão escolar é um tema que demanda reflexões contínuas, pois envolve a transformação de práticas pedagógicas, estruturas escolares e políticas públicas. O desafio não se limita à presença física dos alunos com deficiência nas salas de aula regulares, mas à construção de ambientes educacionais que realmente promovam a participação ativa e a aprendizagem de todos. Para que isso ocorra, é fundamental que a escola esteja preparada para atender à diversidade, ajustando suas práticas e oferecendo suporte necessário para garantir a equidade.

A formação dos professores é um aspecto central para o sucesso da inclusão escolar. Muitos educadores ainda relatam dificuldades em lidar com as demandas específicas de alunos com deficiência, o que reforça a necessidade de investimentos em capacitação contínua. Além de desenvolver habilidades técnicas, os professores precisam ser incentivados a adotar uma postura inclusiva que valorize as diferenças e promova uma cultura de respeito e acolhimento dentro da sala de aula.

Outro ponto importante é a necessidade de suporte especializado. O profissional de apoio tem um papel fundamental na implementação das práticas inclusivas, pois sua presença pode auxiliar tanto os alunos quanto os professores no desenvolvimento de atividades adaptadas. No entanto, esse apoio precisa ser bem estruturado e articulado com os demais profissionais da escola, para evitar que a inclusão se torne um processo isolado e dependente de apenas um agente.

A inclusão escolar também depende de políticas públicas eficazes e bem implementadas. Embora existam legislações e diretrizes que promovam a inclusão, muitas escolas ainda enfrentam dificuldades para colocar essas políticas em prática, principalmente devido à falta de recursos e suporte técnico. É essencial que as políticas educacionais sejam acompanhadas de estratégias claras para sua execução, além de um monitoramento constante para garantir que as metas estabelecidas sejam atingidas.

Por fim, a inclusão escolar é um processo contínuo que requer o envolvimento de toda a comunidade escolar. Não basta que apenas os professores estejam engajados; gestores, alunos e familiares também precisam participar ativamente desse processo, colaborando para a construção de um ambiente mais inclusivo. A inclusão não é um fim, mas uma jornada que exige compromisso coletivo para garantir que todos os alunos, independentemente de suas condições, possam desenvolver seu pleno potencial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão de alunos com diversas necessidades, habilidades e talentos no ambiente escolar representa um desafio e, simultaneamente, uma oportunidade significativa para o sistema educacional. Concluir sobre esse tema envolve reconhecer os avanços realizados até agora e os caminhos que ainda precisamos percorrer para alcançar uma educação verdadeiramente inclusiva.

A implementação eficaz de práticas inclusivas nas escolas tem o potencial de não apenas melhorar os resultados educacionais para alunos com necessidades especiais, incluindo aqueles com deficiências, transtornos de aprendizagem, altas habilidades/superdotação, entre outros, mas também de enriquecer a experiência educacional de todos os alunos. A convivência e a aprendizagem em um ambiente diversificado promovem o desenvolvimento de empatia, respeito mútuo e uma compreensão mais profunda das diferenças individuais e coletivas.

Entretanto, para que a inclusão seja bem-sucedida, é necessário um compromisso contínuo com a adaptação e a melhoria das estruturas educacionais, políticas e práticas pedagógicas. Isso inclui, mas não se limita a, a formação e capacitação de professores, a adaptação de currículos e métodos de avaliação, a disponibilização de recursos e su-

portes adequados e a criação de ambientes físicos acessíveis.

Além disso, a inclusão efetiva requer a participação ativa e o envolvimento de todos os stakeholders, incluindo alunos, pais, educadores, administradores escolares e a comunidade em geral. A colaboração e o diálogo constantes entre esses grupos são fundamentais para identificar necessidades, desenvolver estratégias e implementar soluções que beneficiem todos os alunos.

Em última análise, a inclusão de alunos nas escolas é mais do que uma questão de cumprimento de normas legais ou políticas educacionais; é uma questão de justiça social e direitos humanos. Educação inclusiva visa garantir que cada aluno, independentemente de suas condições pessoais, possa acessar, participar e se beneficiar de uma educação de qualidade. Isso não só prepara os alunos com necessidades especiais para participarem plenamente na sociedade, mas também ensina a todos os alunos valiosas lições sobre diversidade, inclusão e respeito mútuo.

Portanto, enquanto continuamos a enfrentar os desafios da inclusão, devemos também celebrar os progressos realizados e manter o foco no objetivo maior: uma educação que acolha todos, respeite as diferenças e promova a igualdade de oportunidades para alcançar o potencial máximo de cada estudante.

REFERÊNCIAS

BEZERRA, Giovani Ferreira. A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva: a problemática do profissional de apoio à inclusão escolar como um de seus efeitos. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 26, p. 673-688, 2020.

FARIA, Paula Maria Ferreira de; CAMARGO, Denise de. Emoções docentes em relação ao processo de inclusão escolar. Educar em Revista, v. 37, p. e64536, 2021.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér; PRIETO, Rosângela Gavioli; ARANTES, Valéria Amorim. Inclusão escolar: pontos e contrapontos. Summus editorial, 2023.

MENDES, Enicéia Gonçalves; LOPES, Mariana Moraes. Profissionais de apoio à inclusão escolar: motivos para demandas e atribuições. Olhar de Professor, v. 24, p. 1-18, 2021.

MENDES, Enicéia Gonçalves; VILARONGA, Carla Ariela Rios. Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar: unindo esforços entre educação comum e especial. EdUFSCar, 2023.

MISKALO, Adriana Ligia; CIRINO, Roseneide Maria Batista; FRANÇA, Denise Maria Vaz Romano. Formação docente e inclusão escolar: uma análise a partir das perspectivas dos professores. Boletim de Conjuntura (BOCA), v. 14, n. 41, p. 516-536, 2023.

RIGO, Neusete Machado; OLIVEIRA, Morgana Maciel de. Inclusão escolar: efeitos do plano nacional de educação nos planos municipais. Cadernos de Pesquisa, v. 51, p. e07304, 2021.

WEIZENMANN, Luana Stela; PEZZI, Fernanda Aparecida Szareski; ZANON, Regina Basso. Inclusão escolar e autismo: sentimentos e práticas docentes. Psicologia Escolar e Educacional, v. 24, p. e217841, 2020.

RESUMO
Com o crescimento da escola, cresceu também as demandas e dificuldades de cada um. Foi necessária a implantação de funcionários que fossem capazes de lidar com essa demanda e, após séculos de tentativas de padronização da individualidade, foi percebido que o rendimento escolar não estava alcançando os parâmetros desejados pela população e todo insucesso foi classificado como fracasso escolar. Com a necessidade de encontrar a razão para este fracasso o psicopedagogo entra nas instituições avaliando e rotulando cada aluno que apresentava comportamentos fora do padrão desejado levando-os a exclusão e desdoiro. Depois de décadas de observação e estudos, o psicopedagogo recebe uma nova visão sobre a aprendizagem e através do segmento clínico e institucional tem contribuído para uma sociedade capaz de ir além do saber ler e escrever, ao explorar as diferentes formas que o conhecimento possui colaborando assim com a formação de indivíduos capazes de usufruir e cumprir seus direitos e deveres como cidadãos. Este trabalho foi escrito com o objetivo de descrever a história da psicopedagogia no Brasil, mostrar a diferença entre o psicopedagogo institucional e clínico e apresentar as possíveis contribuições dessa área para a educação. Através da metodologia bibliográfica, os objetivos foram alcançados esclarecendo assim, de forma simples, o papel do psicopedagogo nas instituições de ensino.

Palavras-chaves: Educação; Psicopedagogo; Clínico; Institucional; Psicologia.

ABSTRACT:
As schools grew, so did the demands and difficulties of each student. It was necessary to employ staff capable of dealing with this demand, and after centuries of attempts to standardize individuality, it was realized that school performance was not reaching the parameters desired by the population, and all failure was classified as school failure. With the need to find the reason for this failure, the psychopedagogue entered the institutions to evaluate and label each student who displayed behaviors outside the desired standard, leading to their exclusion and disgrace. After decades of observation and studies, the psychopedagogue gained a new perspective on learning and, through the clinical and institutional segments, contributed to a society capable of going beyond knowing how to read and write, by exploring the different forms that knowledge has, thus collaborating with the formation of individuals capable of enjoying and fulfilling their rights and duties as citizens. This work was written with the objective of describing the history of psychopedagogy in Brazil, showing the difference between institutional and clinical psychopedagogy, and presenting the possible contributions of this area to education. Through the bibliographic methodology, the objectives were achieved, thus clarifying, in a simple way, the role of the psychopedagogue in educational institutions.

Keywords: Education; Psychopedagogue; Clinical; Institutional; Psychology.

INTRODUÇÃO

As escolas surgiram das necessidades do capitalismo. À medida que a indústria se desenvolvia, foram permitidas pessoas que soubessem ler para operar as máquinas, e assim começou o processo de alfabetização. À medida que a indústria crescia, também crescia o número de estudantes, mas surgiram problemas como resultado das tentativas de padronizar as diferenças. Conforme a necessidade, novas cargas são criadas para ajudar a atender à necessidade, inclusive do Psicopedagogia.

Assim, à medida que a carga se expande e surgem diversas novas tarefas, o papel do psicoeducador institucional acaba por se hibridizar e perder as suas verdadeiras responsabilidades. Isso nos leva a pensar na

situação deste problema “Qual a função do psicopedagogo nas instituições de ensino?
Este estudo é importante porque fornecerá ao leitor uma base para o processo histórico do desenvolvimento escolar atual e demonstrará a utilidade dos psicopedagogos institucionais, esclarecendo assim quaisquer dúvidas relacionadas ao tema e dissipando confusões sobre o seu papel. A importância do surgimento dessa nova posição ficará evidente e auxiliará os profissionais na escolha entre psicoeducadores clínicos ou institucionais. Possibilitará também ao leitor analisar ao procurar um psicopedagogo clínico ou um psicopedagogo institucional.
O objetivo deste artigo é descrever a história da psicopedagogia no Brasil, mostrar as diferenças entre a psicopedagogia institucional e a clínica, apresentar a possível contribuição deste campo no ambiente escolar e ilustrar principalmente como a prática da psicopedagogia é conduzida na educação em relação ao Transtorno do Espectro Autista (TEA).
O Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) é um transtorno do neurodesenvolvimento caracterizado por um comprometimento significativo da interação social combinando déficits de comunicação verbal e não verbal e manifestações clínicas relacionadas a padrões restritos e repetitivos estereótipos, Foco no comportamento rígido de interesses, ações, e ações específicas e rotineiras (APA, 2014). Essas dificuldades existem em muitas situações, e podem ser expressas em histórias atuais ou anteriores, levando a defeitos ao longo da vida nas funções pessoais, familiares, acadêmicas, sociais e profissionais.
A manifestação da doença varia com o nível de desenvolvimento e idade real. Deve-se levar em consideração as falhas ou dificuldades de qualidade na comunicação, interação social e imaginação, falta de atividades exploratórias e dificuldades comportamentais, como rituais e compulsões, mudanças repentinas de humor e comportamentos autodestrutivos.
Esses fenômenos anormais devem aparecer por volta dos 3 anos de idade (Kaplan; Sadock; Greeb, 2007; Klin, 2006; Olivier, 2006; Cid10, 2011). As barreiras sociais são onipresentes e persistentes, e o desenvolvimento dos colegas e o uso de comportamentos não-verbais (por exemplo, contato visual direto, postura, postura corporal e expressões faciais) podem ser interrompidos. Buscar felicidade, interesse ou conquista para compartilhar com outras pessoas (por exemplo: itens que eles acham interessantes e não destacam, exibem ou trazem) e falta de reciprocidade social (por exemplo: não participar de jogos, preferir atividades separadas) (APA, 2002)
As barreiras de comunicação também parecem ser severas e persistentes, prejudicando as habilidades de linguagem e não-verbais, atrasado ou falta de linguagem falada e uso de linguagem estereotipada, repetitiva ou especial (por exemplo, a repetição de palavras ou frases em um idioma que só é familiar membros podem entender).

CONTEXTO HISTÓRICO E DESENVOLVIMENTO DA PSICOPEDAGOGIA NO BRASIL

O surgimento e o reconhecimento da psicopedagogia como um campo distinto no Brasil podem ser rastreados até a década de 1970, quando os primeiros cursos de especialização em psicopedagogia foram introduzidos. Esses cursos visavam contribuir para a formação de profissionais especializados para lidar com dificuldades de aprendizagem, que eram frequentemente atribuídas a disfunções neurológicas na época.
Como um campo interdisciplinar, a psicopedagogia integra princípios educacionais e psicológicos para melhor compreender e apoiar os processos de aprendizagem dos indivíduos. O reconhecimento da psicopedagogia como uma disciplina separada marcou uma mudança significativa no enfrentamento dos desafios educacionais, focando mais na compreensão holística das dificuldades de aprendizagem em vez de vê-las apenas através de uma lente médica. Este período lançou as bases para o desenvolvimento do campo, enfatizando a necessidade de conhecimento e habilidades especializadas para lidar com questões complexas de aprendizagem (Maciel, 2016).
Marcos importantes e figuras influentes desempenharam papéis essenciais no desenvolvimento da psicopedagogia brasileira. A

década de 1970 foi uma década formativa, não apenas para a introdução de cursos de especialização, mas também para o estabelecimento da psicopedagogia como uma profissão reconhecida (Riedo, 2017).

Figuras influentes como Alicia Fernández e Sara Paín trouxeram insights e estruturas que moldaram a prática e a compreensão da psicopedagogia no Brasil. Esses indivíduos introduziram metodologias inovadoras que integraram teorias psicológicas com práticas educacionais, aumentando assim a eficácia das intervenções projetadas para dar suporte a alunos que enfrentam dificuldades educacionais. Suas contribuições ajudaram a solidificar o lugar da psicopedagogia no cenário educacional, destacando a importância de abordar os aspectos cognitivos e emocionais da aprendizagem (Paín,1985).

De acordo com Pain, (1985), a evolução das políticas educacionais impactou significativamente o papel dos psicopedagogos no Brasil, especialmente com uma ênfase crescente na educação inclusiva. Ao longo dos anos, as reformas educacionais promoveram a inclusão de alunos diversos, necessitando de adaptações e suporte especializado dentro dos ambientes escolares.

Os psicopedagogos foram substituídos para facilitar essas mudanças, auxiliando na implementação de estratégias que acomodam várias necessidades de aprendizagem. À medida que as políticas educacionais continuam a evoluir, a demanda por expertise psicopedagógica aumentou, ressaltando a importância do campo na promoção de oportunidades educacionais equitativas. Essas mudanças políticas não apenas ampliaram o papel dos psicopedagogos, mas também fortaleceram sua função essencial na promoção de ambientes de aprendizagem inclusivos e de apoio para todos os alunos (Maciel, 2016).

PAPÉIS E RESPONSABILIDADES DOS PSICOPEDAGOGOS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Os psicopedagogos desempenham um papel essencial no sistema educacional brasileiro ao empregar uma variedade de estratégias de avaliação e intervenção projetadas para abordar dificuldades de aprendizagem. Esses profissionais utilizam ferramentas de diagnóstico para identificar desafios de aprendizagem específicos enfrentados pelos alunos, que então informam planos de intervenção direcionados (Paín,1985).

Esse processo começa com uma avaliação abrangente para entender as causas raízes dos problemas de aprendizagem de um aluno, seguido pelo desenvolvimento de estratégias personalizadas destinadas a superar esses desafios. Ao adaptar as disciplinas às necessidades exclusivas de cada aluno, os psicopedagogos ajudam a promover um ambiente de aprendizagem favorável que incentiva o crescimento acadêmico. Sua abordagem não se concentra apenas na remediação, mas também enfatiza a importância de medidas preventivas para mitigar futuros obstáculos de aprendizagem (Paín,1985).

Essa mistura estratégica de avaliação e intervenção ressalta o papel indispensável dos psicopedagogos na melhoria da experiência educacional para alunos que enfrentam dificuldades de aprendizagem.

A colaboração é outro aspecto crítico do papel do psicopedagogo, pois envolve trabalhar em estreita colaboração com professores, pais e outros profissionais educacionais para apoiar a aprendizagem do aluno. Esse trabalho cooperativo garante que todas as partes interessadas estejam alinhadas em sua compreensão e abordagem para abordar as necessidades educacionais de um aluno (Riedo, 2017).

Ao facilitar a comunicação regular e compartilhar insights de avaliações, os psicopedagogos ajudam a criar uma rede de apoio coesa que capacita educadores e pais a contribuir eficazmente para o desenvolvimento do aluno. Este modelo colaborativo promove uma abordagem integrada à educação, garantindo que as intervenções de aprendizagem sejam consistentes e reforçadas tanto na escola quanto em casa. Além disso, ao envolver vários profissionais da educação, os psicopedagogos ajudam a promover uma cultura de aprendizagem e adaptação contínua, onde as estratégias educacionais são regularmente revisadas e refinadas para atender às necessidades de evolução dos alunos (Riedo, 2017).

Segundo Mota e Pereira (2003), abordar as

dificuldades de aprendizagem e promover a educação inclusiva são essenciais para a missão dos psicopedagogos no Brasil. Sua experiência em identificar e abordar barreiras à aprendizagem permite que eles defendam práticas inclusivas que acomodem alunos diversos.

Ao implementar estratégias que atendam a uma ampla gama de necessidades de aprendizagem, os psicopedagogos são direcionados para a criação de um ambiente educacional que valoriza e apoia todos os alunos, independentemente de suas habilidades ou origens. Este compromisso com a inclusão não só beneficia os alunos com dificuldades de aprendizagem, mas também enriquece a experiência de aprendizagem para todo o corpo discente, promovendo a empatia e a compreensão (Riedo, 2017).

Por meio de seu trabalho, os psicopedagogos ajudam a remodelar o cenário educacional, defendendo políticas e práticas que garantam que cada aluno tenha a oportunidade de ter sucesso. Essa abordagem proativa à educação inclusiva ressalta o papel vital que os psicopedagogos desempenham na formação de um sistema educacional mais equitativo e justo (Mota; Pereira, 2003).

DESAFIOS E OPORTUNIDADES PARA PSICOPEDAGOGOS NO BRASIL

Os desafios legais e institucionais enfrentados pelos psicopedagogos no Brasil são multifacetados, resultando em grande parte da falta de diretrizes padronizadas e de reconhecimento dentro dos sistemas educacionais e de saúde. Um obstáculo significativo é a ausência de uma estrutura legal formalizada que defina claramente os papéis e responsabilidades dos psicopedagogos, o que pode levar a inconsistências em sua prática profissional (Mota; Pereira, 2003).

Essa falta de clareza legal geralmente resulta em psicopedagogos lutando para obter o reconhecimento de que precisa para se integrar eficazmente em ambientes institucionais, pois não há reconhecimento generalizado de suas contribuições únicas para a educação e a saúde mental. Além disso, a percepção da psicopedagogia como um serviço não essencial complica ainda mais sua integração, pois as instituições podem não entender ou apreciar totalmente os benefícios de empregar psicopedagogos (Sisto, 2013).

Esses desafios bloqueiam um esforço concentrado para estabelecer o reconhecimento legal e promover a conscientização do papel vital do psicopedagogo no apoio à aprendizagem e ao desenvolvimento.

Apesar desses desafios, há inúmeras oportunidades de desenvolvimento profissional e especialização para psicopedagogos no Brasil. O campo da psicopedagogia está crescendo à medida que se adapta a diversos ambientes além dos ambientes educacionais tradicionais. Os psicopedagogos têm a chance de expandir sua expertise e trabalhar em vários setores, como ambientes corporativos, onde podem se envolver em atividades como mapeamento de competências e desenvolvimento de planos educacionais para o crescimento dos funcionários (Mota; Pereira, 2003).

Essa diversificação permite que os psicopedagogos aprimorem suas habilidades e adaptem suas abordagens para atender às necessidades únicas de diferentes populações. Além disso, o surgimento de programas de treinamento especializados e simpósios nacionais dedicados à psicopedagogia fornece aos profissionais plataformas para o desenvolvimento profissional, permitindo que eles se mantenham informados sobre as últimas pesquisas e metodologias no campo. Essas oportunidades não apenas aprimoram sua prática, mas também diminuem para o crescente reconhecimento da psicopedagogia como uma disciplina valiosa (Sisto, 2013).

O impacto de fatores culturais e socioeconômicos na prática da psicopedagogia no Brasil é profundo, pois esses elementos moldam os desafios e as oportunidades dentro do campo. As percepções culturais da educação e da saúde mental desempenham um papel crítico em como os psicopedagogos são percebidos e utilizados nas comunidades.

Por exemplo, em regiões onde há uma forte ênfase em métodos educacionais tradicionais, os pedagogos podem enfrentar resistência na implementação de estratégias inovadoras que divergem das práticas convencionais. As disparidades socioeconômi-

cas também influenciam a acessibilidade e a disponibilidade de serviços psicopedagógicos, pois comunidades com recursos limitados podem ter dificuldade para priorizar ou pagar por esses serviços (Sisto, 2013).

No entanto, esses fatores também apresentam oportunidades para os psicopedagogos fazerem contribuições significativas ao adaptar suas intervenções para atender a necessidades culturais e socioeconômicas específicas, promovendo assim ambientes de aprendizagem mais inclusivos e eficazes. Ao compreender e navegar por essas complexidades, os psicopedagogos podem desempenhar um papel fundamental na promoção da equidade educacional e do bem-estar em diversos contextos brasileiros (Soares, 1997).

Concluindo, a inserção de psicopedagogos no Brasil representa um avanço significativo no âmbito da educação, abordando as diversas necessidades de aprendizagem dos alunos e promovendo práticas inclusivas. O contexto histórico revela uma jornada marcada por marcos essenciais e as contribuições de figuras influentes que moldaram o campo no que ele é hoje.

Os psicopedagogos desempenham um papel crucial na avaliação e intervenção nas dificuldades de aprendizagem, colaborando eficazmente com professores, pais e outras partes interessadas para promover um ambiente educacional enriquecedor. No entanto, eles enfrentam vários desafios, incluindo barreiras legais e fatores socioeconômicos que podem dificultar sua prática. Apesar desses desafios, há muitas oportunidades de crescimento e especialização na profissão. À medida que o Brasil continua a evoluir em suas políticas e práticas educacionais, o papel dos psicopedagogos, sem dúvida, se tornará cada vez mais vital para garantir que todos os alunos tenham o apoio de que precisam para ter sucesso. Na última análise, o desenvolvimento contínuo da psicopedagogia no Brasil traz a promessa de transformar experiências e resultados educacionais para consideravelmente alunos em todo o país (Soares, 1997).

A PSICOPEDAGOGIA E O TEA

O autismo geralmente está associado a características como falta de flexibilidade, perseverança, atenção aos detalhes e não ao todo, dificuldades nos relacionamentos interpessoais e dificuldades para brincar. Tudo isso pode ser explicado pela degradação funcional do lobo frontal, que leva ao declínio da função executiva. (Duncan, 1986).

O mau desempenho de pacientes com autismo em testes que avaliam as capacidades do funcionamento executivo sugere que essas alterações podem ser causadas por alterações no lobo frontal. Mattos, Saboya e Araújo (2002) testaram essa hipótese em um paciente com traumatismo cranioencefálico (TCE) e observaram que eram consistentes com lesão do lobo frontal, aumento da motivação, aumento da irritabilidade e comportamento potencialmente explosivo. Consequências comportamentais.

O cerebelo, o sistema límbico e a amígdala estão diretamente relacionados ao lobo pré-frontal. O trauma nesta área pode afetar as funções executivas e as habilidades motoras. Como essas estruturas cerebrais estão relacionadas ao comportamento e às áreas cognitivas, parece que as pessoas com autismo podem ter uma síndrome semelhante à paranoia, como veremos a seguir.

A Psicopedagogia tem um papel fundamental no aprendizado de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nas instituições escolares, pois atua na identificação e na intervenção de barreiras específicas ao processo de aprendizagem, ajudando a criar um ambiente mais inclusivo e acolhedor. Profissionais psicopedagogos trabalham para entender o perfil cognitivo e emocional de cada aluno com TEA, observando suas habilidades e desafios em diferentes contextos escolares. Dessa forma, é possível desenvolver estratégias personalizadas, que respeitem as particularidades desses alunos, como o uso de materiais visuais, atividades sensoriais e rotinas estruturadas que facilitem a compreensão e a interação.

Além disso, a Psicopedagogia oferece suporte aos professores, orientando sobre métodos que tornam o ensino mais acessível e eficaz para alunos com TEA, e promove a comunicação entre a escola e a família, para que todos estejam alinhados nas melhores práticas para o desenvolvimento da criança.

Essa abordagem permite que os alunos com TEA avancem em suas habilidades sociais, cognitivas e emocionais, aumentando suas chances de sucesso e participação plena na vida escolar. Assim, a Psicopedagogia contribui de forma significativa para um aprendizado mais humanizado e inclusivo, onde as diferenças são valorizadas e integradas ao processo educativo.

Trabalhar com as funções executivas é primordial porque elas são fundamentais para o desenvolvimento de habilidades cognitivas e comportamentais que nos permitem planejar, organizar, regular emoções e tomar decisões. Essas funções, que incluem memória de trabalho, controle inibitório e flexibilidade cognitiva, são essenciais para o aprendizado e a adaptação a diferentes contextos da vida cotidiana.

No ambiente escolar, o desenvolvimento das funções executivas impacta diretamente o desempenho acadêmico, pois melhora a capacidade de concentração, o cumprimento de instruções e a resolução de problemas, facilitando o aprendizado em disciplinas variadas. Além disso, habilidades como controle emocional e flexibilidade ajudam a lidar com frustrações e mudanças, aspectos importantes tanto na vida escolar quanto em contextos sociais.

FUNÇÕES EXECUTIVAS

As funções executivas são um conjunto de habilidades cognitivas que regulam e controlam nossos pensamentos e comportamentos, essenciais para realizar atividades complexas e adaptar-se a novas situações. Elas podem ser divididas nas seguintes principais áreas: Memória de Trabalho; Controle Inibitório; Flexibilidade Cognitiva; Planejamento e Organização; Tomada de Decisão; Autorregulação Emocional.

O desenvolvimento dessas funções na infância garante gradativamente a adequação de iniciar, persistir e completar tarefas e melhor desempenho (Anderson, 2002). A área pré-frontal realiza atividades com base nas informações do córtex posterior (Bosa, 2001).

As funções executivas são responsáveis por planejar e coordenar a percepção e a organização dos diversos movimentos, ou seja, a partir das informações de emoção, atenção e memória recebidas do sistema límbico ou cerebelo e da área sensorial posterior. Esta área planeja ações complexas, resolve problemas colocados pelo ambiente, organiza e dispara respostas de movimento.

Portanto, para a execução das tarefas diárias e plena interação social, as funções executivas devem permanecer as mesmas, pois a decisão de resolver o problema de respostas alternativas se reflete no ambiente de adaptação de uma pessoa (Anderson, 2002; Parent, 2002).

Segundo Wedge (2006), a função executiva prejudicada em pacientes autistas dificulta o planejamento e a manutenção de tarefas para atingir os objetivos, mas também pode levar a déficits de aprendizagem por meio de feedback e falta de inibição da insignificância e ineficiência.

Pessoas com autismo têm grandes déficits nas funções executivas porque perdem a capacidade de se concentrar, motivar, lembrar, planejar e concluir tarefas. Pode-se observar pela sintomatologia que os pacientes autistas não conseguem coordenar sua percepção do ambiente e a coordenação de vários movimentos devido às informações recebidas do sistema límbico, cerebelo e área sensorial posterior.

Da mesma forma, dificuldades interpessoais, dificuldades de brincar, indiferença emocional e expressão inadequada de apego também podem ser explicadas pelos defeitos funcionais do lobo frontal.

A atuação do psicopedagogo na escola é essencial para apoiar o aprendizado dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e auxiliar os professores a desenvolver estratégias eficazes de ensino e convivência. O psicopedagogo contribui para o desenvolvimento desses alunos ao observar e identificar as dificuldades específicas e potencialidades de cada um, construindo intervenções pedagógicas que respeitem seu ritmo, necessidades sensoriais e formas de comunicação.

Além disso, o psicopedagogo promove a construção de um ambiente acolhedor e inclusivo ao estimular práticas que favoreçam a socialização e a empatia entre todos os alunos. Esse profissional também acompanha o

progresso dos estudantes com TEA e orienta os professores sobre ajustes necessários no plano de ensino, avaliando regularmente a eficácia das estratégias adotadas.
Dessa forma, a atuação psicopedagógica não apenas impacta positivamente o desenvolvimento dos estudantes com TEA, mas também fortalece a equipe docente, oferecendo aos professores ferramentas e suporte para que se sintam mais seguros e preparados para atender esses alunos de forma personalizada e inclusiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo traçado no início deste artigo pode ser realizado elucidando rapidamente a história da educação no Brasil, por meio de um estudo documental realizado em livros e artigos, possibilitando compreender que para se ter uma escola é necessário criar cargas capazes de atender às fortes necessidades trazidas pelos alunos. Diante dessas demandas, é necessário compreender como ocorre o processo de aprendizagem e suas diversas implicações na forma como o conhecimento é adquirido e divulgado.
Portanto, o psicopedagogo surge por um momento com o propósito de descobrir os motivos do fracasso escolar, mas através de erros e acertos, aos poucos vai entender que aprender é mais do que saber ler e escrever, para efetivamente transferir conhecimentos, é entender a relação entre o conhecimento e o indivíduo. Esse espaço entre os dois é o que chamamos de processo de aprendizagem.
Assim, este campo da psicopedagogia é dividido em duas partes: a psicopedagogia clínica e a psicopedagogia institucional. Primeiramente, os profissionais atuam em espaços clínicos e terão contato direto com assuntos que enfrentam dificuldades de aprendizagem e poderão realizar avaliações e diagnósticos, identificar barreiras para o desenvolvimento de planos de intervenção e também ajudar os indivíduos a redescobrirem suas potencialidades e habilidades para a realização de atividades.
No segundo caso, o profissional atuará em uma instituição como uma escola e será informativo, ou seja, o psicopedagogo não atuará diretamente com alunos com dificuldades de aprendizagem, mas trabalhará com outros profissionais da instituição, orientando-os sobre como lidar com essas dificuldades e, se a escola permitir, trabalhe também com os pais. A hipótese de função executiva prejudicada em pacientes com autismo é possível, mas mais pesquisas são necessárias.
Portanto, o autismo está associado a uma variedade de doenças neurológicas, uma das quais são as alterações do lobo frontal que levam à disfunção executiva; no entanto, as conclusões sobre a relação entre o autismo e o mecanismo exato de alterações no cérebro ainda são inconclusivas.
Por haver uma vasta área que necessita de mais pesquisas e orientações, os psicopedagogos devem estar voltados para o crescimento, acessíveis e melhoria de cada processo individual e coletivo presentes nos estilos de aprendizagem. Esse auxílio ocorre tanto na prática administrativa, no desenvolvimento de programas de ensino, quanto na teoria, quando são realizadas coleções que permitem o estudo de disciplinas afins.

REFERÊNCIAS

Almeida, Luciana Barros de. Psicopedagogia para uma sociedade de aprendizagem.Veja<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid =S0103-84862016000300017> Acessado em 16 de junho de 2024.

Almeida, Sanzia Geiney Paulo de. A contribuição da psicopedagogia no ambiente escolar. Disponível em <https://www.webartigos.com/artigos/contribuicoes-da-psicopedagogia-nocontexto-escolar/26599> Acessado em 16 de junho de 2024.

American Psychiatric Association .Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais [recurso eletrônico] : DSM-5 /; tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento ... et al.] ; revisão técnica: Aristides Volpato Cordioli ... [et al.]. – 5. ed. – Dados eletrônicos. – Porto Alegre : Artmed,

Anderson, V. Executive function in children. Child Neuropsychology., v.8, p.69-70, 2002.

Bossa, Nádia A. Psicopedagogia no Brasil: Contribuições para a prática. Porto Alegre :

Artmed, 2007.
Duncan, J. Disorganization of behavior after frontal lobe damage. Cognitive Neuropsychology, v.3, p.271-290, 1986.
Fernandez, Alicia. (1991). A Inteligência aprisionada: abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família. Porto Alegre: Artes Medicas
Kaplan, H. I.; SADOCK, J. B.; GREEB, J. A. Compêndio de psiquiatria: ciências do comportamento e psiquiatria clínica. 9. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.
Klin, A. Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral. Revista Brasileira de Psiquiatria, v.28, n.1 (suppl.), p.3-11, 2006.
Maciel, Lizete Shizue Bomura e Shigunov NETO, Alexandre. A Educação Brasileira no Período Pombalino: Uma Análise Histórica das Reformas Pedagógicas Pombalinas. educar . procurar . [on-line]. 2006, Volume 32, Edição
3, páginas 465-476. ISSN 1517-9702. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022006000300003>. Acesso em: 22 de julho de 2024.
Mota, Maria Sebastiana Gomes. PEREIRA, Francisca Elisa de Lima. Desenvolvimento e aprendizagem processo de construção do conhecimento e desenvolvimento mental do individuo. Disponível em<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/tcc_desenvolvimento.pdf>Aces so em 14 Out. 2024
Olivier, L. Distúrbios de aprendizagem e de comportamento. 2.ed. Rio de Janeiro: Wak, 2006.
Parente, M. A. M. P. Organização cerebral das funções cognitivas envolvidas na sociabilização. In: BAPTISTA, C. R.; BOSA, C. A. (Orgs.). Autismo e educação: reflexões e propostas de intervenção. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002. Pain, Sara. Instrumental enrichment. Baltimore, Md.: University Park Press, 1980.
Riedo, Cássio Ricardo Fares. Avaliação e Intervenção Psicopedagógica
Unidade Disponível em <https://s3.amazonaws.com/cmklscontent/201702/INTERATIVAS_1_0/AVALIACAO_E_INTERVENCAO_PSIC OPEDA GOGICA/U1/pdf/webaula.pdf> Acesso em 23 abr. 2024

Sisto, Fermino Fernandes et al. Atuação Psicopedagógica e Aprendizagem Escolar. 14ª Edição. Petrópolis, RJ 2013.

Soares, Jacy Célia da Franca. Psicopedagogia: da escola a clinica, quantos passos?. Disponível em < https://portalseer.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/2882/2049> Acesso em 16 out. 2024.

Werlang, Sandra Danieli. Afetividade e aprendizagem na Educação Infantil. Porto Alegre, 2010. Universidade Federal do Rio Grande do sul.

EDUCAÇÃO INTEGRAL BRASILEIRA: PERCURSOS E CONCEPÇÕES

ANA PAULA DA SILVA

RESUMO

O presente trabalho visa refletir e compreender a concepção de Educação Integral. Para realizarmos um estudo do contexto histórico da Educação Integral na Educação Brasileira, realizaremos uma pesquisa de revisão bibliográfica a fim de obter um embasamento teórico; buscar o que a literatura diz a respeito da elaboração, implementação e concepção da Educação Integral no Brasil. Ao considerarmos a importância da criação e da implementação de educação integral na história da educação brasileira, torna-se essencial entendê-la em sua totalidade. Diante disso, surgem algumas questões: quais as propostas da Educação Integral? De que maneira elas contribuem para a formação dos estudantes? O presente trabalho visa refletir e compreender a concepção e os percursos que culminaram na proposta atual de Educação Integral. Os objetivos específicos procuraram pesquisar o surgimento da educação Integral no Brasil, a legislação e sua implementação; analisar a interface da educação Integral com o currículo escolar; investigar as estratégias utilizadas nas atividades ministradas no contraturno; delinear/apresentar o programa Mais Educação. A educação e as discussões que a permeiam nos fazem refletir sobre o novo modelo de educação que vem tomando forma nos últimos tempos, a Educação de Tempo Integral. As políticas públicas têm voltado o olhar para essa modalidade educativa e a implantação de escolas com esse perfil tem sido cada vez mais frequente. Para a apresentação das concepções, implementação e abordagens da Educação Integral serão utilizados autores que abordam a temática de maneira concisa e atual e que podem contribuir para a melhor aplicação desse projeto.

Palavras-chave: Educação integral; Perspectivas; Concepções.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho visa refletir e compreender a concepção e os percursos que culminaram na proposta atual de Educação Integral, cujos objetivos específicossão: pesquisar o surgimento da Educação Integral no Brasil, a legislação e suaimplementação; analisar a interface da educação Integral com o currículo escolar; investigar as estratégias utilizadas nas atividades ministradas no contraturno.

Ao considerarmos a importância da criação e da implementação de Educação Integral na história da educação brasileira, torna-se essencial entendê-la em sua totalidade. Diante disso, surgem algumas questões: quais as propostas da Educação Integral? De que maneira elas contribuem para a formação dos estudantes?

Neste trabalho, a Educação Integral será discutida sob a perspectiva de que o aluno deve adquirir o hábito de estudar, analisar, raciocinar e abstrair; e não agir de forma imediatista e padronizada, como num sistema tradicional de ensino.

A Educação Integral não pode ser entendida somente como uma proposta de “acolhida” social, um benefício assistencialista ao educando, mas como uma proposta que representa a opção por um projeto educativo integrado com a vida, as necessidades, possibilidades e interesses dos estudantes. Não um projeto segregador e excludente, mas participante, agregador e justo.

Sendo assim, para respondermos às questões suscitadas neste trabalho, serão levantados alguns pontos relevantes sobre o tema: o que é e como surgiu a Educação Integral; a interface da Educação Integral e o currículo escolar; as concepções e o contexto histórico da Educação Integral no Brasil; e a definição e estrutura do programa Mais Educação.

Para analisar a concepção e os percursos que culminaram na proposta atual de Educação Integral, foi realizada uma pesquisa de revisão bibliográfica a fim de obter um embasamento teórico; buscar o que a literatura diz a respeito da temática proposta neste trabalho.

A revisão bibliográfica é indispensável para

a delimitação do problema em um projeto de pesquisa e para obter uma ideia precisa sobre o estado atual dos conhecimentos sobre um tema, sobre suas lacunas e sobre a contribuição da investigação para o desenvolvimento do conhecimento (LAKATOS e MARCONI, 2010).

A revisão bibliográfica se justifica por ser uma linha de raciocínio que será proposta no trabalho, que conduzirá a leitura do texto / o estudo deste trabalho, levando o leitor às conclusões. Além disso, através da bibliografia, é possível ter conhecimento prévio das teorias e obras já publicadas disponíveis sobre o tema, os pontos principais com os itens e subitens.

Segundo Alves-Mazzotti (2002), a revisão de literatura ou revisão bibliográfica tem dois propósitos: a construção de uma contextualização para o problema e a análise das possibilidades presentes na literatura consultada para a concepção do referencial teórico da pesquisa.

Nessa visão, procura-se explicar a motivação dos fatos e explorar o que necessita ser feito para minimizar as dificuldades.

Enfim, o tema proposto foi escolhido mediante a grande importância de estudar a educação, principalmente, quando pensamos em um novo modelo de educação. Investigar essa temática é necessário para a identificação e compreensão dos métodos utilizados que estão diretamente ligados ao desenvolvimento do ensino e aprendizagem do estudante.

As escolas de tempo integral têm um perfil próprio de funcionamento, com características peculiares de trabalho pedagógico. Pensando nisso, é importante compreender como acontece a organização dos espaços, quais atividades são trabalhadas, quais os benefícios oferecidos a fim de obtermos uma educação que agrega o indivíduo não só socialmente, mas efetivamente no processo de aprendizagem.

PERSPECTIVAS E CONCEPÇÕES DA EDUCAÇÃO INTEGRAL

A educação e as discussões que a permeiam nos fazem refletir sobre o novo modelo de educação que vem tomando forma nos últimos tempos, a Educação de Tempo Integral. As políticas públicas têm voltado o olhar para essa modalidade educativa e a implantação de escolas com esse perfil tem sido cada vez mais frequente. Para a apresentação das concepções, implementação e abordagens da Educação Integral serão utilizados autores que abordam a temática de maneira concisa e atual e que podem contribuir para a melhor aplicação desse projeto. Dessa forma, este trabalho fará uma revisão bibliográfica que abordará os seguintes tópicos: a Educação Integral; a interface da Educação Integral e o currículo escolar; as concepções e o contexto histórico da Educação Integral no Brasil; e o programa Mais Educação.

O conceito de "Educação Integral" parte da ideia de uma formação completa do homem, isto é, em todas as suas dimensões.

De acordo com Coelho (2009) (apud SCHELLIN, 2015, p.20), as reflexões sobre uma formação humana mais completa remontam do início da civilização, na antiguidade a "[...] Paideia grega que, consubstanciando aquela formação humana mais completa, já continha o germe do que mais tarde se denominou Educação Integral – formação do corpo e do espírito".

Segundo Guará (2009, p.66),

> o conceito de Educação Integral encontra amparo jurídico significativo na legislação Brasileira: Recorrendo-se à Constituição Brasileira, ao Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), podemos constatar nesses marcos legais as bases para a educação integral na perspectiva que queremos adotar aqui. Não se pode negar que o Brasil tem avançado muito em termos normativos, embora também exista uma reconhecida distância entre a lei e o ritmo das mudanças por ela sugeridas. Esse descaso no cumprimento das responsabilidades legais não diminui a exigibilidade do direito e o fato de que a população infanto-juvenil goze, hoje, de uma proteção legal expressiva, alinhada às indicações da Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança.

Percebemos com essas citações que há um amparo legal sobre a qual a proposta de

Educação Integral se respaldou. Além do aspecto legal, há fundamentações político-pedagógicos que sustentam a linha de atuação deste tipo de Educação.

Segundo Zebini (2014), o que se pretende com a educação integral é desenvolver os alunos de forma completa, em sua totalidade. A escola precisa atender o aluno de forma a garantir seu desenvolvimento ao longo da trajetória escolar. Esse atendimento deve ser realizado em um espaço favorável, onde o aluno é o foco.

Para pensarmos em Educação Integral para os dias atuais, precisamos conhecer um pouco sobre a origem e todo seu contexto. Eles surgiram no século XIX e a sua concepção chegou com os imigrantes europeus no final do século XIX.

Os imigrantes vieram incentivados pelo governo brasileiro e pelos senhores do café, com o objetivo de trabalharem na cafeicultura e trouxeram ideias da Pedagogia Libertária.

A educação passou a ter uma grande importância nas mudanças que ocorriam no país, sejam de ordem econômica e política, tornando-se alvo de disputas entre diferentes concepções pedagógicas e políticas (GHIRALDLLI JR, 1990). Segundo o mesmo autor, durante o período da 1ª República (1889-1930) surgiram duas concepções da Pedagogia Libertária: a Educação Integral ligada à concepção anarquista de Paul Robin (1837-1912) e a Educação Racionalista, ligada às ideias de Ferrer y Guardiá (1859-1909) na sua experiência com a Escola Moderna de Barcelona.

A Educação Integral, no entanto, não chegou a se efetivar em experiências concretas, ao contrário da Educação Racionalista, que deu origem às escolas modernas desenvolvidas em várias capitais brasileiras.

No século XX muitas experiências educacionais ocorreram em várias partes do mundo com a concepção de escola de educação integral e apresentavam em comum a formação integral da criança. No Brasil, a compreensão pela qual a concepção de educação integral se desenvolveu passa, necessariamente, pela história do pensamento e das práticas educacionais reformadoras, reunidas sob a denominação de Escola Nova, do início do século (CAVALIERE, 2002).

A experiência de escola de tempo integral chegou ao Brasil com as ideias de Anísio Teixeira, um educador de notabilidade que participou ativamente dos embates políticos e educacionais no contexto do movimento de renovação da escola na primeira metade do século XX. O principal argumento de Teixeira era a contestação da qualidade da escola que se praticava no Brasil, argumentando que a formação de todos os brasileiros, para os diversos níveis de ocupações de uma democracia, passa pela relação entre qualidade e acesso aos sistemas públicos educacionais (CAVALIERE, 2004).

Anísio Teixeira idealiza, então, uma escola que enfatize a crescente melhoria na qualidade de vida dos seus partícipes com a ampliação do período escolar, uma educação proposta para atender as crianças com programa que envolve complementação de leitura, artes, músicas, dança e educação física, saúde e alimentação:

Anísio Teixeira, um dos mentores intelectuais do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, pensando na implementação de um Sistema Público de Ensino para o país, propunha uma educação em que a escola "desse às crianças um programa completo de leitura, aritmética e escrita, ciências físicas e sociais, e mais artes industriais, desenho, música, dança e educação física, saúde e alimento à criança, visto não ser possível educá-la no grau de desnutrição e abandono em que vivia" (SÉRIE MAIS EDUCAÇÃO, 2009, p. 15).

Estudantes que permanecem mais tempo na escola são oportunizados com atividades extracurriculares, favorecendo o seu desenvolvimento físico e mental e também eliminando os fatores de risco aos quais estão expostos quando se encontram sozinhos em suas casas ou mesmo nas ruas brincando. Esse não é mais um tema novo que começa a ser discutido no presente momento, são ideias pensadas e experiências realizadas aqui no Brasil por Anísio Teixeira, idealizador da Escola de Tempo Integral, inspirando-se nas escolas comunitárias americanas, por meio de John Dewey (1859-1952) um filó-

sofo norte-americano, que influenciara educadores de várias partes do mundo, sendo um deles o próprio Anísio Teixeira (MOTA, 2006, p.3).
No entanto, na impossibilidade de ampliar o atendimento em horário integral até hoje considerado um privilégio pelo investimento que envolve, muitas redes municipais vêm oferecendo atividades extraclasses que representam algumas horas a mais na escola. Em algumas redes, permite-se que alunos do ensino fundamental frequentem os dois turnos escolares, numa forma precária e improvisada de oferta de horário integral (FARIA, 2002).
Contudo, é dentro desse contexto que a educação integral subentende a construção de possibilidades, buscando a socialização de conhecimentos através do convívio onde envolva o sujeito num todo, contribuindo com o seu desenvolvimento físico, psíquico, intelectual, social e afetivo. Desta maneira, o espaço escolar precisa reconhecer e valorizar a experimentação e a pesquisa, oferecendo oportunidades de acesso à diversidade de recursos, criar momentos de aprendizagem prazerosos e promover um ensino de qualidade.
Neste sentido, a perspectiva que a educação integral emprega é a de promover uma educação capaz de preparar os jovens para o exercício da cidadania por meio de uma formação que contemple aspectos éticos, sociais e democráticos reproduzindo para com a sociedade uma nova visão de educação.

A EDUCAÇÃO INTEGRAL E O CURRÍCULO ESCOLAR

Ao pesquisarmos o conceito de educação Integral, encontramos, em uma concepção mais tradicional, como sendo uma educação que considera o sujeito em sua condição multidimensional, não apenas na sua dimensão cognitiva. Um sujeito com sentimentos, afetos e que está inserido num contexto de relações.
A aprendizagem acontece desde o nascimento e continua ao longo de toda a vida e ocorre em diferentes contextos: na família, com os pais; com os pares, na escola; em espaços formais e informais. Nesse sentido, a educação escolar precisa ser repensada, de modo a considerar as crianças e os adolescentes sujeitos inteiros, considerando todas suas vivências e aprendizagens.
Pensar em escolas de tempo integral requer mudanças e/ou adaptações tanto no espaço físico - que necessita de modificações em suas estruturas para receber alunos que ali permanecerão por um tempo maior - como também requer a necessidade de desenvolver um currículo próprio para essa modalidade de educação.

Um projeto como a Escola de Tempo Integral, que pretende redimensionar e enriquecer a estrutura organizacional da escola com novos espaços e oferecer maior tempo de permanência aos alunos, pressupõe matrizes curriculares ampliadas e disposição da equipe escolar (MOTA, 2006).

A escola de tempo integral precisa de alterações no currículo básico do Ensino Fundamental e uma equipe escolar atuante que promova, para seus alunos, novas oportunidades de aprendizagem através de oficinas curriculares.

A organização curricular da Escola de Tempo Integral dispõe que irá manter o desenvolvimento do currículo básico do Ensino Fundamental, enriquecendo-o com procedimentos metodológicos inovadores, as Oficinas Curriculares, a fim de oferecer novas oportunidades de aprendizagem e vivência através de atividades de natureza prática conforme as Diretrizes Gerais sobre a Escola de Tempo Integral (MOTA, 2006).

Ainda segundo Mota (2006), a escola tem como papel promover a formação de pessoas críticas que exerçam plenamente sua cidadania, conhecedoras de seus direitos e deveres. Por meio de oficinas curriculares, é possível complementar e qualificar o aprendizado dos estudantes nesse assunto, promovendo uma educação crítica que levem os alunos a conhecer e efetivar seus direitos na prática do dia a dia.
As oficinas são importantes pois complementam o aprendizado do estudante, buscando um enriquecimento curricular que viabilizarão, em tempos complementares,

os seguintes objetivos:

Educar e cuidar da imagem positiva do aluno; atender às diferentes necessidades de aprendizagem; promover o sentimento de pertinência e o desenvolvimento de atitudes de compromisso e responsabilidade para com a escola e com a comunidade, instrumentalizando-o com as competências e habilidades necessárias ao desempenho do protagonismo juvenil e à participação social; promover a cultura da paz pelo desenvolvimento de atitudes de autorrespeito, respeito mútuo, solidariedade, justiça e diálogo (MOTA, 2006).

São oferecidas aos estudantes atividades que desenvolvam a sensibilidade e a autoconfiança e é por meio das atividades lúdicas, culturais e artísticas que se pode ver o reflexo significativo do desempenho escolar dos docentes. Essas atividades devem ser incluídas no currículo da escola e ser diversificadas, com foco no desenvolvimento das habilidades dos alunos.

CONCEPÇÕES E CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL

No percurso histórico das políticas públicas, a Educação Integral ainda é considerada bem “nova”, uma política recente na educação brasileira. No entanto, ela vem sendo testada desde 1950 no Centro Educacional Carneiro Ribeiro, implantado por Anísio Teixeira, em Salvador também conhecido como Escola Parque. A concepção, porém, já é defendida por Anísio desde 1931. O autor defende um tipo de escola que ensine a viver melhor, que promova o progresso individual através dos cuidados com a higiene, com os hábitos de leitura e estudo, indagação e crítica, meditação e conhecimento (CAVALIERI, 2000), além de preparação para o mundo do trabalho.

Nos anos de 1931 a 1935, Anísio Teixeira assumiu a Diretoria de Instrução Pública do então Distrito Federal e elaborou para o Rio de Janeiro um arrojado projeto educacional. Ele instalou cinco escolas experimentais para servirem de laboratório, para ensaiar e experimentar novos métodos de ensino que pudessem sustentar as mudanças desejadas em todo o sistema educacional do Distrito Federal. Essas escolas não eram denominadas de tempo integral, eram idênticas às demais, porém tinham um grande diferencial, de acordo como relata Teixeira (apud BRANCO, 2012, p.3):

O propósito de ensaiar integralmente um novo método, nos estudos e debates que ali se realizam e na atitude experimental dos professores, que examinam, ensaiam, verificam os resultados e estão sempre prontos a suspender os julgamentos, a reexaminar o problema e a estudar e reestudar continuamente os processos de ensino e educação.

Anos mais tarde, em 1950, que Anísio Teixeira, quando assumiu o posto de Secretário Estadual de Educação de Salvador, ousou implantar, na periferia, um modelo de escola que ele denominou de Tempo Integral, "com currículo o mais completo possível" (ÉBOLI, 1969 apud BRANCO, 2012) no Centro Educacional Carneiro Ribeiro. O discurso de inauguração do complexo escolar resume a proposta:

Um programa completo de leitura, aritmética e escrita, ciências físicas e sociais, artes industriais, desenho, música, dança, educação física. Além disso: desejamos que a escola eduque, forme hábitos, forme atitudes, cultive aspirações, prepare realmente a criança para sua civilização – essa civilização técnica e industrial e ainda mais e, além disso, desejamos que a escola dê saúde e alimento à criança, visto não ser possível educá-la no grau de desnutrição e abandono em que vive (EBOLI, 1969apud BRANCO, 2012, p.4).

Tempos depois, nas décadas de 80 e 90 do século passado, tinha início, inspirados pela experiência de Anísio Teixeira, os CIEPs, Centros Integrados de Educação Pública, criados por Darcy Ribeiro no Rio de Janeiro. Segundo Cavalieri (2000), com concepções administrativas e pedagógicas próprias, essas instituições pretendiam, de acordo com seu projeto original, promover um salto de qualidade na educação fundamental do estado.
Os edifícios dos CIEPs foram projetados pelo arquiteto Oscar Niemeyer, sobre os quais Ri-

beiro (1990) citado por Schellin (2015, p.32) esclarece:

Os CIEPs são edifícios de concreto pré-moldado que custam 30% mais barato do que a construção habitual com tijolos e têm a imensa vantagem de poderem ser feitos em seis meses. Por essa razão é que o Brizola pôde realizar no seu programa educacional a maior obra educativa de que se tem notícia.

Segundo Maurício (2006, apud SCHELLIN, 2015), no currículo dos CIEPs constavam aulas curriculares, orientação para o estudo dirigido, atividades esportivas e recreativas, acesso à biblioteca para leitura de livros e gibis, vídeos em sala específica e participação em eventos culturais.
O projeto interrompido ao término do segundo mandato do governo, em 1994.
Conforme Branco (2012), a partir dos anos 90 do século XX, surgem pelo Brasil experiências de Tempo Integral e outras de Educação Integral inspiradas no ideário de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro. São em sua maioria experiências organizadas pelos municípios e não seguindo um projeto político mais amplo, continuado e de governo.
Em 1996, o tema ganha outra dimensão e caráter, refletidos na LDB 9394/96. Pautada pela flexibilidade quanto à organização do ensino público, a lei que rege a educação brasileira aponta como horizonte da política educacional o aumento progressivo da jornada escolar, a valorização de ações educacionais para além do currículo escolar padronizado e a necessária articulação entre escola e sociedade.
Em 2007, com o Decreto 7.083, o Governo Luiz Inácio Lula da Silva instaura o Programa Mais Educação como uma estratégia para implantação da Educação Integral nas escolas públicas brasileiras. O programa instituído pelas Portarias Normativas Interministeriais nº 17 e 19, de 24 de abril de 2007 tem como objetivo central "fomentar a educação integral por meio do apoio a atividades socioeducativas no contra turno escolar" (SÉRIE MAIS EDUCAÇÃO, 2009, p. 13).
Mas, enfim, com qual concepção de educação integral?

[...] educação integral apresentada aqui pode ser compreendida como um instrumento de diálogo e troca entre os saberes de escolas e comunidades. Uma educação integral estruturada a partir de um conceito de integralidade, que supere termos como "contraturno" e "atividades complementares", bem como saberes escolares e saberes comunitários. (BRASIL, 2009, p. 14).

Essa é a concepção apresentada no caderno Rede de Saberes Mais Educação, do Ministério da Educação (2009). Uma concepção que apresenta "uma ampliação das necessidades formativas do sujeito, contemplando as dimensões afetiva, ética, estética, social, cultural, política e cognitiva". No caderno, há um destaque para o fato de que a concepção de educação integral do programa não se limita ao aumento do tempo e espaço nos projetos de educação, porque "Compreende a educação como um desafio para escolas e comunidades e pretende dialogar com a complexidade de agentes sociais, territórios e saberes que envolvem as experiências comunitárias, buscando construir-se para além do espaço escolar." (BRASIL, 2009, p. 15).
Morin (2002) diz uma educação só pode ser viável se for uma educação integral do ser humano, uma educação que se dirige à totalidade aberta e não apenas a um de seus componentes. A citação a seguir corrobora com esse pensamento:

O desenvolvimento pleno que se espera da Educação Integral só será efetivo se a proposta pedagógica for composta por diferentes linguagens, numa perspectiva integrada, visando o aprofundamento de saberes e o aprimoramento de habilidades e competências. Para isso, é imprescindível promover a reconstrução do Projeto Político Pedagógico (PPP), de forma coletiva e compartilhada, potencializando os conhecimentos e saberes que os estudantes, as famílias e a comunidade trazem para a escola. Nesse diálogo entre os diferentes saberes, deixam-se claras as intencionalidades e expectativas de aprendizagem, acolhendo os interesses dos estudantes e da comunidade e ampliando os repertórios. (MEC, 2015, p. 4).

Essa forma de se pensar a educação é fruto de mudanças que estão ocorrendo na sociedade contemporânea.

O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO

O Programa Mais Educação foi criado como estratégia do Ministério da Educação para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva de Educação Integral.

O Programa foi criado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), do Ministério da Educação (MEC), por meio da Portaria Interministerial n° 17/2007, sendo regulamentado pelo Decreto nº 7.083/10 como uma estratégia de implantação da educação integral no Brasil.

Para o MEC (2016), o Programa Mais Educação, ofertado às escolas públicas de Ensino Fundamental, consiste no desenvolvimento de atividades de educação integral que expandem o tempo diário de escola para o mínimo de sete horas e que também ampliam as oportunidades educativas dos estudantes.

Inicialmente, o Programa Mais Educação foi planejado e estruturado para atender às escolas com IDEB abaixo de 2,9, situadas em capitais ou em regiões metropolitanas com mais de 200 mil habitantes, e em grandes cidades localizadas em territórios marcados por situações de vulnerabilidade social que requeriam a adoção de políticas públicas e educacionais especiais.

Através da análise de resultados e de estratégicas de ação para a qualidade da educação brasileira surge a preocupação e a necessidade de adequar-se aos níveis internacionais de qualidade.

Dessa forma, alguns critérios foram estabelecidos para se obter atendimento prioritário: regiões mais populosas, em que os índices do IDEB são muito baixos, além do fato de haver um número maior de pessoas com pouco ou nenhum acesso aos meios culturais. Pretende-se, com isso, promover uma elevação do IDEB em termos nacionais a fim de se obter um indicador de qualidade da educação.

Para entendimento da proposta do Programa Mais Educação, destacou-se a leitura da série Mais Educação, publicada em 2009, pelo Ministério da Educação, que se apresenta dividida em três cadernos com os eixos temáticos.

O primeiro caderno debate a gestão intersetorial no território nacional (BRASIL, 2009c) e detalha o modelo de gestão interministerial envolvendo os Ministérios da Educação, dos Esportes, da Cultura, do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, da Ciência e Tecnologia e do Meio Ambiente. Esse modelo prevê a elaboração de uma estrutura organizacional e operacional por meio de programas ministeriais e de projetos que componham as sugestões e procedimentos dos marcos legais para sua operacionalidade.

O segundo caderno apresenta uma proposta sobre a educação integral (BRASIL, 2009a) elaborada por diversos segmentos sociais envolvidos com a escola, tais como gestores e educadores de todas as esferas públicas municipais, estaduais e federais, representantes de diversas associações educacionais, como União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), Conselho Nacional dos Secretários de Educação (Consed), Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação (Anfope) e universidades e organizações não governamentais. A coordenação deste trabalho ficou a cargo da SECADI.

O terceiro caderno (BRASIL, 2009d) propõe caminhos para a elaboração de propostas pedagógicas para a educação integral em sistema de redes, que viabilizem a incorporação das diversas realidades territoriais brasileiras. Em síntese, essas publicações apresentaram o Programa Mais Educação estabelecendo três eixos temáticos que têm como propósito contribuir para conceituar, operacionalizar e implantar de forma sistemática as ações relacionadas diretamente ao Programa.

Estas ações estabelecem o diálogo e a participação da sociedade para atender às diferentes regiões do País com suas respectivas culturas, recursos, etnias e costumes.

As escolas contempladas com o programa recebem equipamentos e materiais que podem ser adquiridos pela própria escola com

os recursos repassados. As principais vias de financiamento direto do Programa são o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e o Programa Nacional de Alimentação Escolar - PNAE, do decreto de sua regulamentação, devendo-se lembrar, no entanto, que o Fundeb, por manter financiamento diferenciado das escolas em horário integral, também acaba por se constituir como fonte complementar (Art. 7º, Decreto n° 7.083/10).
As escolas podem oferecer uma diversidade de oficinas a seus alunos. Essas oficinas são disponibilizadas de acordo com os vários campos de saberes definidos pelo Ministério da Educação/SECADI, estruturados e organizados em dez itens definidos como "macrocampos", conforme o documento Programa Mais Educação: passo a passo (BRASIL, 2009b). São eles: 1) acompanhamento pedagógico; 2) meio ambiente; 3) esporte e lazer; 4) direitos humanos em educação; 5) cultura e artes; 6) inclusão digital; 7) promoção da saúde; 8) educomunicação; 9) investigação no campo das ciências da natureza; 10) educação econômica. O único impasse é que algumas delas não estão preparadas estruturalmente nem pedagogicamente para atender da maneira que se espera.
Para a execução do programa, há necessidade de um coordenador e monitores. O coordenador precisa ter uma formação em pedagogia e possuir um olhar diferenciado para os estudantes a fim de fazer um planejamento adequado a realidade da comunidade escolar. Esse profissional deve ser um facilitador e um mediador entre escola e comunidade. Já os oficineiros são pessoas contratadas pela escola, sem vínculo empregatício. Não terão um salário propriamente dito, terão uma ajuda de custo na qual se baseia por turma monitorada.
O Manual Operacional de Educação Integral (2014), nas páginas 18 e 19, sugere que:

Monitores (Voluntários) O trabalho de monitoria deverá ser desempenhado preferencialmente, por estudantes universitários de formação específica nas áreas de desenvolvimento das atividades ou pessoas da comunidade com habilidades apropriadas, como, por exemplo, instrutor de judô, mestre de capoeira, contador de histórias, agricultor para horta escolar, etc. Além disso, poderão desempenhar a função de monitoria, de acordo com suas competências, saberes e habilidades, estudantes da EJA e estudantes do ensino médio. Recomenda-se a não utilização de professores da própria escola para atuarem como monitores, quando isso significar ressarcimento de despesas de transporte e alimentação com recursos do FNDE.

As possibilidades são muitas, as perspectivas para o aprimoramento da aprendizagem também são inúmeras. O Programa Mais Educação aparece no cenário educacional como uma ferramenta poderosa para este aprimoramento e para tornar a jornada do aluno no ambiente escolar a mais prazerosa possível.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto neste trabalho, percebe-se que a escola que oferece educação de tempo integral faz-se cada vez mais necessária para a formação do indivíduo na sociedade, pois ela oferece ao estudante não só um conteúdo com atividades curriculares, mas também conteúdos extracurriculares que favorecem a socialização, a interação, o raciocínio e o desenvolvimento motor através das atividades físicas e lúdicas.
Através da investigação bibliográfica deste trabalho, pôde-se observar que, através da implementação da Educação Integral, é possível alcançar resultados positivos em termos de aprendizagem significativa, pois são oferecidas aos estudantes oportunidades educativas que servirão de enriquecimento cultural conectado ao cotidiano escolar, a fim de promover o fortalecimento das relações entre instituição e sociedade.
No entanto, compreendemos que a Educação Integral no Brasil é uma política pública em construção e um grande desafio para gestores educacionais, professores e comunidades que, ao mesmo tempo, amplia o direito à educação básica e colabora para reinventar a escola.
Estruturar a proposta pedagógica da escola através de ações da educação integral, ampliar tempos e espaços, propiciar aos educandos competências, para que estes se vejam e assumam o papel de cidadão, rever

práticas pedagógicas, nos faz perceber que temos nas mãos um poderoso modelo de educação que necessita ser estudado e bem pensado para ser difundido e aplicado nas escolas de forma efetiva a fim de se obter resultados positivo no processo de ensino-aprendizagem.

Enfim, depois de todos os tópicos mencionados neste trabalho, a palavra que fica pulsando em nosso cérebro e que deve mover, não só a Educação Integral, mas todos os modelos de educação no Brasil é "mudança", mudança de paradigmas, mudança de posturas, mudança política, mudança no processo de ensino aprendizagem: os estudantes precisam ser protagonistas do próprio conhecimento!

REFERÊNCIAS

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

_____. Educação Integral: Texto Referência para o Debate Nacional. Brasília: MEC, Secad, 2009.

_____. Lei n. 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 10/01/2001.

_____. Lei n. 8069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 27 de agosto de 1990.

_____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 20 ago. 2024.

_____. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 23 de dez. 1996.

_____. Programa Mais Educação: gestão intersetorial no território. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2009.

_____. Rede de saberes mais educação: pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral: caderno para professores e diretores de escolas. 1ª ed. Brasília: MEC, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cad_ mais_educacao_2.pdf. Acesso em: 20 ago. 2024.

BRANCO, V. Desafios para a implantação da Educação Integral: análise das experiências desenvolvidas na região sul do Brasil. Educ. rev. nº. 45. Curitiba July/Sept. 2012. Disponível em: http://www.scielo.br. Acesso em: 20 ago. 2024.

CAVALIERE, A.M. Anísio Teixeira e a Educação Integral. Paideia: São Paulo, 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/paideia/v20n46/11.pdf. Acesso em 20 ago. 2024.

CAVALIERE, A.M. Educação Integral uma nova identidade para a escola brasileira. Campinas: 2002. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/26357189. Acesso em: 20 ago. 2024.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. Memória das escolas de tempo integral do rio de janeiro (cieps): documentos e protagonistas. Anais do I Congresso Brasileiro de História da Educação –I CBHE – 2000. Disponível em: http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe1/anais/017_ana_maria_vilella.pdf. Acesso em: 20 ago. 2024.

CAVALIERE, Ana Maria. Tempo de Escola e Qualidade na Educação Pública. Educação e Sociedade: Campinas, 2004.

DIAS, C. Pesquisa qualitativa: características gerais e referências. Maio 2000. Disponível em: http://www.reocities.com/claudiaad/qualitativa.pdf. Acesso em: 20 ago. 2024.

FONSECA, João José Saraiva da. Metodologia da pesquisa científica. Ceará: Universidade Estadual do Ceará, 2002.

GHIRALDELLI JR, P. História da Educação. São Paulo: Cortez, 1990.

GONÇALVES, A. S. Reflexões sobre educação

integral e escola de tempo integral. Cadernos Cenpec, n.º 2 – Educação Integral – 2º semestre, 2006.

KOHLBACHER, F. The use of Qualitative Content Analysis in Case Study Research. Qualitative Social Research. V. 7, n. 1, art. 21, 2006, p.01-23.

MEC. Educação Integral: Um caminho para a qualidade e a equidade na educação pública. Brasília: MEC, 2015. Disponível em: http://www.todospelaeducacao.org.br/biblioteca/1507/educacao-integral---umcaminho- para-a-qualidade-e-a-equidade-na-educacao-publica/. Acesso em: 20 ago. 2024.

MORIN, Edgar. A cabeça bem feita: repensar a reforma e reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

MOTA, S. M. C. Escola de Tempo Integral: da Concepção à Prática. Trabalho apresentado no VI Seminário da Redestrado: Regulação Educacional da REDESTRADO - Regulação Educacional e Trabalho Docente, em 06 e 07 de novembro de 2006. UERJ. Rio de Janeiro.

SCHELLIN, M. do C.S.N. A concepção de aprendizagem, o encaminhamento metodológico e a prática pedagógica na escola de tempo integral. Dissertação [Mestrado em Educação]. Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2015.

TAVARES, C. Educação integral, educação contextualizada e educação em direitos humanos: reflexões sobre seus pontos de intersecção e seus desafios e seus desafios. Acta Scientiarum. Human and Social Sciences Maringá, v. 31, n. 2, p. 141-150, 2009. Disponível em: http://periodicos.uem.br. Acesso em: 20 ago. 2024.

TEIXEIRA. Anísio. Educação não é privilégio. São Paulo: Cia. Editora. Nacional, 1957.

ZEBINI, Daniele. O que é educação integral? 2014. Disponível em: http://educarparacrescer.abril.com.br/politica-publica/educacao--integral624287.shtml. Acesso em: 20 ago. 2024.

RELAÇÃO ESCOLA, FAMÍLIA E COMUNIDADE

ANDRESSA DA SILVA BRITO GOMES

RESUMO

A relação entre escola, família e comunidade é fundamental para o desenvolvimento integral dos estudantes e para o fortalecimento da educação. Quando esses três pilares atuam de forma integrada, criam um ambiente mais favorável à aprendizagem e ao desenvolvimento social, emocional e cognitivo dos alunos. Essa parceria é um elo essencial para que os alunos tenham um acompanhamento mais completo e diversificado, além de contribuírem para a formação de cidadãos mais conscientes e atuantes na sociedade. A escola tem o papel de oferecer uma educação de qualidade, mas para que essa missão seja eficaz, é preciso que a família esteja envolvida, apoiando e reforçando os valores e os conhecimentos adquiridos em sala de aula. Esse apoio pode acontecer por meio de reuniões, acompanhamento das atividades escolares, e comunicação constante com os professores e gestores. Já a comunidade complementa essa rede, proporcionando experiências e saberes que vão além do ambiente escolar, como práticas culturais, esportivas e sociais que enriquecem o repertório dos alunos. A comunicação e o envolvimento entre escola, família e comunidade geram benefícios como o aumento do desempenho acadêmico, a redução de problemas disciplinares e uma maior motivação dos alunos. Além disso, fortalece-se o vínculo entre os envolvidos, criando um sentimento de pertencimento e responsabilidade compartilhada pela educação dos jovens. No entanto, essa relação enfrenta desafios, como a falta de tempo dos pais, dificuldades de comunicação e, em alguns casos, a ausência de espaços e recursos na comunidade. Superar esses obstáculos requer estratégias como a promoção de projetos colaborativos, a criação de canais de comunicação acessíveis e o incentivo ao engajamento de todos os membros da comunidade escolar. Em resumo, a integração entre escola, família e comunidade é um dos fatores mais relevantes para o sucesso educacional e o desenvolvimento de uma sociedade mais justa e inclusiva.

PALAVRAS-CHAVE: Comunidade; Família; Escola.

INTRODUÇÃO

De uma hora para outra seu pequeno não cumpre mais regras nem combinados? É sempre do contra, tem mania de reclamar e coloca defeito em tudo? Briga o tempo todo com o irmão, tem argumentos na ponta da língua e sempre se sente injustiçado? Só quer saber de celular e computador? Esses são sinais de que o seu filho já não é mais aquela criancinha que costumava ser. Ele está deixando a infância para trás, para entrar na pré-adolescência. A disciplina como uma forma de educar vem sendo cada vez mais discutida no meio dos adolescentes. A indisciplina escolar pode começar sendo tratada assim: despindo os alunos de rótulos e tendo uma visão mais otimista sobre a educação.

Pode parecer que não, mas nessa fase os pequenos precisam e querem atenção. Por isso, por mais que eles se fechem e se distanciem, é importante que os pais permaneçam próximos e procurem saber sobre seus sentimentos.

A educação familiar deve ser discutida como algo que vai favorecer o meio em que o adolescente vive, mas não só a disciplina que é oferecida no lar, mas também a que se aprende no ambiente escolar, pois a falta dela acarreta em vários problemas ao educando. Fazer longos discursos em sala de aula sobre a importância de estudar, lembrar aos alunos que o conhecimento é para eles e não para o professor, passar 20 minutos dando bronca, são atitudes que vão contribuir para a indisciplina. Sim, você pode estar deixando seus alunos entediados e, como citado anteriormente, são crianças e adolescentes que não conseguem compreender que sentem tédio e o que devem fazer para lidar com isso.

DESENVOLVIMENTO

A compreensão adquirida sobre a educação, pelo adolescente no cenário contemporâneo, é a de um espaço de intrínseca relação com as transformações sociais. Leitura que reporta à ideia da responsabilidade social que o educador deve estar apto a manejar, em face às mais diversas situações.

Quando o adolescente se cansava da brincadeira e não queria praticar mais, você dava um tempo e esperava. Desta feita, ascende à necessidade de que sejam desenvolvidos ações e estudos pertinentes sobre algumas situações que afetam o cotidiano da sala de aula, como é o caso da indisciplina.

Todavia, tal medida implica em conhecer a expressão exata de disciplina, para, posteriormente, tomar as iniciativas que oportunizem a criação de caminhos seguros que convirjam a um fim satisfatório ao tratamento da situação, a pré-adolescência é a fase onde tudo é “chato” e “um mico”. Mas não se engane com o jeitinho arredio do seu pequeno, ele pode não ser mais a criança fácil de lidar de outrora, mas, pode apostar, ele ainda adora passar tempo com os pais. Tanto é possível ser firme e gentil ao mesmo tempo que pesquisas recentes revelaram que as crianças são “programadas” desde o nascimento para estabelecerem conexões com os outros.

A aprendizagem significativa é elemento essencial ao processo de aquisição do conhecimento do aluno, fundamental para o novo papel do professor e a função social da escola.

Saber ler, interpretar e dialogar é se fazer frente às demandas sociais da leitura e da escrita, porque ultrapassa os limites da decodificação e da codificação, pois é capaz de manejar a língua em seu contexto social, organizando discursos próprios, a fim de ser entendido e entender seu interlocutor.

A indisciplina causa falta de atenção a absolvição do aprendizado, sendo assim, é muito importante trabalhar de maneira correta e coerente dentro da educação, pois desta forma capacitamos nossos alunos a se tornarem seres pensantes e responsáveis, e assim favorecendo uma boa educação e boa disciplina.

O adolescente com indisciplina é um problema de bastante relevância, e deve ser tratado com a gravidade que ele representa, tendo em vista que na maioria das vezes a escola não está preparada adequadamente para receber tais alunos e acabam tratando os alunos com necessidades especiais como um peso para a escola, além de torná-los incapacitados cerceando as oportunidades e dificultando o aprendizado, ainda mais quando percebem que são tratados de forma discriminada.

Distúrbios de aprendizagem e indisciplina são problemas que afetam a capacidade da criança de receber, processar, analisar ou armazenar informações. Podem dificultar a aquisição, pela criança, de habilidades de leitura, escrita, soletração e resolução de problemas matemáticos. A adolescência é uma parte importante do processo de individuação. Durante este tempo, os adolescentes tentam descobrir quem são e se separam dos seus pais. Também existem evidências significativas de que ensinar habilidades sociais e de vida para as crianças pequenas tem efeitos duradouros até mesmo na adolescência.

Além do fato de que os alunos expostos a atividades que ensinam habilidades sociais estão mais aptos a terem sucesso na escola e menos inclinados a se engajar em comportamentos problemáticos. A escola tem sofrido modificações no sentido de possibilitar formas de ensinar, diferentes daquelas em que o conhecimento como conjunto de regras bem estruturadas, tinha na pessoa do professor o único arbitro. A incapacidade em matemática, consiste em uma dificuldade persistente para aprender ou entender conceitos numéricos, princípios de contagem e aritmética. Essas dificuldades são frequentemente chamadas de incapacidade matemática.

Se tudo parecer fora de controle, talvez você esteja questionando o que você tem feito. Entre 3% e 8% das crianças em idade escolar apresentam dificuldades persistentes para a aprendizagem desses conceitos matemáticos, que as acompanham de uma série para outra no ensino fundamental. Cerca da metade das crianças que apresentam discalculia também apresenta atrasos para aprender a ler ou tem uma incapacidade em leitura, e muitas têm o transtorno do déficit

de atenção e hiperatividade (TDAH).
O insucesso em leitura apresenta correlação alta com fracasso escolar e problemas comportamentais, sociais e emocionais subsequentes, sendo a leitura considerada como um fator de proteção que se contrapõe a desvantagens sociais e/ou econômicas. A competência em matemática relaciona-se com diferenças em termos de emprego, renda e produtividade no trabalho.
Os distúrbios de aprendizagem são, portanto, um problema sério de saúde pública, que resulta em dificuldades duradouras de aprendizagem de habilidades na escola e no trabalho e na criação de encargos financeiros para a sociedade.
A Dificuldade de Aprendizagem e a indisciplina são problemas que afetam muitos alunos e tem-se manifestado em todo ambiente educacional, quando essas dificuldades não são identificadas pelos educadores tornam-se um peso na vida escolar da criança. Uma vez que a dificuldade não é diagnosticada a criança é rotulada por algum tipo de adjetivo negativo como: "lerda", "preguiçosa", entre outros.
Estas dificuldades podem ter relação com aspectos orgânicos, cognitivos, emocionais, familiares, sociais, pedagógicos, falta de material e estímulos, baixa autoestima, problemas patológicos, entre outros. Cada aspecto tem sua particularidade, porém interligados podem levar a criança ao fracasso escolar.
Nessa perspectiva o fracasso escolar está ligado ao aluno, especificamente às condições internas de aprendizagem. Weiss (1977) enfoca o histórico pessoal e familiar da criança como causa da maioria dos casos de baixo desempenho escolar, visto que muitas crianças vêm de lares desestruturados, com pais que não acompanham os estudos dos filhos, que por sua vez não são motivados a aprender.
Todas as definições existentes norteiam e encaminham dados para eliminar o problema desde o diagnóstico até a intervenção feita, não só com o aluno, mas também com a família e a própria escola como um todo.
O aluno pode desenvolver as dificuldades de aprendizagem em mecanismos distintos como na escrita, leitura, matemática ou outras matérias. Estas dificuldades podem ocorrer em conjunto ou individualmente em níveis diferentes. Estas dificuldades podem ser ocasionadas por um fator ou por vários deles que podem envolver desde problemas neurológicos, como emocional, familiar, socioeconômico, cultural.
Além das possibilidades citadas, aquelas que mais interferem nas dificuldades de aprendizagem que o aluno pode enfrentar está relacionada à proposta pedagógica, a da maneira do professor ensinar, do ambiente em sala. Brenelli e Dell'Agli (2010), afirmam que o problema não está apenas nas definições que permitiriam um diagnóstico mais preciso, mas também nas condutas, como despreparo dos profissionais, salas de aulas lotadas e ensino prioritariamente tradicional.
Cada experiência nova que vivemos, ativa uma série de processos neurológicos, afetivos e cognitivos. Para acessarmos os nossos processos cognitivos (ou seja, aprender)precisamos de uma condição básica; estarmos atentos. Isto reflete diariamente em nossa memória e na aprendizagem.
É muito comum encontrarmos crianças com o tempo de atenção diminuído, a algumas atitudes podem auxiliar neste sentido: trabalhar com postura adequada aos alunos, desenvolver uma rotina estipulada previamente, respeitar os horários estabelecidos.
Considerando-se que as crianças desenvolvem-se de forma aceleradíssima em termos da oralidade, da evolução motora e de novas descobertas, em tempos e em aspectos muito diferentes de uma criança para outra, a avaliação da aprendizagem contempla várias interrogações e indefinições quanto à efetivação, na prática, de uma concepção que tenha por intenção a melhoria da ação educativa.
O indivíduo aprende a escrever através de funções de seu cotidiano o que o caracteriza como letrado. A qualidade e as habilidades de domínio da escrita estão ligadas aos níveis de letramento e variam conforme o domínio do código escrito. A escolaridade implica nos níveis de letramento, pois o aprendizado de uma pessoa dentro da escola é completamente diferente daquela que aprende em ambiente familiar.
Pessoas com grau de escolaridade baixo ou que nem chegaram a ingressar na escola

possuem um nível baixo de letramento, porém não podem ser consideradas iletradas, pois utilizam a escrita para encontrar-se em meio ao mundo.

De acordo com Di Nucci (2005), é preciso fazer da educação um meio de formar cidadãos críticos e respeitosos. Esse é um desafio que permanece, porém, para esse desafio ser realizado, é preciso levar em conta que a escola faz parte do nosso processo de aprendizado.

Muitos estudiosos que tem se dedicado a estudar avaliação atrelada a aprendizagem, é preciso que estes professores em formação conheçam, discutam práticas para que a incidência que o ciclo se perpetue diminua ou se acabe.

O curso de formação de professores possui uma grade curricular centrada em algumas disciplinas pedagógicas, comumente a disciplina que trata de avaliação é a Didática, assim o professor consegue focar e entender que para uma boa aprendizagem, o aluno precisa participar e ter bom rendimentos das aulas, mantendo uma boa disciplina.

Como no curso de Formação de professores, há disciplinas didáticas separadas por segmentos, a cada etapa de ensino o tema avaliação deveria ser trabalhado, contudo pelo que se percebe pouco se dedica a este assunto. Para que um ciclo seja quebrado, é preciso, inicialmente, que os professores e alunos conheçam a história da avaliação, percebam a diferença de concepções. O segundo passo seria uma autoanálise, onde o professor pudesse se ver na sala de aula, perceber seu comportamento e suas atitudes. E o terceiro passo seria confrontar a realidade com uma possível transformação. Estes passos seriam essenciais para que todo professor pudesse analisar sua prática.

A primeira proposta para um professor avaliar sua prática, seria discutir avaliação com outros professores da instituição, e se questionarem, o porquê o educando se encontra em determinada maneira e assim, traçar planos e projetos para resgatar atenção do mesmo.

Por fim poderíamos propor aos professores uma mudança: trabalhar com a avaliação formativa, diagnóstica, mediadora e dialógica durante um período determinado, seguindo a orientação de um grupo de gestão. A contribuição de um profissional em pedagogia nesse movimento pode ser fundamental, desde que se disponha a conhecer o contexto em que irá intervir que se disponha a ouvir seus diferentes partícipes e construir com estes espaços de reflexão e ressignificação de práticas e relações. A intervenção aqui relatada pretendeu seguir essa diretriz, embora seu espectro e resultados tenham sido limitados.

Afirma-se isso porque se reconhece a necessidade de que a atuação da psicologia em contextos escolares seja ampliada, de modo a envolver todos os professores, outros profissionais, os alunos e seus responsáveis.

A área da educação nem sempre é cercada somente por sucessos e aprovações. Muitas vezes, no decorrer do ensino, nos deparamos com problemas que deixam os alunos paralisados diante do processo de aprendizagem, assim são rotulados pela própria família, professores e colegas.

Dificuldades de aprendizagem e a indisciplina se tratam de um obstáculo, uma barreira, um sintoma, que pode ser de origem tanto cultural quanto cognitiva ou até mesmo emocional. É essencial que o diagnóstico seja feito o quanto antes, uma vez que há consequências em longo prazo.

Cada criança é um ser único, cada um tem seu próprio jeito de pensar, aprender e compreender tudo o que está em sua volta.

Sabemos que, em tempos atuais as instituições de ensino estão tendo suas atenções voltadas para as dificuldades de aprendizagem que são demonstradas por seus estudantes, eles apresentam estas dificuldades por meio de suas atitudes em sala de aula.

Muitas destas, por sua vez, tornam-se uma incógnita para nos professores.

Porem ressalta-se que cada estudante possui sua personalidade própria. Isso é reconhecido através de seus atos, e cabe a cada um de nós educadores a observá-las e orientar para uma possível melhora e avanço em seu aprendizado.

-VINCULOS AFETIVOS FAMÍLIA /ALUNO

A família é importante para a formação do caráter e do desenvolvimento cognitivo da criança. Segundo o psicanalista, os bons laços afetivos com os membros familiares for-

talecem o desenvolvimento, criando a possível construção de uma infância saudável e base para toda a vida.
No entanto, somente a participação ou existência da família não garante esse desenvolvimento.
-VINCULOS AFETIVOS PROFESSOR /ALUNO
A esperança é primordial na relação professor / aluno. O olhar com possibilidades à condição de aprender, que vem do afeto responsável, a meu ver é necessário para o encontro do indivíduo com a crença nele próprio ("eu posso"). Este espaço possibilita a circulação do saber em direção à vida e ao desabrochar de cada aluno.
-VINCULOS AFETIVOS FAMÍLIA /ESCOLA
Os resultados apontam que há uma estreita relação entre formação de vínculos, interação familiar e êxito na aprendizagem da criança.
Conclui-se que os vínculos afetivos possuem relação direta com o sucesso na aprendizagem e que o diálogo entre ambos os contextos, família e escola, torna-se essencial à formação de crianças seguras e saudáveis, contribuindo ao combate à infância medicalizada, sem afeto e sem voz.
A família precisa promover a vivência individual e coletiva pela experiência que reuniu para os filhos, sendo uma função psicológica porque passa pela identidade pessoal através da cultura de seus familiares e na socialização pelo âmbito pedagógico, por preparar o indivíduo para exercer a cidadania.
Incluem-se nessas funções proporcionar um ambiente pedagógico para a aprendizagem empírica, auxiliando no desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo e social da criança. Os vínculos afetivos criados no meio social onde vivemos são muito importantes paras relações sociais saudáveis e construtivas. "Existe entre o ser e o meio uma relação recíproca, cuja influência sobre o indivíduo não é do domínio biológico inteiramente, mas também social" (ALMEIDA, 1999, p. 21).
O objetivo do ensino de didática é equipar o aluno, futuro professor, com instrumentos teóricos que funcionem como recursos a serem mobilizados em situações concretas da atuação pedagógica como intervenção na indisciplina. O ensino de didática na formação de professores tem por objetivo conscientizar os alunos quanto ás concepções e conceitos referentes são disciplinas a serem ministradas e ao modo de ensiná-las. Como função social da família está a transmissão de cultura além da preparação do indivíduo para a sociedade. Os pais não só influenciam o comportamento dos filhos, mas a conduta destes pode condicionar ou modificar a atitude dos pais. Os papéis da família poderá ser uma relação de troca em que os pais garantem a sua sobrevivência nos aspectos biológicos, psicológicos e sociais e posteriormente os filhos na velhice dos pais poderão fazer o mesmo. O professor deve, portanto, buscar meios de ensino que chamem a atenção ao lúdico e ao que interessa para seu aluno. O mundo lúdico é cheio de fantasias e a arte trabalha "brincando" despertando os interesses daqueles que a buscam. A adolescência pode ser um período de grande estresse e instabilidade – não apenas para os filhos, mas também para os pais. É normal que os adolescentes explorem uma nova sensação de liberdade, mas esse processo pode deixar os pais se sentindo sem poder ou excluídos da vida de seus filhos.
A metodologia deste livro visa construir habilidades socioemocionais e de vida por meio do encorajamento e empoderamento – não da punição.
Ao longo dos anos, milhões de mães e pais passaram a acreditar na série da dra. Jane Nelsen por sua abordagem consistente para criar filhos felizes e responsáveis. O que notamos, na maioria das vezes, são pessoas com pouca disponibilidade para estar com os filhos, após uma jornada exaustiva de trabalho. Assim, para suprir sua ausência os presenteiam com objetos materiais, com excessivo conforto, mas são presentes embrulhados em angústias.
E, por vezes, embrulhos que despertam a culpa nos filhos por verem seus pais fazerem tanto sacrifício para lhe darem tudo.
Com essas mudanças, as crianças não estão conseguindo se desenvolver totalmente, provocando em alguns casos, transtornos no seu desenvolvimento que geram sintomas podendo ser amenizados ou acentuados pelo contexto familiar em que vivem.
Esta nova edição está repleta de métodos eficazes e comprovados para lidar com di-

versos desafios na educação de filhos, tais como:

• Promover discussões honestas com o adolescente. A adolescência pode ser um período de grande estresse e instabilidade – não apenas para os filhos, mas também para os pais. É normal que os adolescentes explorem uma nova sensação de liberdade, mas esse processo pode deixar os pais se sentindo sem poder ou excluídos da vida de seus filhos. Esses efeitos são ainda maiores na era da distração digital.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações finais sobre a relação entre escola, família e comunidade destacam a importância de uma colaboração contínua e comprometida para a formação integral dos alunos. Esse vínculo entre os três agentes é fundamental para promover um ambiente de aprendizagem mais saudável e eficaz, que estimule o desenvolvimento acadêmico, social e emocional das crianças e adolescentes.

A construção de uma parceria ativa entre escola, família e comunidade enfrenta desafios práticos e estruturais, como a falta de tempo dos pais, a sobrecarga de trabalho dos professores e a necessidade de recursos para programas comunitários. No entanto, é essencial que todos os envolvidos trabalhem para superar essas barreiras, reconhecendo que o esforço conjunto resulta em um impacto positivo na formação dos alunos, na redução de problemas de comportamento e no aumento da motivação e do rendimento escolar.

Para consolidar essa relação, é necessário investir em estratégias de comunicação e em ações conjuntas que permitam uma participação ativa e significativa de todos os agentes. Projetos interdisciplinares, atividades extracurriculares, reuniões regulares e a criação de espaços para discussões e trocas de experiências são iniciativas valiosas nesse processo.

Em suma, ao fortalecer a parceria entre escola, família e comunidade, promovemos uma educação mais inclusiva e humanizada, que capacita os alunos a enfrentarem os desafios da sociedade contemporânea com consciência e responsabilidade. Essa relação, pautada no diálogo, respeito e colaboração, contribui para uma educação de qualidade e para a formação de cidadãos mais engajados, éticos e preparados para construir um futuro melhor.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M.; Rua, M. das G. (2002). Violências nas escolas. Brasília: UNESCO.

BENCINI, R.; Nogueira, A. M. (2011). Parceria escola e comunidade: Caminhos para a cidadania e a inclusão social. São Paulo: Cortez.

CAVACO, C. (2009). Família, escola e comunidade: Uma relação em transformação. Lisboa: Universidade Aberta.

PARO, V. H. (2000). Qualidade do ensino: A contribuição dos pais. São Paulo: Xamã.

SOUZA, S. P. (2006). Educação e participação comunitária: O papel das famílias na escola. Porto Alegre: Artmed.

VASCONCELOS, C. S. (2010). Trabalho docente e relações com a comunidade escolar. Campinas: Papirus.

O PAPEL DO DIREITO EDUCACIONAL FRENTE À VIOLÊNCIA CONTRA AS CRIANÇAS

BARBARA LYGIA MONTEIRO DOS SANTOS

RESUMO
Esta pesquisa tem como tema: Violência doméstica intrafamiliar contra crianças e adolescentes. O que impulsionou na escolha do tema foi observar diariamente matérias em jornais, documentários, redes sociais e até mesmo no campo profissional vivências e relatos sobre a violência abusiva que as crianças sofrem pelos seus familiares aqueles que deveriam proteger, conforme Art. 4º da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente. Tanto os discentes do curso de Pedagogia quanto os profissionais Assistentes Sociais, devem estar preparados, respaldados e orientados metodologicamente, eticamente e na prática para a apresentação desta demanda em seus campos profissionais, pois a média é de 38 casos de violência doméstica por dia contra a criança. É importante a pessoa que sofre essa violência ou aquele que denuncia a violência, saber o quão seguro é o espaço onde o Pedagogo atua e que ali ele estará seguro, será levado a sério, acompanhado, encaminhado, entre outras medidas que irão ser tomadas para a superação desse direito violado.

Palavras-chave: Violência doméstica; Crianças; Adolescentes.

INTRODUÇÃO

Para construção e delimitação deste estudo, foi preciso recorrer à pesquisa bibliográfica sobre as leis que defendem as crianças e adolescentes, perpassando por um histórico da trajetória dos direitos especificados no ECA e a institucionalização.

Para a realização de tal estudo, apresentaremos no primeiro capítulo o processo de institucionalização de crianças e adolescente no que abrange a legislação e o período até meados dos anos 1980. Nele encontraremos a especificidade das respectivas aplicações de como será tratada a situação de risco social e pessoal da criança e adolescentes.

No rol dos direitos assegurados destacam-se educação, cultura, esporte e lazer. Que terá mudanças em seus direitos fundamentais, especiais de criança e adolescente elencados no Artigo 227 da Constituição Federal de 1988, quais sejam: direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e a convivência familiar e comunitária. (BRASIL, 1988).

Já no segundo capítulo abordaremos a política de atenção às crianças e adolescentes. Portanto, tratamos do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que começa no período pré- constituinte, na formação das comissões estaduais e nacional, visando à garantia de direitos para crianças e adolescentes, passando a ser consideradas pelo Estado, as famílias e a comunidade como sujeitos de direitos. Este capítulo contempla também a necessária apresentação dos princípios e objetivos do Plano Nacional de Garantia da Convivência Familiar e Comunitária, plano em que estão inseridos os serviços de acolhimento institucional para crianças e adolescentes. (BRASIL, 1988).

Tratamos ainda da política de atendimento e intervenção dos diversos órgãos e autoridades quanto à responsabilidade na garantia de direitos de crianças e adolescentes, pois abordamos a necessária articulação entre as instituições envolvidas na rede de proteção para que o processo seja garantido em um conjunto de articulações com diversos atores, como: promotores da infância e da juventude, juízes, professores, diretores de escolas, assistentes sociais, psicólogos, conselheiros tutelares e responsáveis por entidades não governamentais de atendimento a criança e adolescentes, dentre outros. Portanto, é dever de todos/as prevenirem a ocorrência de ameaça ou violação dos direitos da criança e adolescente previstos no ECA.

O terceiro capítulo trata do exercício profissional do/da Pedagogo, e qual o trabalho que desenvolve dentro do seu âmbito profissional com crianças e adolescentes em situação de risco seja ele social ou pessoal. E como trabalhar com as famílias que por

vezes são protagonistas da situação em que a criança / adolescente se encontra. Interessa-nos também que os/as assistentes sociais estão inseridos em equipes multidisciplinares, atuando em projetos por ele tratados em conjunto com profissionais de outras áreas como: pedagogia, psicologia, saúde, direito etc.

DIREITOS DA CRIANÇA E ADOLESCENTE NO BRASIL

Neste capítulo apresentaremos o quadro histórico do processo de institucionalização de crianças pobres do Brasil, relevando a situação das crianças nascidas em situação de pobreza, bem como as famílias que não tinham condições de criarem seus filhos e buscavam o apoio do Estado.

Segundo Rizzini (2004) neste período as instituições educacionais foram criadas pelos jesuítas, que fariam com que aldeias indígenas, e meninas tivessem a educação religiosa e formal ao aprender a ler, escrever e contar, bem como os filhos dos mais abastados, obteria uma instrução superior. Nesta época colégios também foram implantados, contudo isso iria mudar após terem sido expulsos e mais uma vez os órfãos iriam passar por um novo processo para ter o que lhes eram de direito e uma nova fase começara em outra modalidade.

De acordo com as autoras Rizzini (2004) relatam que a Santa Casa de Misericórdia acolhia crianças que eram abandonados por seus pais, principalmente pelas mães, sendo frutos de relacionamentos às escondidas e traições.

Segundo o autor Del Priore (1991) a Roda dos expostos surgiu a partir da ideia de salvar a vida de crianças pequenas, abandonadas pelos pais e a partir de aí poder trabalhar com esse indivíduo para que pudesse ter uma vida digna no futuro, com trabalho, habilidades desenvolvidas e que principalmente fossem pessoas que vivessem longe dos perigos de uma vida de abandono.

Nesse sentido, é importante, na formulação de políticas sociais, manter o foco na família – homens, mulheres e crianças – entendidas em sua dimensão. No mundo simbólico dos pobres, a família tem procedência sobre os indivíduos, e a vulnerabilidade de um dos seus membros implica enfraquecer o grupo como um todo. É evidente que é necessário e urgente considerar a desigualdade de gênero, socialmente instituída e agravada nos grupos sociais desfavorecidos, bem como desenredar os fios, mais sempre levando em conta que desigualdades se configuram em relações, dentro de um mundo de significação próprio que precisa ser levado em conta. Sendo assim, no que se refere às famílias pobres, como escutar o discurso, aqueles a quem se dirigem as políticas sociais – os pobres – e situá-los no contexto que lhe dê significado, ou seja, o contexto de quem emite o discurso (SARTI, 1995).

Segundo a autora acrescenta que em todos os locais que existiu, o anonimato dos pais dos enjeitados propiciava a irresponsabilidade pelo fruto de seus prazeres. O abandono da criança acabava sendo considerado como ressaltante da existência da Roda, quando esta procurou, muitas vezes sem êxito, salvar a vida de recém-nascidos cujo abandono era feito nos adros das igrejas ou no beiral das portas, muito antes dessas rodas terem sido criadas.

A família desse período está ligada as convenções sociais devido ao padrão existente na sociedade que tinha como princípio básico a obrigação de moralidade sem preocupar-se com os laços de afetividade, os que realmente deveriam contar.

De acordo com Del Priore (1991) a realidade é que o SAM entregava mais de uma dezena de milhar de menores por ano a terceiros, para que cuidassem de sua vida e educação sem a mínima garantia jurídica de que lhes sejam dispensados um trato razoavelmente humano. Com uma estrutura meramente corelacional repressiva apresenta diferente tratamento entre o adolescente com ato infracional e o menor carente e abandonado.

Ao menor inflacionário a internação ocorre nos reformatórios ou nas casas de correção, já para os menores carentes e abandonados são direcionados a escolas de aprendizagem de ofícios urbanos ou patronatos agrícolas. E devido à reflexão do papel do menor na sociedade problema este apresentado em todo o percurso da história da infância, um novo projeto foi elaborado, visando um có-

digo misto que abordasse os aspectos sociais e jurídicos. E foi no conturbado cenário político nacional de 1964 que foi instinto o SAM e veio a ser criado a FUNABEM, que tinha como objetivo se tornar uma instituição de assistência à infância tendo como principal linha de atuação tanto parta os menores abandonados e carentes, quanto para os menores que viesse a cometer alguma infração teriam que receber o mesmo tratamento.

Com o surgimento do Código de Menores de 1979, embora não tenha se tornado diferente da legislação menorista até então vigente já que a estrutura principal continuava centrada no Código de Menores de 1927, visando ainda o assistencialismo e a repressão. Essa nova norma cunho em a expressão do menor em situação irregular, pois o primeiro embate da instituição foi enfrentar a herança que o SAM deixou, com uma doutrina de internamento fomentada pelos antigos juizados de menores e estimulada pelos pais desejosos de serem livres da obrigação de criar seus filhos, está herança transformou-se no centro piloto, laboratório de experimento na internação de menores e após a reestruturação física e humana para a implantação da FUNABEM dedicou-se a interiorização da mesma nas cinco regiões brasileiras.

Del Priore (1991) salienta que a FUNABEM teria por função exercer a vigilância sobre os menores, principalmente a partir de sua condição, de carenciado, isto é, próximo a uma situação de marginalização social e seu papel estaria enquadrado para além da constatação do problema, preocupando-se com a pesquisa e a inovação que visasse à renovação de mentes. Neste sentido ela impregna seus jovens assistidos na mística de um sistema de vida fundamentado na harmonia e na ajuda mútua, nas soluções dos conflitos de interesses sobre a égide do Direito, da Justiça Social, dos Valores Morais e Espirituais.

Na tentativa de eliminar a má estrutura dos órgãos até então instituído pelo poder publico falham mais uma vez, tentando dar um ar técnico, profissional e idealista na construção da FUNABEM e FEBEM, que continuaram no mesmo sistema desorganizado frente às necessidades dos menores; o que na verdade era para integrar o menor na sociedade e na comunidade acabou por excluí-lo cada vez mais devido a uma prática que não deu certo. Mais esforços serão feitos para que saiamos dessa situação irregular de tentativas frágeis de conseguir melhorar o sistema publico de assistência à criança. Traçaremos um novo caminho centrado em nossa carta magna para que nossas deficiências em relação aos menores fiquem no passado e adentrem o futuro de uma maneira a proteger a criança e o adolescente quando o assunto são seus direitos.

AS POLÍTICAS DE ATENÇÃO À CRIANÇA E AO ADOLESCENTE

Com a Constituição Federal 1988, constituída no processo de mobilização popular e humanitária, surgiram mudanças nas áreas do conhecimento, portanto nos sistemas de proteção e de justiça Infanto-juvenil.

E quando tratamos da tutela em relação à criança adolescente, no Artigo 227 da Constituição Federal, ela afirma que é direito e dever do Estado, da Família e da Sociedade. Definindo a tutela da infância como um dever de todos.

Portanto cabe ao Estado, prover, manter os recursos. A família, a responsabilidade sob a guarda visando à harmonia e direitos da criança e do adolescente. E a sociedade acompanhar o andamento da política pública orientada pelo Estado.

A Constituição de 1988 destaca-se, também, pela priorização da Defesa dos Direitos Humanos que podemos perceber pelo extenso rol de direitos fundamentais inseridos na Carta, onde estão incluídos os direitos civis, políticos e sociais.

Do direito à vida, ou seja, o direito de nascer e preservação de sua existência têm o direito à saúde. Pois de nada adianta a criança viver e não sobreviver os focos externos e garantir a saúde não significa tão somente o bem-estar físico, mas sim a boa alimentação afastando os grandes males como a desnutrição e mais que isso a falta de alimentação adequada da família, por isso se faz necessário uma política social que ajude.

A ausência dessas políticas sociais para atender a demanda nos leva a uma via judicial, o

único caminho a efetivar os direitos fundamentais, pois crianças e adolescentes tem o direito á uma família, e esse vínculo deve ser assegurado pela sociedade e pelo Estado, no caso de uma ruptura faz-se necessário, programas, projetos e estratégias que possam ter um reordenamento para a constituição de um novo vinculo familiar, levando em conta responsabilidade de proteção do estado, caso os seus direitos sejam colocados em risco até completar a fase adulta (18 anos).

Levando em conta à educação que neste contexto deve ser mais que a educação formal e religiosa oferecida pelos pais, pois quando falamos de educação nos referimos a todas as necessidades que asseguram o bem-estar psicofísico social da criança.

Tratemos da socialização, o lazer efetivamente são as atividades que integram mais a criança ao meio social, representando um elemento essencial na fase de desenvolvimento do ser humano. As atividades lúdicas integram e refletem no amadurecimento da criança e do adolescente.

O direito ao respeito é a inviolabilidade da integridade física, moral e emocional da criança e do adolescente, pois coisificação deles desencadeiam atos de violências que podem ser físicas e morais. Portanto respeitar a criança significa entendê-la em sua privacidade.

Por isso quando tratamos sobre respeito entendemos como direito de proteger contra qualquer violência a seu corpo. Este direito está intrínseco à condição de ser humano e a integridade física que nos liga ao direito à vida.

Portanto devem ser respeitados seus sentimentos, suas fragilidades, bem como sua honra e reputação, é preservar a imagem tanto da criança como do adolescente significa ter três elementos básicos liberdade - respeito - dignidade um leva ao outro em uma construção ética.

No Artigo 18 do Estatuto da Criança e Adolescente - ECA diz: É dever de todos zelar pela dignidade da criança e do adolescente, salvaguardá-los de tratamentos violentos, desumano, constrangedor e vexatório.

Portanto, a responsabilidade de velar é dever de todos e se trata de agir em sua defesa em situações as quais estão em dificuldade seja física ou moral, então somos todos responsáveis por seu bem-estar.

Quanto à convivência familiar a convenção sobre os Direitos da Criança das Nações Unidas, diz que para o pleno desenvolvimento de sua personalidade é necessário que ela cresça no seio de sua família em um ambiente de amor, compreensão e proteção, ambiente este que dá a criança a assistência necessária para assumir seu papel em sociedade dentro da comunidade a qual faz parte.

Deixa claro que a ausência da família atrasa o desenvolvimento da criança e do adolescente, porque ela é o primeiro contato social que tem. E, portanto, direito de toda criança ter uma família biológica ou substituta, que a estruture.

No Artigo 25 § Único do ECA, fica estabelecido que devido às inovações de conceito de família, seja ela extensa ou ampliada o que determina o convívio da criança e do adolescente são vínculos de afetividade e de afinidade.

Então cabe ao Município exercer suas responsabilidades e assistir a família em seus serviços básicos, atendendo a cada um dos membros da família dentro da comunidade que possam exercer sua cidadania.

E quando a criança é privada do convívio com a família, significa que ela não tem condições adequadas de exercer seu papel. Esta deve ter passado por situações que englobam o Conselho Tutelar, instituições sejam de proteção ou de saúde e até mesmo em ocorrências policiais.

Neste caso faz-se uso doa Artigo 28 § 2º do ECA, que busca junto a outros familiares ou na falta deles pessoas que a criança ou adolescente tenha afinidade. Esgotadas as possibilidades inicia-se uma busca por famílias substitutas que o adolescente conheça.

Por isso, no Plano Nacional de Atendimento Integral à família, a mesma não deve ser entendida como pai, mãe e filhos (tradicional) porque existem novas concepções de família que podemos denominar de em grupos de pessoas que são unidas por laços afetivos e consanguíneos.

Na falta de uma política pública para os programas que atendam à família, em grande número de crianças acabam institucionaliza-

das, por longos períodos, e, acabam sendo privadas do direito fundamental a convivência familiar.
Negligenciadas por suas famílias, caem também na negligência do Estado, mantidas em abrigos, sem a inserção em uma família, que é o centro da existência em que o lar oferece como abrigo e como proteção.
A situação de risco pessoal, familiar e social da criança e do adolescente, colocadas em abrigo faz parte da atribuição do conselho de direito, e do conselho tutelar, órgão encarregado de zelar pelo cumprimento dos direitos da criança e do adolescente. Registro que jamais o poder público poderá com argumento da pobreza familiar, separar a criança ou adolescente do seu lar devido a qualquer carência de recursos materiais ou de doença social, conforme o Artigo 23 do ECA.
Portanto, cabe ao Estado mobilizar-se para que a criança ou o adolescente fique o menor tempo no abrigo, devendo encaminhá-lo para uma família, não importando se será provisório ou permanente, pois está garantindo o convívio familiar.

A ATUAÇÃO DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO NO COMBATE À VIOLÊNCIA DOMÉSTICA INTRAFAMILIAR CONTRA CRIANÇAS E ADOLESCENTES

O Conselho atua recebendo notícias, e denúncias sobre os maus tratos às crianças e adolescentes, frequência escolar, negligência, entre outras situações importantes.
Para Marconi (1996), a atuação do Conselho Tutelar se mostra importante na medida em que realiza a busca ativa e verifica ocorrências de violação dos direitos básicos da criança e do adolescente, sendo que se constatado a necessidade são realizadas medidas de proteção podendo ocorrer em alguns casos à destituição familiar, ainda comenta que o conselho tutelar juntamente com a assistência social, o poder judiciário e as políticas sociais, os órgãos responsáveis por acompanhar e aplicar as leis (no caso do judiciário) quando houver qualquer ato de agressão, negligência ou outras situações cometidas contra as crianças e adolescentes.
Apesar da constante luta pela proteção e prevenção a situações risco que podem vivenciar crianças e adolescentes, o país, encontra dificuldades para coibir as vulnerabilidades, já que esta, possui múltiplos fatores. De acordo com Marconi (1996), pesquisas indicam que o Brasil está entre os três países com maior incidência de violência contra jovens.
A reversão deste quadro exige mudanças e debates acerca das reais causas de violência contra a criança e o adolescente.
Passou-se a entender, pois, que a família e a criança vivem na comunidade, no município, e é neste grupo social que deverão ser reforçados os projetos, programas e iniciativas de proteção desta parcela considerável da população. (MARCONI,1996).
Portanto, Política de Atendimento prevista no Estatuto da Criança e do Adolescente extrapola o assistencialismo paliativo e a filantropia, consagrados nos diplomas menoristas anteriores. Assim sendo, é pertinente dizer-se que "a política de atendimento prevê ações que, historicamente, nunca fizeram parte dos programas dinamizados pelas políticas públicas brasileiras. E as prevê exatamente em razão dessa histórica ausência." (MARCONI,1996).
Em complementação às mudanças que elencamos, as diretrizes do ECA mudaram radicalmente até mesmo o próprio processo operativo das Políticas de Atendimento.
A municipalização do atendimento foi a principal alteração desse processo e vinculou-se à ideia de se buscar soluções dentro da própria comunidade com a participação de pessoas que participam da mesma realidade no cotidiano. Regeu-se, pois, sob os princípios da participação do cidadão e da exigibilidade pelas vias administrativas ou jurisdicionais de que as políticas públicas cumpram com o seu dever. As legislações anteriores sobre crianças e adolescentes em nada se assemelhavam com o novo Estatuto.
Podemos entender melhor essa desigualdade entre homens e mulheres, dentro da comunidade escolar onde é visível a discriminação pelo sexo feminino, cultura essa que cada educando trás consigo do meio onde vive, e que demonstra que o machismo ainda persiste enraizado entre os mais diferentes tipos de culturas. Assim, em vir-

tude das mudanças ocorridas na concepção de sujeito, muitas discussões têm surgido sobre o seu papel na construção da identidade contemporânea e, considerando ao concluir, ressaltamos a possibilidade de estudar a identidade, suas imbricações, conexões e contradições, bem como a identidade social, como uma totalidade complexa que envolve a sociedade, a cultura, a economia e a política, assim como a identidade individual, aquela que constitui a subjetividade e a ação, que o limiar entre o conceito de sujeito e o de identidade é sutil e, muitas vezes imperceptível, desejamos saber precisamente qual o papel do sujeito na definição da identidade.

- Violência física:

É entendida como qualquer conduta que ofenda a integridade ou a saúde corporal da mulher.

As informações penais que configuram essas formas de violências são a lesão corporal e as vias de fato.

A ação penal e pública e incondicional;

- Violência psicológica:

É entendida como qualquer conduta que lhe cause danos emocionais e diminuição da autoestima. A violência psicológica pôde ser qualquer forma de controle de ações, crenças, constrangimento, humilhação etc.;

- Violência sexual

É qualquer conduta que a constranja a presenciar, a manter ou a participar de relação sexual não desejada.

Patrimonial - entendida como qualquer conduta que configure retenção, subtração, destruição parcial ou total de seus objetos, instrumentos de trabalho, documentos pessoais, bens etc.

- Violência moral:

Entendida como qualquer conduta que configure calúnia, difamação ou injúria.

Ressaltando que a mulher em situação de violência e um sujeito se direitos e todo e qualquer serviço de atendimento deve ser oferecido.

“Nenhuma lei resolve a vida de ninguém se fica apenas no papel " (MARIA DA PENHA).

- Violência patrimonial

A violência patrimonial acontece quando o outro usa o dinheiro ou bens materiais da mulher para ter controle sobre ela. Alguns sinais de violência patrimonial são: destruir objetos, esconder documentos, trocar as senhas do banco sem avisar, negar acesso ao dinheiro do casal, especialmente nos processos de divórcio que acompanho, verifico a violência patrimonial contra a mulher frequentemente. Quando uma mulher manifesta desejo de separar-se, é comum saber que o ex destruiu bens materiais e seus objetos pessoais, como notebooks, celulares, ou escondeu certidão de casamento, passaporte e outros documentos, a fim de puni-la pela decisão de romper o vínculo ou coagi-la a manter- se na convivência.

- Maria da Penha e a lei nº 11340/2006

A lei de nº 11.340 de agosto de 2006, popularmente conhecida como lei MARIA DA PENHA, se eu respeito aos direitos e a proteção da mulher.

Esta lei tem por origem a homenagem a uma mulher que tanto lutou contra a violência, onde seu esposo (marco Antônio), por duas vezes tentou a matá-la na década de 80, sendo a primeira vez em 1983, quando ele deu um tiro em Maria da Penha e que permitiu que ela ficasse paraplégica. E após alguns meses a empurrou de sua cadeira de rodas, na tentativa de eletrocutá-la no chuveiro. Mas Maria da Penha resistiu e foi a luta para a reparação das agressões sofridas por ele. Maria da Penha, natural do Ceará e biofarmacêutica, lutam para denunciar as agressões sofridas, mas, porém, sem êxito.

Até quê com a ajuda de uma ONG (Organização Não Governamental), conseguiu que seu caso chegasse à comissão interamericana de direitos humanos (CEA), onde aceitaram pela primeira vez uma ocorrência referida a violência doméstica.

Então, após 2002 seu ex-marido teve a prisão decretada e com uma sentença de ,19 anos de prisão em regime fechado. Mas cumpriu somente 2 anos e ganhou o regime aberto.

Maria da Penha escreveu um livro sobre a sua trajetória de vida e assim foi considerada como símbolo da luta contra violência doméstica no Brasil.

A cada ano, mais de um milhão de mulheres são vítimas de violência doméstica no país e muitas conhecem a lei Maria da Penha somente pelos casos de agressões físicas, mas

esta lei vai além da identificação de violência doméstica.
A lei é enquadrada pelos artigos 5°, 6° e 7°, onde demonstram algumas formas de violências contra as mulheres e podem ser interpretadas paralelamente.
A lei incorporou ao ordenamento jurídico brasileiro um conjunto de princípios de diretrizes e regras que abordam a questão em toda a sua complexidade como, resguardar a identidade familiar, assegurando a mulher sua integridade física, sexual, psíquica e moral.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os direitos que estão dispostos no Estatuto da Criança e do Adolescente, possuem como objetivo primordial assegurar as crianças e jovens, que estão em fase de desenvolvimento e formação, condições e oportunidades em todos os aspectos sociais, educacionais, profissionais, entre outros.
Marconi (1996) comenta que o conselho tutelar juntamente com a assistência social, o poder judiciário e as políticas sociais, os órgãos responsáveis por acompanhar e aplicar as leis (no caso do judiciário) quando houver qualquer ato de agressão, negligência ou outras situações cometidas contra as crianças e adolescentes.
O Estatuto da Criança e do Adolescente teve como positividade a política funcional voltada para a proteção integral da criança e do adolescente baseando-se em atividades mais pedagógicas e com respeito à condição do desenvolvimento do sujeito de direito.
Na justiça, houve em caráter preventivo, no artigo 4º, caput, do ECA assegurar o direito da criança e do adolescente em seu desenvolvimento familiar e em sua convivência social.
A política de atendimento do ECA, se preocupa com os direitos que são fundamentais para as crianças e os adolescentes através de políticas sociais.
Essa previsão, pois, ratifica nosso estudo mostrando o caráter histórico, social e econômico como fatores de grande relevância na determinação dos problemas enfrentados por nossos meninos e meninas, que só poderá ser modificado e resolvido definitivamente através de uma ação intensiva e emancipatória, destinada à transformação da totalidade da nossa realidade de país subdesenvolvido e de gritantes desigualdades sociais.
Outra linha de Ação do Estatuto que deve ser ressaltada para a defesa e proteção das crianças e dos jovens é a política de assistência social de caráter supletivo.
A proposta do ECA é justamente de uma atuação assistencial que extrapole o individualismo que antes predominava, lançando propostas de caráter emancipatório não apenas para a criança e para o adolescente, como também para todos os que estão ligados a eles: família, escola e comunidade.

REFERÊNCIAS

BARBOSA. Maria Carmem Silveira. Fragmentos sobre a rotinização da infância. 2017.
BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.
DEL PRIORE, Mary (org). Caminhos da História. São Paulo: Contexto, 1991.
EBC. Movimentos sociais destacam avanços em direitos das crianças. Agência Brasil. 2017.
MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. Fundamentos da Metodologia Cientifica. 3 ed. São Paulo: Atlas:1996.
RIZZINI, Irene; RIZZINI, Irma A institucionalização de crianças no Brasil: percurso histórico e desafios do presente. Rio de Janeiro: São Paulo: Loyola, 2004.

OBESIDADE INFANTIL E ALIMENTAÇÃO ESCOLAR: COMO A ESCOLA PODE CONTRIBUIR NA PREVENÇÃO

CARLA APARECIDA RULIM FERRARI

RESUMO
A obesidade infantil é um grave desafio de saúde pública, impulsionado por fatores como o consumo de alimentos ultraprocessados, sedentarismo e questões psicológicas, exigindo uma abordagem integrada que envolva políticas públicas, educação nutricional e a colaboração entre famílias, escolas e profissionais da saúde. O projeto visa combater a obesidade infantil, uma epidemia crescente, por meio de uma abordagem multifatorial que envolve educação alimentar nas escolas, políticas públicas de saúde e a colaboração entre sociedade, família e profissionais da saúde para promover hábitos saudáveis e prevenir os impactos dessa condição, e, para tal foi utilizada a metodologia de revisão bibliográfica onde foram selecionados 10 artigos publicados nos últimos 10 anos com as palavras chaves relacionadas a obesidade infantil, educação infantil e educação escolar. A obesidade infantil é uma epidemia crescente, associada a fatores como o consumo de alimentos ultraprocessados e a falta de atividade física. No Brasil, 10% das crianças entre 5 e 10 anos estão acima do peso, com projeções de aumento até 2030. A escola tem papel crucial na prevenção, promovendo educação alimentar e hábitos saudáveis. Para combater a obesidade, é necessária uma abordagem integrada que envolva famílias, escolas e políticas públicas, como o PNAE e o PSE. A obesidade infantil é um problema crescente, causado por fatores alimentares, comportamentais e ambientais. A prevenção deve envolver escolas, famílias e políticas públicas, com ênfase na educação alimentar e promoção de hábitos saudáveis desde a infância. A ação integrada é essencial para combater essa epidemia de forma eficaz. Palavra-chave: obesidade infantil, escola, alimentação

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas a obesidade infantil têm aumentado drasticamente o que evidencia seu potencial epidemiológico, onde crianças com sobre peso possuem maiores tendências a se tornarem adultos obesos e com maior probabilidade de doenças crônicas, e, ela tem se tornado um dos maiores desafios de saúde pública nos últimos anos, alcançando proporções alarmantes tanto no Brasil quanto no cenário mundial. De acordo com diversas pesquisas e estudos, entre os quais se destacam os de Lobato Campos et al. (2023) e Baggio et al. (2021), essa condição nutricional caracteriza-se pelo aumento excessivo do tecido adiposo, estando diretamente associada a uma série de fatores biológicos, ambientais, psicológicos e comportamentais. Em um contexto global, a obesidade infantil é reconhecida pela Organização Mundial da Saúde (OMS) como uma verdadeira epidemia, que ameaça a saúde das crianças em diversas regiões, com prevalências elevadas e projeções cada vez mais preocupantes. No Brasil, a situação é igualmente grave, com dados do Sistema de Vigilância Alimentar e
Nutricional (SISVAN) revelando que cerca de 10% das crianças de 5 a 10 anos apresentavam sobrepeso em 2019, e as previsões para 2030 indicam um aumento alarmante desse índice.

Entre os principais fatores responsáveis pelo aumento da obesidade infantil, o consumo de alimentos ultraprocessados e a crescente falta de atividade física destacam-se como as causas mais evidentes. Alimentos ricos em gorduras e açúcares, como fast foods e bebidas açucaradas, combinados ao sedentarismo, exacerbado principalmente pelo uso excessivo de tecnologias digitais, têm contribuído significativamente para o ganho de peso excessivo entre as crianças. Além disso, fatores psicológicos como ansiedade e depressão, muitas vezes resultantes da pressão social, bullying ou dificuldades familiares, têm agravado a situação, criando um ciclo vicioso em que a obesidade se retroalimenta, seja como causa ou consequência.

Estudos apontam também a influência das condições socioeconômicas e culturais na determinação dos hábitos alimentares e do

estilo de vida das crianças. A desigualdade no acesso a alimentos saudáveis, a insegurança alimentar, as restrições econômicas e a violência urbana, que limitam a participação de crianças em atividades físicas extracurriculares, são fatores que agravam o quadro. A educação alimentar e nutricional (EAN) surge, então, como uma poderosa ferramenta de prevenção. A escola, enquanto espaço formador de hábitos e comportamentos, desempenha um papel fundamental na promoção de uma alimentação saudável e na conscientização sobre os riscos da obesidade, sendo essencial que haja maior envolvimento das famílias e dos próprios educadores no processo.

No entanto, a questão da obesidade infantil vai além da simples mudança de hábitos alimentares. Ela exige uma abordagem multifatorial e intersetorial, envolvendo políticas públicas eficazes, programas de saúde nas escolas, a atuação de profissionais especializados e, especialmente, a colaboração entre diferentes esferas da sociedade. Desde a introdução alimentar adequada na infância, como propõem Muniz et al. (2024), até a criação de políticas públicas que incentivem a alimentação saudável e a prática regular de atividades físicas, como o Programa Saúde na Escola (PSE) e o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), é preciso que o combate à obesidade infantil seja integrado, abrangente e sustentado a longo prazo.

Por fim, a pandemia de Covid-19, conforme relatado por vários estudos, trouxe desafios adicionais ao cenário da obesidade infantil, exacerbando o sedentarismo e o consumo de alimentos não saudáveis, além de gerar impactos psicológicos significativos. Esse momento crítico demonstrou a necessidade urgente de políticas públicas que integrem a saúde, a educação e o apoio às famílias, oferecendo uma resposta coordenada para reduzir as altas taxas de obesidade infantil e suas consequências para a saúde pública. É inegável que a implementação de estratégias educacionais nas escolas, juntamente com a participação ativa da família e a colaboração de profissionais da saúde, é crucial para a construção de uma sociedade mais saudável, capaz de enfrentar e reverter o quadro de obesidade infantil.

DESENVOLVIMENTO

Lobato Campos, et al. 2023, afirma que a obesidade infantil é uma condição nutricional caracterizada pelo aumento do tecido adiposo e é considerada uma epidemia mundial. Dados do Sistema de Vigilância Alimentar e Nutricional (SISVAN) indicam que 10% das crianças brasileiras de 5 a 10 anos tinham peso elevado em 2019, e as projeções da OMS para 2030 apontam que a obesidade afetará 22,8% das crianças entre 5 a 9 anos e 15,7% entre 10 a 19 anos no Brasil, sendo esta desencadeada por uma combinação de fatores biológicos, ambientais, psicológicos e comportamentais. O aumento do consumo de alimentos ultraprocessados e o sedentarismo são grandes contribuintes, além disso, fatores psicológicos como depressão e ansiedade podem agravar a condição, seja como causa ou consequência.

Os estudos de Baggio, et al. 2021, afirmam que a obesidade infantil foi relacionada a fatores como hábitos alimentares inadequados, baixa ingestão de frutas e vegetais, consumo excessivo de alimentos ricos em carboidratos e gorduras, influência da mídia, falta de atividade física, e padrões familiares que incentivam comportamentos alimentares não saudáveis. A maioria das refeições eram realizadas em locais inapropriados (sala, quarto) e acompanhadas pelo uso de eletrônicos. Além disso, a dificuldade financeira e a violência urbana restringem a participação das crianças em atividades físicas extracurriculares.

Com base nas pesquisas de Guedes, et al. 2019, a obesidade infantil é uma doença de caráter epidemiológico crescente, sendo a mesma classificada como uma das principais doenças não transmissíveis, porém que envolvem diversos fatores, sendo eles: biológicos, ambientais, sociais e culturais.

De Moura, 2023, discute a importância da educação alimentar e nutricional (EAN) na prevenção da obesidade infantil, destacando o papel crucial da escola como ambiente de promoção de hábitos saudáveis. A obesidade infantil tem causas multifatoriais, como o consumo excessivo de alimentos ultraprocessados, como bebidas açucaradas e fast food, e a falta de atividade física. Fatores

como o ambiente familiar, a influência da mídia e a falta de conhecimento sobre nutrição também contribuem para o problema.

A obesidade infantil é considerada uma epidemia pela OMS e tem aumentado significativamente nas últimas décadas, com base nas pesquisas de Castro, et al. 2021, o Brasil, cerca de 10% das crianças de 5 a 10 anos estão com sobrepeso, e projeções indicam que, até 2030, o número de crianças obesas pode alcançar 22,8% entre 5 a 9 anos e 15,7% entre 10 a 19 anos. A obesidade infantil é resultado de fatores individuais, familiares, sociais e ambientais, como a exposição a alimentos ultraprocessados e o aumento da vida sedentária. Suas consequências incluem doenças crônicas precoces, como diabetes, hipertensão e problemas cardiovasculares.

Gutierrez e de Sales, 2021, afirmam que a obesidade é definida como excesso de gordura corporal, medida principalmente pelo índice de massa corporal (IMC), sendo ela uma condição crônica com alta prevalência mundial, afetando tanto adultos quanto crianças, e geralmente está associada a fatores socioeconômicos e ao sedentarismo, dessa forma, o seu desenvolvimento está diretamente ligado a um balanço energético positivo (maior ingestão do que gasto de energia), e as tentativas de perder peso enfrentam o obstáculo do "ponto de ajuste", que dificulta a manutenção do peso perdido.

Muniz, et al. 2024, aborda a importância da introdução alimentar adequada na infância e sua relação com a prevenção da obesidade infantil, destacando o papel crucial da família e da escola na formação dos hábitos alimentares. A introdução alimentar (IA), que envolve a oferta gradual de alimentos complementares ao leite materno, é essencial para garantir uma alimentação balanceada e prevenir doenças desde cedo, no entanto, a obesidade infantil é considerada um dos maiores desafios de saúde pública, especialmente em países em desenvolvimento, com fatores genéticos, comportamentais e ambientais contribuindo para seu aumento.

Sobretudo, Henriques, et al. 2018, afirma que a obesidade vem sendo objeto de políticas de intervenção no Brasil desde a primeira Política Nacional de Alimentação e Nutrição (PNAN), afinal, a obesidade infantil é um problema de saúde pública crescente, com impactos na fase adulta e no desenvolvimento da criança, onde os fatores biológicos, ambientais, socioeconômicos, psicossociais e culturais contribuem para a obesidade, com foco principalmente no consumo de alimentos processados e ultraprocessados, consumo de açúcar e gorduras, e falta de atividade física.

Guedes, et al. 2019, estudou acerca dos dados que englobam a obesidade infantil, onde ele relata que com base na OMS, milhões de crianças ao redor do mundo estão acima do peso, e, no Brasil, a obesidade infantil vem apresentando variações regionais significativas, com altas prevalências em todas as regiões, sendo necessário que as estratégias no combate à obesidade infantil sejam melhores empregadas, dessa forma, havendo a criação de programas como "Dez Passos para a Promoção da Alimentação Saudável nas Escolas" visam fomentar hábitos alimentares saudáveis na comunidade escolar e a implementação de campanhas e políticas educacionais mais intensas nas escolas é essencial para promover hábitos saudáveis entre os jovens.

Silva e Silva e Zanella, 2022, detalha várias políticas de proteção social e saúde no Brasil, com enfoque no aleitamento materno, alimentação escolar, e combate à obesidade infantil, além de citar programas internacionais.

No entanto, ao abordar a globalização, as mudanças sociais e culturais, bem como o resultado do seu impacto na alimentação e na obesidade, da Silva, et al. 2020, busca contextualizar as transformações que ocorreram desde a Revolução Industrial, no século XVIII, que moldaram a organização social e econômica das sociedades. A globalização, que intensificou essas mudanças, unificou os mercados e trouxe produtos alimentares industrializados e ultraprocessados para as grandes cidades, resultando em mudanças nos hábitos alimentares e um aumento no consumo de fast food e junk food, com impactos negativos na saúde, também menciona que a obesidade infantil é um problema crescente, com causas multifatoriais, incluindo o consumo de alimentos industrializados

e o sedentarismo.
Gutierrez e de Sales, 2021, pontuam em seus estudos que a genética embora influente, responde por menos de 5% dos casos, indicando que fatores ambientais têm maior impacto, sendo que o consumo frequente de alimentos ricos em gordura, açúcar e calorias, como fast foods e bebidas açucaradas, está mais associado ao ganho de peso infantil quando em comparação a questões voltadas para a genética, no entanto a falta de atividade física, muitas vezes devido ao tempo excessivo em atividades digitais (como videogames e televisão), contribui para o acúmulo de calorias não utilizadas, que são armazenadas como gordura.
De Moura, 2023, afirma que para combater a obesidade infantil, é fundamental adotar uma abordagem multidisciplinar que envolva nutricionistas, pais e professores, e que políticas públicas focadas na alimentação saudável nas escolas são essenciais para reduzir a prevalência da obesidade.

O AMBIENTE ESCOLAR

Guedes, et al. 2019, afirma que o ambiente escolar é um ambiente estratégico na promoção da educação nutricional e em ações que auxiliam na prevenção da obesidade infantil, apresentando parâmetros curriculares nacionais que incentivam a inclusão do tema "saúde" no currículo escolar, o que irá melhorar na promoção da cidadania e da conscientização sobre a saúde.
Assim como afirma, Lobato Campos, et al. 2023, a prevenção e o tratamento incluem melhorias na alimentação e o incentivo à prática de atividades físicas, com envolvimento da família e da escola. A escola desempenha um papel crucial, oferecendo educação nutricional e promovendo hábitos saudáveis entre os alunos. Além disso, é importante que as famílias não ofereçam alimentos calóricos e pouco saudáveis, ajudando a formar hábitos alimentares saudáveis desde a infância.
Dessa forma, Muniz, et al. 2024, afirma que a educação escolar e a orientação familiar desempenham papéis fundamentais na promoção de hábitos alimentares saudáveis. A exposição excessiva a telas e a inatividade física são fatores determinantes no desenvolvimento da obesidade, além do consumo crescente de alimentos ultraprocessados e bebidas açucaradas, que contribuem para o ganho de peso excessivo. Estratégias para combater a obesidade incluem a mudança de hábitos alimentares e a prática regular de exercícios físicos, com intervenções nutricionais e políticas públicas voltadas para a conscientização e mudanças nos comportamentos alimentares das famílias, no entanto, durante o período de pandemia da Covid-19, a situação eclodiu, devido à interrupção das rotinas e ao aumento do consumo de alimentos não saudáveis, dessa forma, evidenciando mais ainda a importância do acompanhamento nutricional e a necessidade de abordagens intersetoriais para enfrentar a obesidade infantil de forma eficaz.
Dessa mesma forma, Lobato Campos, et al. 2023, também afirma acerca da pandemia de Covid-19 e em como ela ajudou a agravar o problema, com o aumento do sedentarismo e do uso excessivo de telas, prejudicando ainda mais o perfil alimentar e a saúde mental das crianças. O uso de tecnologias digitais, associado ao consumo de alimentos não saudáveis, tem sido um fator de risco adicional.
No entanto, assim como vemos nos estudos de Baggio, et al. 2021, as crianças tinham uma imagem corporal negativa e muitas enfrentavam bullying na escola, o que impactava sua autoestima e gerava sentimento de tristeza. Isso aumentava o isolamento e a resistência a atividades físicas, levando ao uso da comida como uma forma de compensação emocional. Em alguns casos, os familiares negavam ou minimizavam a condição de obesidade da criança, dificultando a busca de ajuda.
Da Silva, et al. 2020, reforça a importância da escola no combate à obesidade infantil, não só por ser o local onde as crianças passam grande parte do tempo, mas também por ser um espaço de aprendizado e de formação de hábitos alimentares saudáveis. O papel do nutricionista nos programas de alimentação escolar é enfatizado, assim como a necessidade de mais estudos e aprimoramento das estratégias educacionais relacionadas à alimentação e nutrição.
Dessa forma, Henriques, et al. 2019, afir-

ma que a educação alimentar e nutricional (EAN) fomenta escolhas alimentares saudáveis através de materiais educativos, guias alimentares e o Marco de Referência de EAN, compreendendo que a PNAN busca regular a rotulagem nutricional e publicidade para proteger o consumidor e reduzir práticas abusivas, tentam entrar em acordos voluntários com a indústria buscam melhorar a composição dos alimentos, com reduções em açúcar e sódio, sendo importante que haja um foco na intersetorialidade para garantir o direito à alimentação adequada, onde programas como PAA e PNAE incentivam a compra de alimentos de agricultura familiar, afetando o mercado institucional.

A EAN, como estratégia dentro da Política Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional (PNSAN), visa reduzir o sobrepeso e a obesidade infantil, onde os estudos de Moura, 2023, demonstram que intervenções nas escolas, como atividades práticas e envolvimento de pais, são eficazes na promoção de hábitos saudáveis, afirmando acerca da participação ativa das crianças em programas educativos e a orientação de nutricionistas são fundamentais para a mudança de comportamento alimentar, a presença desse profissional faz a diferença, pois o mesmo não apenas supervisiona a alimentação nas escolas, mas também pode liderar ações para modificar comportamentos alimentares e prevenir problemas futuros. Além disso, é necessário o apoio de políticas públicas e investimentos governamentais para melhorar a implementação dessas ações, assegurando que os programas de EAN sejam mais eficazes.

Baggio, et al. 2021, sugere que a obesidade infantil exige uma abordagem integrada entre escola, família e serviços de saúde, com maior oferta de profissionais capacitados, criação de ambientes escolares saudáveis e promoção de atividades físicas inclusivas.

As escolas são consideradas um ambiente ideal para intervenções de saúde pública, onde com base nos estudos de Gutierrez e de Sales, 2021, quando focadas na prevenção à obesidade infantil pode ser essencial a presença de nutricionistas escolares na promoção de uma alimentação saudável e implementar estratégias de educação nutricional nas escolas. As intervenções incluem atividades educacionais sobre nutrição, que ajudam as crianças a compreender e valorizar uma alimentação equilibrada, sugerindo que programas de no mínimo seis meses, integrando a educação alimentar ao currículo escolar e envolvendo as famílias, são mais eficazes, onde a criação de um ambiente escolar que promova opções alimentares saudáveis e atividades físicas regulares é crucial para incentivar hábitos saudáveis de forma duradoura.

Silva e Silva e Zanella, 2022, destaca que a colaboração entre diferentes setores é essencial para o sucesso das políticas de nutrição e combate à obesidade, no Brasil e no exterior. A educação nutricional nas escolas e centros especializados é fundamental para influenciar hábitos saudáveis entre crianças e suas famílias, reduzindo a obesidade e prevenindo doenças crônicas. É importante que as políticas sejam planejadas, implementadas e revisadas regularmente para que estejam sempre respondendo às necessidades da população. Como a obesidade tem causas complexas, é necessário ajustar constantemente as políticas, capacitando profissionais e adaptando ações à realidade local para maximizar seu impacto na saúde infantil.

A NECESSIDADE DA CRIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E DE PROGRAMAS EDUCACIONAIS NAS ESCOLAS

A obesidade infantil exige uma abordagem ampla e coordenada que inclua políticas escolares, educação nutricional e envolvimento dos pais, onde com base nas palavras de Gutierrez e de Sales, 2021, as escolas podem contribuir para o desenvolvimento de hábitos alimentares saudáveis que podem se estender às famílias e comunidades, promovendo a saúde e o bem-estar das crianças e adolescentes, enfatizando que o papel do nutricionista é essencial para orientar as crianças sobre a importância da alimentação saudável, ajudando-as a desenvolver hábitos que beneficiem sua saúde ao longo da vida.

O combate à obesidade infantil é vital para a saúde pública e a economia, dessa forma, a OMS destaca a importância de prevenir a

obesidade desde a infância. O Brasil implementou o programa Crescer Saudável, que inclui estratégias como regulação de publicidade de alimentos para crianças e promoção de ambientes alimentares saudáveis. As escolas desempenham papel fundamental nesse combate, pois atingem um grande número de crianças e estão no processo de formação dos hábitos alimentares.

Com base nas pesquisas de Guedes, et al. 2019, podemos compreender melhor a importância na criação de mais políticas e também de programas educacionais dentro do ambiente escolar com ênfase no ensinamento acerca da importância de que haja maior conhecimento acerca da importância da nutrição correta e também da realização de atividades físicas, sendo assim, destacada a necessidade de que haja um maior envolvimento de escolas, sociedade e famílias para reduzir a prevalência da obesidade infantil e suas consequências na saúde pública.

Henriques, et al. 2019, afirma que a "sociedade obesogênica" refere-se a um ambiente que incentiva hábitos alimentares não saudáveis e desestimula a atividade física, afirmando e reafirmando a importância no governo brasileiro em implementar políticas de PAAS para que assim haja a promoção de uma alimentação saudável e o controle da obesidade.

As políticas mobilizam recursos e enfrentam resistência da indústria de alimentos, onde com base nas pesquisas de Henriques, et al. 2019, o foco em PAAS para que os índices de obesidade melhorem, se encontra em diversas condições onde esses recursos são barrados afinal ocorre uma guerra de interesses ao lidar com os condicionantes da obesidade e as disputas de interesses da indústria.

As crianças e suas famílias demonstraram desejo de mudança, mas enfrentam dificuldades em alterar os hábitos alimentares e inserir as crianças em atividades físicas, relata Baggio, et al. 2021, no entanto, o acesso a profissionais de saúde, como nutricionistas e psicólogos, é limitado, e as ações da escola (como alimentação saudável e educação física) são insuficientes. Programas governamentais, como o Programa Saúde na Escola (PSE) e o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), buscam abordar o problema, mas carecem de efetividade devido à falta de profissionais especializados e treinamentos adequados.

A PNAN define diretrizes para o tratamento da obesidade, incluindo a Linha de Cuidado para Sobrepeso e Obesidade e a Vigilância Alimentar e Nutricional (VAN), no entanto, Henriques, et al. 2019, afirma que as ações de PAAS incluem reorientação de serviços e criação de ambientes saudáveis, além de educação alimentar e regulação de alimentos, assim como quando falamos acerca de estratégias como Amamenta e Alimenta Brasil e o Programa Saúde na Escola (PSE) buscando promover saúde e nutrição no contexto escolar.

Programas como restaurantes populares, bancos de alimentos, e Bolsa Família aumentam o acesso a alimentos saudáveis e potencializam a PAAS, onde com base nos estudos de Henriques, et al. 2019, é importante a presença de uma Estratégia Intersetorial de Prevenção e Controle da Obesidade (EIPCO) e Pacto Nacional para Alimentação Saudável (PNAS) buscam uma abordagem intersetorial para prevenir e controlar a obesidade.

Além disso, são discutidas por da Silva, et al. 2020, as estratégias de prevenção e controle, como a Educação Alimentar e Nutricional (EAN), que envolve não apenas a conscientização sobre alimentação saudável, mas também a promoção de práticas saudáveis e a mudança de hábitos alimentares, especialmente nas escolas. Programas como o Programa Saúde na Escola (PSE) e o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) são apontados como ferramentas importantes para a prevenção da obesidade infantil, destacando a necessidade de envolver as famílias e a comunidade nesse processo.

Assim como também afirmado por Castro, et al. 2021, a Educação Alimentar e Nutricional (EAN) nas escolas visa promover hábitos alimentares saudáveis, com foco na autonomia dos alunos. A EAN deve ser intersetorial, envolvendo saúde, educação e políticas públicas. A OMS recomenda incluir a EAN no currículo escolar, treinar professores, melhorar a alfabetização nutricional dos pais e responsáveis, e promover práticas alimentares saudáveis. No Brasil, programas como o Programa Nacional de Alimentação Escolar

(PNAE) e o Marco de Referência de Educação Alimentar e Nutricional são iniciativas importantes para aplicar EAN de forma eficaz.
A obesidade infantil é um importante fator de risco para o desenvolvimento de doenças metabólicas como diabetes tipo 2 e dislipidemia, com base nas palavras de Lobato Campos, et al. 2023, por isso, ações preventivas, incluindo mudanças no estilo de vida e maior conscientização sobre hábitos alimentares, devem ser aplicadas no ambiente escolar e familiar. A prevenção é a melhor estratégia para combater a obesidade e suas complicações, contribuindo para a redução de morbidade e mortalidade a longo prazo.

CONCLUSÃO

A obesidade infantil é um problema crescente, que se configura como uma das maiores ameaças à saúde pública, tanto no Brasil quanto mundialmente. Com causas multifatoriais, que envolvem aspectos biológicos, ambientais, psicológicos e socioeconômicos, ela tem sido exacerbada pelo consumo excessivo de alimentos ultraprocessados, a falta de atividade física e fatores sociais como o uso excessivo de tecnologias digitais. As consequências desse quadro incluem o aumento do risco de doenças crônicas precoces e impactos significativos na saúde mental e social das crianças.
A escola se destaca como um ambiente estratégico para a promoção de hábitos alimentares saudáveis, sendo um espaço essencial para a implementação de programas de Educação Alimentar e Nutricional (EAN). No entanto, é necessário que as intervenções educacionais sejam acompanhadas de políticas públicas robustas e um esforço conjunto entre família, escola e serviços de saúde. A pandemia de Covid-19 intensificou ainda mais esses desafios, mostrando a urgência de uma abordagem integrada e intersetorial para combater a obesidade infantil.
A criação e implementação de políticas públicas eficazes, como o Programa Saúde na Escola (PSE) e o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), são fundamentais para proporcionar um ambiente mais saudável para as crianças, mas é necessário um investimento contínuo na capacitação de profissionais e na revisão dessas estratégias para garantir seu sucesso. Além disso, o apoio governamental e a conscientização social sobre a importância de uma alimentação saudável e da prática regular de atividades físicas são cruciais para reverter o cenário atual e garantir um futuro mais saudável para as próximas gerações.

REFERÊNCIAS

Baggio, MA; Alves, KR; Cavalheiro, RF; et al. Obesidade infantil na percepção de crianças, familiares e profissionais da saúde e educação. Texto & contexto enfermagem, v. 30, e20190331, 2021.

Castro, MA; Lima; GC; Belfort, GP. Educação alimentar e nutricional no combate à obesidade infantil: visões do Brasil e do mundo. Rasbran, v. 12, n. 2, p. 167-183, 2021.

Guedes, PF; Becker Pupio, KM; Moraes, LP. A prevalência da obesidade infantil entre os alunos do ensino fundamental nas escolas da rede pública: revisão sistemática da literatura.
Revista arquivos científicos, Macapá, AP, v. 2, n. 2, p. 36-40, 2019.

Gutierrez, SM; Sales, JC. Fatores que desencadeiam a obesidade infantil e a importância do papel do nutricionista em âmbito escolar. Brazilian journal of development, Curitiba, v. 7, n. 10, p. 97539-97550, oct 2021.

Henriques, P; O'Dwyer, G; Dias, PC, et al. Políticas de saúde e de segurança alimentar e nutricional: desafios para o controle da obesidade infantil. Ciência & Saúde coletiva, v. 23, n. 12, dez 2018.

Lobato Campos, BT; Pantaliao, AA; Oliveira Carvalho, LV; et al. Obesidade infantil na atualidade: fatores de risco e complicações futuras. Brazilian Journal of Health Review, Curitiba, v. 6, n, 2., p. 5838-5845, mar/apr 2023.

Moura, AL. A educação alimentar e nutricional como estratégia para a prevenção da obesidade infantil. Research, society and development, v, 12, n. 9, e1512943100, 2023.

Muniz, DN; Sousa, MC; Galiza, AB. Introdução alimentar adequada e sua relação com a obesidade infantil. REAS, v. 24, n. 10, pg 1-8, 2024.

Silva e Silva, EJ; Zanella, PB. Políticas públicas de combate à obesidade infantil uma visão do Brasil e do mundo. Brazilian journal of health review, Curitiba, v. 5, n. 1, p. 2416-2425, jan/fev 2022.

Silva, WG; Formiga, WA; Lima, RF; et al. Estratégias de educação nutricional na prevenção e controle da obesidade infantil. REAS/EJCH, v. sup, n. 50, e3376, p. 1-8, 2020.

NEUROPRENDIZAGEM DIVERSOS CAMINHOS

CARLOS EDUARDO SANTOS SILVA

RESUMO
O artigo aborda os transtornos de aprendizagem e a contribuição da neuroaprendizagem nesse processo. Transtornos de aprendizagem, como déficit de atenção, hiperatividade e autismo, afetam habilidades como atenção, memória e interação social. Estes transtornos podem resultar em dificuldades no uso da linguagem e afetar o desempenho escolar e social. Eles surgem nos primeiros anos de vida, tornando difícil sua detecção pelos pais. Portanto, é importante abordar e compreender as implicações desses transtornos para ajudar crianças e adultos a lidar com suas dificuldades de aprendizagem. Destaca-se a importância da intervenção de profissionais para facilitar o aprendizado e como a neuroaprendizagem auxilia na construção do conhecimento, com enfoque na linguagem, atenção, abstração, planejamento, flexibilidade mental e tomada de decisões. Essas dificuldades podem ser amenizadas ou resolvidas com a ajuda de um profissional competente. Demonstrará que para os profissionais da educação tenham sucesso utilizando a neuroaprendizagem ele deverá considerar como ensinar o cérebro aprender e como desenvolver o nosso cérebro. O objetivo deste artigo científico é demonstrar os transtornos de aprendizagem e como a neuroaprendizagem pode contribuir neste processo. O tema foi escolhido por acreditar que a pesquisa pode agregar conhecimentos ao trabalho de muitos profissionais da educação pois em todas as salas de aula encontramos crianças ou adolescentes com transtornos de aprendizagem. Este trabalho parte de pesquisa bibliográfica de diversos autores renomados que tratam do tema transtornos de aprendizagem seus acompanhamentos pedagógicos e as partes do cérebro utilizadas no processo de ensino e aprendizagem. Para comprovar a importância da aprendizagem captada pelo cérebro trabalharemos os processos de intervenção para melhoria da qualidade. A neuroaprendizagem traz os conhecimentos sobre os processos cerebrais envolvendo os atos de aprender, conhecimentos do funcionamento do corpo.

Palavras-Chave: Transtornos; Linguagem; Aprendizagem; Abstração.

ABSTRACT
This article addresses learning disorders and the contribution of neurolearning in this process. Learning disorders, such as attention deficit, hyperactivity and autism, affect skills such as attention, memory and social interaction. These disorders can result in difficulties in the use of language and affect school and social performance. They appear in the first years of life, making them difficult for parents to detect. Therefore, it is important to address and understand the implications of these disorders to help children and adults deal with their learning difficulties. The article highlights the importance of professional intervention to facilitate learning and how neurolearning helps in the construction of knowledge, focusing on language, attention, abstraction, planning, mental flexibility and decision-making. These difficulties can be alleviated or resolved with the help of a competent professional. It will demonstrate that for education professionals to be successful using neurolearning, they must consider how to teach the brain to learn and how to develop our brain. The objective of this scientific article is to demonstrate learning disorders and how neurolearning can contribute to this process. The topic was chosen because we believe that research can add knowledge to the work of many education professionals, since we find children or adolescents with learning disorders in every classroom. This work is based on bibliographic research by several renowned authors who deal with the topic of learning disorders, their pedagogical support, and the parts of the brain used in the teaching and learning process. To prove the importance of learning captured by the brain, we will work on intervention processes to improve quality. Neurolearning brings

knowledge about brain processes involving the acts of learning, knowledge of how the body works.

Keywords: Disorders; Language; Learning; Abstraction.

INTRODUÇÃO

A importância da neuroaprendizagem reside na compreensão do funcionamento do cérebro e suas ações, permitindo que todos os alunos sejam capazes de aprender. O cérebro é responsável pela memória, dividida em interpretação emocional (lado direito) e lógica (lado esquerdo). Estudos mostram que os dois hemisférios cerebrais atuam em funções distintas.

A neuroaprendizagem é a aprendizagem captada pelo cérebro, incluindo conhecimentos cognitivos como linguagem, memória, atenção, abstração, planejamento e tomada de decisões. Para ter sucesso na educação, os profissionais devem considerar como ensinar o cérebro a aprender e desenvolver o nosso cérebro.

O objetivo deste artigo científico é demonstrar os transtornos de aprendizagem e como a neuroaprendizagem pode contribuir neste processo.

O tema foi escolhido por acreditar que a pesquisa pode agregar conhecimentos ao trabalho de muitos profissionais da educação pois em todas as salas de aula encontramos crianças ou adolescentes com transtornos de aprendizagem.

Este trabalho parte de pesquisa bibliográfica de diversos autores renomados que tratam da neurociência, neuroaprendizagem e transtornos de aprendizagem seus acompanhamentos pedagógicos e as partes do cérebro utilizadas no processo de ensino e aprendizagem.

E ao final de nosso trabalho por meio de hipóteses queremos responder a seguinte questão: Qual a contribuição da neuroaprendizagem nos transtornos de aprendizagem?

A NEUROAPRENDIZAGEM E AS FUNÇÕES DO CÉREBRO

Guerra (2015), as neurociências são ciências naturais que descobrem os princípios da estrutura e do funcionamento neural, proporcionando a compreensão dos fenômenos observados.

Neuroaprendizagem é o estudo dos processos cerebrais relacionados à aprendizagem. Inclui conhecimento sobre linguagem, memória, atenção, abstração e tomada de decisão. Ou seja, são todos os conhecimentos adquiridos de forma cognitiva, como a linguagem, memória, foco atencional, abstração, planejamento, flexibilidade mental, tomada de decisão, entre outros.

Cosenza e Guerra (2011) afirmam que o cérebro é responsável pela forma como a pessoa processa as informações e armazena o conhecimento.

Segundo Fóz (2009) a neurociência debruça-se acerca do resultado das relações entre mente-cérebro-consciência que é a aprendizagem, ou seja, na relação que se estabelece entre as estruturas físicas (cérebro), psicológica (mente) e cognitivas (mente/cérebro).

A neurociência tem se desenvolvido desde o século 19 e apresenta desafios recentes para os profissionais de saúde e educação. A neurociência cognitiva tem impacto positivo na comunicação, memória e percepção dos sentidos.

Para Hennemann (2012, p.11) a mesma apresenta-se como “um novo campo de conhecimento que através dos conhecimentos neurocientíficos, agregados aos conhecimentos da pedagogia e psicologia vem contribuir para os processos de ensino-aprendizagem de indivíduos que apresentem dificuldades de aprendizagem”.

A neurociência considera o cérebro humano formado por "circuitos neuronais" que se adaptam às circunstâncias externas. A plasticidade e expansão do cérebro acontecem através das sinapses, demonstrando o fluxo de energia que circula por todo o cérebro.

A Neurociência procura estudar as variações entre o comportamento e a atividade cerebral, tratando-se de um campo interdisciplinar que abrange várias outras disciplinas como neuroanatomia, neurofisiologia, neuroquímica, neuroimagem, genética, neurologia, psicologia, psiquiatria e pedagogia (HENNEMANN, 2012).

Considerando os avanços dos estudos da neurociência, Tabaquim (2003, p.91) desta-

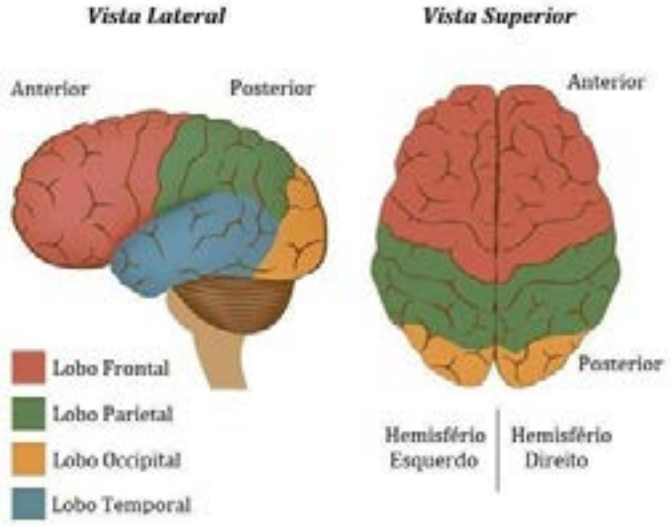
ca:
O cérebro é o órgão privilegiado da aprendizagem. Conhecer sua estrutura e funcionamento é fundamental na compreensão das relações dinâmicas e complexas da aprendizagem. Na busca pela compreensão dos processos de aprendizagem e seus distúrbios, é necessário considerar os aspectos neuropsicológicos, pois as manifestações são, em sua maioria, reflexo de funções alteradas.

QUADRO I - FUNÇÕES DO CÉREBRO

Recepção	O cérebro recebe informação pelos seus sentidos.
Armazenamento	O cérebro retém e armazena informação e consegue acessá-la em larga escala.
Análise	Seu cérebro reconhece padrões e organiza informações de modo que façam sentido.
Saída	Seu cérebro "libera" informações de diferentes formas seja pensando, falando, desenhando, movimentado e todas as outras formas de criatividade.

Fonte: https://www.blogdacondessa.com.br/
A neurociência é um campo de pesquisa complexo em constante evolução, pois está relacionado ao sistema nervoso e afeta a vida das pessoas. Ela abrange diversas áreas do conhecimento, uma vez que o cérebro é o foco comum de todas as neurociências, justificando sua multidisciplinaridade.
Consenza e Guerra (2011), apresentam questões profícuas para se pensar o processo ensino-aprendizagem e a neurociências, assim:
As estratégias pedagógicas promovidas pelo processo ensino aprendizagem aliadas às experiências de vida às quais o indivíduo é exposto, desencadeiam processos como a neuroplasticidade, modificando a estrutura cerebral de quem aprende. Tais modificações possibilitam o aparecimento de novos comportamentos, adquiridos pelo processo de aprendizagem. (COSENZA E GUERRA, 2011, p. 141).
O cérebro precisa funcionar normalmente para que aconteça a aprendizagem, quando existe qualquer comprometimento nas funções cerebral, começam os problemas de aprendizagem. O cérebro controla e regula as funções do corpo, composto por células nervosas.
O cérebro é composto de dois hemisférios, o esquerdo e o direito, cada um dos hemisférios cerebrais é dividido, anatomicamente, em quatro lobos: Lobo Frontal, Lobo Parietal, Lobo Temporal e Lobo Occipital. (AZEVEDO, 2005).
Bastos e Alves (2013), o cérebro é um sistema biológico que está em constante interação com o meio, ou seja, as funções mentais superiores são desenvolvidas durante a evolução da espécie, da história social e do desenvolvimento de cada indivíduo.
O cérebro é o centro do sistema nervoso do corpo, consumindo mais de 20% do oxigênio, e controla atividades como ações motoras, estímulos sensoriais, memória e fala. Representa 2% da massa corporal.

FIGURA I – A DIVISÃO DO CÉREBRO



Fonte:https://www.todamateria.com.br/cerebro/

Cada hemisfério do cérebro controla diferentes funções, como o reconhecimento de rostos no hemisfério direito e a leitura no hemisfério esquerdo. No entanto, eles também trabalham juntos em funções como a fala.

FIGURA II- HEMISFÉRICO DO CÉREBRO



Fonte: https://www.todamateria.com.br/cerebr

O cérebro é formado por duas metades chamadas hemisférios cerebrais. A metade esquerda controla o lado oposto do organismo, ou seja, a ordem dos movimentos dirigidos para o lado direito parte do hemisfério esquerdo. Se o hemisfério dominante é o lado direito do cérebro a pessoa será canhota.

A inteligência é adaptação na sua forma mais elevada, isto é, o desenvolvimento mental, em sua organização progressiva, é uma forma de adaptação sempre mais precisa à realidade. É preciso ter sempre em mente que Piaget usa a palavra adaptação no sentido em que é usado pela Biologia, ou seja, uma modificação que ocorre no indivíduo em decorrência de sua interação com o meio. (PIAGET 1969, p.38).

Piaget (l969, p.14) diz que o desenvolvimento mental é um processo de construção do conhecimento e tem duas etapas assimilação e acomodação. Piaget salienta a importância que tem o conhecimento em toda a construção do intelecto, particularmente na criança e no adolescente, para chegar às etapas adultas.

Na visão piagetiana da aprendizagem, encontra-se um mecanismo que constitui um conceito básico: a ação sobre os objetos, que na minha visão, em sua concepção, todas as categorias utilizadas por Piaget se integram para descrever como acontece o desenvolvimento cognitivo da criança, assim como o de sua aprendizagem.

Desenvolvimento cognitivo é a aquisição de habilidades para interpretar e interagir com o mundo, evoluindo as capacidades intelectuais, incluindo a inteligência. Processos como percepção, atenção, memória, pensamento e linguagem são fundamentais na vida cotidiana.

OS PRINCIPAIS TRANSTORNOS DE APRENDIZAGEM

Transtornos de aprendizagem são transtornos neurodesenvolvimentais que afetam o funcionamento pessoal, social, acadêmico e ocupacional, incluindo dificuldades em habilidades como atenção, memória, percepção e interação social. Outros transtornos comuns incluem déficit de atenção/hiperatividade, distúrbios do espectro do autismo e deficiência intelectual, afetando a capacidade de compreender e usar a linguagem falada e escrita, números e coordenação motora.

Quando uma criança apresenta problemas no processo de aprendizagem quando entra para a escola, estes podem acabar por se transformar em dificuldades de aprendizagem, que afetarão o rendimento escolar da criança assim, importa abordar as dificuldades de aprendizagem no que concerne à sua definição e implicações. As dificuldades de aprendizagem podem resultar, segundo BOSSA (1994, p, 23).

Os transtornos de aprendizagem afetam habilidades específicas de crianças e adultos, dificultando o desenvolvimento intelectual, acadêmico, profissional e social. São considerados transtornos do neurodesenvolvimento, aparecendo nos primeiros anos da infância, antes da idade escolar, tornando difícil sua detecção pelos pais.

Lara (2005), cabe ao professor detectar as dificuldades específicas apresentadas pelo aluno e, investigar as reais causas destas, como os aspectos orgânicos, neurológicos, mentais e psicológicos.

Melquíades, Alves, Silva e Mamedes (2018, p. 6) “os distúrbios de aprendizagem mais frequentes nas escolas brasileiras e que chegam aos consultórios psicopedagógicos com mais frequência são: dislexia, disortografia, disgrafia, dislalia e a discalculia”.

Discalculia é a dificuldade no aprendizado dos números e das operações aritméticas. Segundo Guerra (2002), a Discalculia é um distúrbio neurológico localizado na parte superior do cérebro, na região responsável pelos cálculos matemáticos. Uma pessoa que apresenta esse distúrbio pode ter um desempenho normal em todas as demais áreas do conhecimento, o que significa que é uma pessoa normal, com grandes dificuldades nos cálculos.

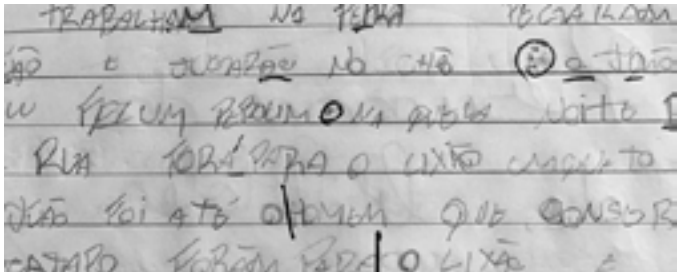
FIGURA III- DISCALCULIA



Fonte:https://ahoradodinheiro.com.br/discalculia-o-disturbio-numerico-que-poucos--conhecem/

A Disortografia é o transtorno de aprendizagem que dificulta a escrita. A criança pode trocar, omitir ou inverter as letras, porém, não interfere na qualidade da letra, como acontece na disgrafia.
Apresenta-se na dificuldade de transcrever corretamente a linguagem oral, e quanto a escrita, ocorrem trocas ortográficas e/ou de letras, sem que haver diminuição na qualidade da escrita. JOSÉ e COELHO (2008 citados por PEREIRA et al., 2010),
Segundo Garcia (1998).
A disgrafia é uma dificuldade no desenvolvimento da escrita, mas só se classifica como tal quando, por exemplo, a qualidade da produção escrita mostra-se muito inferior ao nível intelectual de quem a produz. Quanto às outras dificuldades a escrita ruim vem associada a um baixo nível intelectual. Além disso, o mesmo autor também afirma que a disgrafia geralmente apresenta-se com outras alterações superpostas como os transtornos do desenvolvimento na leitura, transtornos no desenvolvimento da linguagem, transtornos do desenvolvimento matemático, transtornos de habilidades motoras e transtornos de conduta de tipo desorganizado.
Disgrafia: é uma disfunção no desenvolvimento do ato de escrever letras ou números. Torres & Fernández (2001) agrupam em três tipos as causas da disgrafia: maturativas, carateriais e pedagógicas. As primeiras estão relacionadas com perturbações de lateralidade e de eficiência psicomotora (motricidade, equilíbrio).
As causas da disgrafia são: Pobreza nas competências motoras; instabilidade no temperamento.

FIGURA IV- DISGRAFIA E DISORTOGRAFIA



Fonte:https://www.domlexia.org.br/post/2018/10/18/disgrafia-e-distorgrafia

Esta é a deficiência na percepção de imagens, principalmente de letras e palavras.
Garcia (1998), a disgrafia é uma dificuldade no desenvolvimento da escrita, mas só se classifica como tal quando, por exemplo, a qualidade da produção escrita mostra-se muito inferior ao nível intelectual de quem a produz.
A dislexia é um dos muitos distúrbios de aprendizagem caracterizada pela dificuldade de decodificação das palavras simples, mostrando uma insuficiência no processamento fonológico.
A dislexia afeta sistema cerebral é uma disfunção no hemisfério esquerdo, posterior, do cérebro de um indivíduo disléxico, ou seja, as áreas da região occipital temporal e região parietal - temporal são menos ativadas, afetando a habilidade fonológica, escrita e visual.

FIGURA V- DISLEXIA



Fonte:https://www.jornalopcao.com.br/reportagens/pioneirismo-no-tratamento-a-dislexia-disturbio-quedificulta-a-leitura-450035/

Hiperatividade é mais um dos transtornos existes. Alguns fatores de desenvolvimento no início da infância como o bebê com dificuldades para dormir e para se acalmar, possam colocar essa criança no grupo de risco de ser uma criança hiperativa. "[...] Embora os profissionais não rotulem uma criança antes de ela ter no mínimo cinco anos [...]"(GOLDESTEIN, 1998,p.22.).
Argolo (2013) diz que a hiperatividade é transtorno neurobiológico que atinge várias partes do cérebro, geralmente causa falta de atenção, desinteresse, inquietude, impulsividade. É uma condição em que a criança se mostra mais agitada do que outras da mesma idade. Por isso, ela acaba tendo dificuldades de se concentrar, terminar as atividades ou fazer as tarefas domésticas e escolares.
Como os jogos e brincadeiras são atividades que podem envolver a todos trabalharemos com está proposta para que fique claro como pode acontecer está intervenção é eficácia na proposta de melhoria da aprendizagem.

FIGURA VI- HIPERATIVIDADE



Fonte:
https://www.abenepirio.com.br/wordpress/transtorno-de-deficit-de-atencao-e-hiperatividade-tdah/
O estímulo trata assim de uma série de mecanismos cerebral em que um indivíduo precisa ter para adquirir novas informações e experiências. É através dele que se consolida a formalização conceitual de ideias a serem trabalhadas durante o processo de ensino-aprendizagem do sujeito.
Desta forma o lúdico tem uma contribuição muito importante no desenvolvimento da alfabetização e letramento.
Pelo lúdico a criança faz 'ciência', pois trabalha com imaginação e produz uma forma complexa de compreensão e reformulação de sua experiência quotidiana. Ao combinar informações e percepções da realidade, problematiza, tornando-se criadora e construtora de novos conhecimentos (RONCA; TERZI, 1995, p. 98).
Para Luckesi (2000, p. 97) a ludicidade "é representada por atividades que propiciam experiência de plenitude e envolvimento por inteiro, dentro de padrões flexíveis e saudáveis".
No ato de jogar e brincar a criança se vê numa situação cotidiana, onde as regras, raciocínio e a lógica, estão presentes na sua vida normal. Nos jogos e nas brincadeiras a criança readapta essa situação já vivida e cria uma expectativa nova dentro do seu imaginário (KISHIMOTO, 2002).
É importante salientar que as causas das dificuldades e dos transtornos de aprendizagem são diversas, e por isso não é uma tarefa fácil para os educadores reconhecerem e compreenderem essa plurianualidade.

CONCLUSÃO

Este trabalho parte de pesquisa bibliográfica de diversos autores renomados que tratam do tema transtornos de aprendizagem seus acompanhamentos pedagógicos e as partes do cérebro utilizadas no processo de ensino e aprendizagem.

Mostramos que neurociência estuda o sistema nervoso e sua ligação com a fisiologia do corpo humano, incluindo a neuroaprendizagem e que abordagem promovem conhecimentos teórico da aprendizagem, permitindo intervenções para o desenvolvimento holístico do indivíduo.

Trouxemos informações que saberes da neociência amarada com a neuroaprenzigem, trazem informações dos saberes do cérebro para desenvolvimento dos distúrbios de aprendizagem.

Demonstramos ainda que neurociência e a neuroaprendizagem estão sendo utilizadas para desenvolver estratégias para lidar com distúrbios de aprendizagem. Essas abordagens podem ajudar a superar as dificuldades de aprendizado, garantindo uma educação igualitária.

Neuroaprendizagem busca ampliar a visão interdisciplinar sobre a relação entre aprendizagem e neurociência, enfatizando os fundamentos e prática do saber pedagógico aliado ao saber científico do desenvolvimento neurológico. Compreender o desenvolvimento humano e suas especificidades, especialmente no que se refere à aprendizagem e seus transtornos, é de suma importância, assim como conhecer os processos cognitivos envolvidos no ato de aprender.

Neuroaprendizagem visa oferecer fundamentos teóricos do desenvolvimento biológico e cognitivo. Permite avaliação compreensiva e diagnóstica de situações que produzem bloqueios, resistências e inibições intelectuais. Proporciona diálogo com psicologia, neurociências e neurodidática para profissionais de educação e saúde. Estabelece conexão entre psicologia e educação, oferecendo vertentes de observação para novos operadores de leitura dos modos de subjetivação em contextos de educação.

Os distúrbios de aprendizagem não dependem do desejo da criança de se desempenhar de acordo com as expectativas da família, escola ou sociedade. Uma avaliação multidisciplinar é necessária para identificar e tratar o transtorno. É importante ressaltar que crianças com transtornos de aprendizagem são capazes de aprender, e o uso de métodos de ensino apropriados é importante neste processo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ASHKENAZI, S., RUBINSTEN, O., & HENIK, A. (2009). Atenção, automaticidade e discalculia do desenvolvimento. Neuropsicologia, 23(4), 535-540.

AZEVEDO, Anderson Prado. Estudo do sinal eletroencefalográfico (EEG) aplicado a interfaces cérebro computador com uma abordagem de reconhecimento de padrões. Dissertação (Mestrado) — Universidade Federal do Espírito Santo, 2005.

BASTOS, Lijamar; ALVES, Marcelo. As influências de Vygotsky e Luiria à neurociência contemporânea do processo de aprendizagem. Práxis, v. 5, n. 10, p. 41-53, 2013.

BOSSA. N. A. A psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática. Porto Alegre: Arte Médica, 1994.

CAGLIARI, Luiz Carlos. Alfabetização e Linguística. 10. ed. São Paulo: Scipione, 1997.

CIASCA, Sylvia Maria. Distúrbios de Aprendizagem: Proposta de Avaliação Interdisciplinar. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

CONDERMARIN, Mabel. Dislexia: Manual de leitura corretiva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

CONSENZA, Ramon Moreira; e, GUERRA, Leonor B. Neurociência e Educação: como o cérebro aprende. Porto Alegre: Artmed, 2011.

Fóz, A. (2009). Neurociência na Educação. In: PANTANO, Telma; ZORZI, Jaime Luiz. Neurociência aplicada à aprendizagem. São José dos Campos: Pulso

GRASSI, Tania Mara. Oficinas Psicopedagógicas. 2° ed. Curitiba: Ibpex, 2008.

HENNEMANN, A. L. O que é Neurociência? Abril/2012. Disponível em: http://neuropsicopedagogianasaladeaula.blogspot.com.br/2012/04/o-que-e-neurocien cias.html.

HOUSSAYE, J. Théorie et Pratiques de l'Education Scolaire: le triangle

KAUFMANN, L., & ASTER, M. VON. (2012). Diagnóstico e Tratamento da

Discalculia. Deutsches Aerzteblatt Online, 767-778.
KISHIMOTO, TizukoMorchida. M. O jogo e a Educação Infantil. In: Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
LARA, Eleane Maria Teixeira de. Dificuldades de aprendizagem na leitura e escrita. 51 f. Monografia (Especialização em psicopedagogia institucional) Universidade Federal Santa Maria, Rio Grande do Sul, 2005.
https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/472/Lara_Eleane_Maria_Teixeira_de.pdf?seq
LIMA RF, Mello RJL, Massoni I, Ciasca SM. Dificuldades de aprendizagem: queixas escolares e diagnósticos em um Serviço de Neurologia Infantil. Rev Neurocienc 2006; 14(4):185-190.
LIMA, Elvira Souza. Neurociência e Escrita. São Paulo: Inter Alia Comunicação e Cultura, 2010.
PIAGET, Jean. Seis Estudos de Psicologia; tradução Maria Alice Magalhães
D'Amorim e Paulo SérgioLima Silva.23ª edição, Rio de Janeiro: Forence Universitária,1998.
PIAGET, J. O nascimento do raciocínio na criança. 5ª. Ed. São Paulo: El Ateneo, 1993.
MASSADAR, Cláudia Toledo. Psicopedagogia na Escola: reflexões sobre intervenção institucional possível. Rio de Janeiro: SJT, 1993.
MAJOR, S. Crianças com dificuldades de aprendizado. São Paulo: Manoele, 1997.
ROTTA, N.T.; OHLWEILER, L.; RIESGO, R. Transtornos da aprendizagem: abordagem neurobiológica e multidisciplinar. Porto Alegre: Artmed, 2006.
TABAQUIM, Maria L. M. Avaliação Neuropsicológica nos Distúrbios de Aprendizagem. In Distúrbio de aprendizagem: proposta de avaliação interdisciplinar. Org. Sylvia Maria Ciasca. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.
TORRES, R. & FERNÁNDEZ, P. (2001). Dislexia, Disortografia e Disgrafia. Amadora: McGrawHill,2001
VYGOTSKY, L.S.A. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
VYGOTSKY, L. S. Pensamento e Linguagem. São Paulo, Martins Fontes, 1993
https://institutoneurosaber.com.br/o-que-e-neurociencia/

DIFICULDADES EM COMPREENDER A MATEMÁTICA

CIBELE LUCIANO

RESUMO
A ideia de escrever este artigo foi devido ao fato de que ao longo dos anos como docente, pude observar o desinteresse de grande parte dos discentes sobre a matemática. Neste artigo pude pontuar algumas questões negativas que podem se constituir como algumas hipóteses para esse real desinteresse pela matemática. Por meio de pesquisas percebi que é necessário que os educadores entendam que para ensinar a Matemática é primordial que os próprios busquem informações para que possam construir uma nova ideia sobre o tão importante componente curricular. Partindo do princípio de que se ensina Matemática com diálogo, que faça sentindo seu uso na vida cotidiana dos alunos, em um contexto que busque sua origem, que proponha novos desafios, buscando recursos que auxiliam uma aprendizagem mais atraente, como materiais concretos, tecnologia, jogos, histórias que abordem a Matemática, entre outros. O ensino da Matemática ainda é deficiente por concentrar o estudo de técnicas e fórmulas que não relacionamos com nossa realidade, o que é aprendido na escola, acaba não capacitando os alunos, para resolver questões do cotidiano. Neste artigo pontuamos reflexões sobre de que é preciso desconstruir a ideia de que a matemática é uma disciplina pronta e sim apresenta-la como algo que faça parte de nosso cotidiano, que é necessário para o nosso conhecimento de mundo, que pode ser aprendida de forma prazerosa, e que é um instrumento facilitador de resolução problemas, assim podemos dizer que a alfabetização matemática é tão importante e necessário como qualquer outra disciplina.

Palavras – chave: Aprendizagem. Matemática. Prática Pedagógica.

INTRODUÇÃO

Neste artigo o objetivo de pesquisa é tentar descobrir alguns fatores que contribuem para uma visão negativa da disciplina de Matemática tanto dentro do contexto escolar como na sociedade em geral. Investiguei por meio de pesquisas as mudanças ocorridas no ensino da matemática no decorrer dos anos e seus efeitos no processo de aprendizagem, compreender porque ainda no século XXI este assunto é alvo de pesquisas. Além disso, provocar em nós docentes a curiosidade, sobre a evolução no processo de aprendizagem de nossas crianças em relação a matemática, verificar a realidade de nossas intuições de ensino quanto a materiais, recursos e a capacitação dos funcionários da educação, e se a maneira que se é apresentada é eficiente, compreendendo melhor a diferença entre escolarização e qualidade de ensino.

Busquei informações para auxiliar uma prática pedagógica de qualidade, com objetivos, que forneça instrumentos para que o ensino seja o início de um caminho para uma escola transformadora, que contribua na formação dos cidadãos na perspectiva de uma educação política.

Tendo como fundamentação teórica utilizamos as ideias de D'Ambrosio,Ubiratan,(1996), MICOTTI,Bicudo, (1999),PCN'S, (2000), entre outros para conseguirmos entender com mais clareza as mudanças no ensino da Matemática.

A formação docente em relação a matemática

Com base nas observações do cotidiano e em especial na visão sobre o ensino da Matemática e na didática utilizada pelos professores que lecionam nos anos inicias, no ensino fundamental e médio, optamos por um tema onde buscaremos compreender alguns conceitos existentes com relação à negatividade no ensino da matemática tanto na formação de profissionais em especial os que lecionam nos anos iniciais, onde a qualidade da formação refletirá na base da construção da disciplina, com na relação Matemática – aluno.

É necessário que os educadores entendam que para ensinar a Matemática é primordial, que busquem informações para construir

uma nova ideia sobre o tão importante componente curricular, e partir do princípio de que se ensina Matemática com diálogo, em um contexto, buscando sua origem, ou seja, fazer uso da história da Matemática, propor novos desafios, demonstrar na prática, fazer uso no cotidiano, buscar recursos que auxiliam uma aprendizagem mais atraente, como materiais concretos, tecnologia, jogos, histórias que trabalham Matemática, entre outros.

O educador é peça fundamental para despertar em seus alunos um interesse mais amplo pelo aprendizado de Matemática e promover uma formação do sujeito para atuar como cidadão crítico, ativo, participativo e autônomo na sociedade e tudo isso se inicia na escola e nós educadores fazemos parte desta escola.

No artigo escrito por José Carlo Miguel Professor Assistente Doutor (Metodologia de Ensino de Matemática – Departamento de Didática – FFC/UNESP – Campos Marília) Alfabetização Matemática: Implicações Pedagógicas parte-se da crença de que a construção do conhecimento matemático é desenvolvida a partir da própria experiência e que uma metodologia apoiada no raciocínio próprio pode transportar-se ao raciocínio lógico, forma e dedutivo típico da Matemática.

A crença de que a construção do conhecimento lógico matemático é desenvolvida a partir da própria experiência é justificada pelo descontentamento na análise de indicadores sobre a situação do processo ensino-aprendizagem matemática, pois alunos que se relacionavam bem com a Matemática antes da escolarização apresentam na escola uma resistência. Isso é devido a convenções sociais e culturais, que acabam impedindo de fazer com que a matemática seja reconhecida como parte de suas vidas.

Além das crenças, convenções sociais e culturais também existem as questões sobre a formação dos professores das séries iniciais, que não é específica na disciplina e em geral não possibilita um estudo aprofundado sobre o componente curricular de modo que acabam se perdendo em modelos tradicionais de forma imitativa e que não instigam nos alunos a vontade e aprender.

Para José Carlos Miguel a Matemática é um instrumento necessário para sustentação de diversas áreas de conhecimento e principalmente é incluída de forma marcante em nossas vidas, em seu estudo buscou compreender a necessidade de superação de algumas concepções errôneas vigentes no cotidiano escolar que influenciam diretamente no processo de ensino aprendizagem.

Partindo do princípio de que a escola em sua tradição, não considera as representações utilizadas pelos alunos desde o começo da escolaridade e que esse conhecimento é de suma importância para o desenvolvimento matemático e que o papel da escola é construir modelos formais com tendências generalizadas e universais como é a Matemática.

Antes mesmo da escolarização a criança é constantemente envolvida em atividades matemáticas, pois conseguem classificar, ordenar, quanticar e até medir, sendo assim essa é a forma de como é mantida uma boa relação com a matemática.

A dúvida que existe é por que essa relação complica quando a criança inicia sua vida escolar?

Pesquisas realizadas no cotidiano escolar apontam que se trabalha pouco com a Matemática no início da escolarização, desde a educação infantil até as séries iniciais, isso é devido à prioridade na aquisição da leitura e da escrita. No qual a Matemática não é tratada como componente fundamental e acaba ficando sem segundo plano e sendo trabalhada de forma descontextualizada, fora da realidade e das demais disciplinas e até mesmo da língua materna, alienando assim o conhecimento como se fosse pronto e alheio a qualquer outro tipo de conhecimento.

A aprendizagem prazerosa e significativa é para os alunos uma das iniciativas que de alguma forma se opõem a esta concepção.

Questões como a má formação de professores e gestores preocupados com cumprimento de programas acabam influenciando no desempenho matemático do aluno. São muitos obstáculos e são poucos os dispostos a enfrentá-los.

Os modelos tradicionais predominan-

tes possibilitaram a constatação de que as aulas de matemática geralmente são silenciosas, mas no sentido de não existir diálogo, a aula pode ser descrita como: Professor frente ao aluno expondo conteúdo e determinando qual fórmula deve ser usada e aplicando e exercícios de fixação.

A falta de espaço para diálogo e questionamentos entre professor e aluno e troca de opiniões entre alunos, interfere diretamente no ensino aprendizagem da Matemática.

Muitas vezes quando é inserido o cotidiano dos alunos em sala de aula são reveladas grandes dificuldades principalmente em relação às operações básicas matemáticas, no entanto a situação mais grave é quando se constata que o professor não tem conhecimento do problema e se tem ignora-o.

Todas essas questões ultrapassam a sala de aula, a falta de comunicação entre educador e educando impede o professor de saber como os seus alunos estão compreendendo, acompanhando e identificando possíveis problemas e até mesmo transformar ou corrigir o que há de errado.

O PCN's é um dos caminhos importantes para fazer a Matemática funcionar, destacando a Resolução de Problemas, a Tecnologia da Informação, a História da Matemática entre outros. São recursos simples que exigem acima de tudo boa vontade por parte dos professores.

[...] o ensino de Matemática prestará sua contribuição à medida que forem exploradas metodologias que priorizem a criação de estratégias, a comprovação, a justificativa, a argumentação, o espírito crítico, e favoreçam a criatividade, o trabalho coletivo, a iniciativa pessoal e a autonomia advinda do desenvolvimento da confiança na própria capacidade de conhecer e enfrentar desafios. (BRASIL, 2000, p. 31).

No caso da resolução de problemas quando apresenta tem próximos à realidade do aluno abre espaço para elaborar diversos procedimentos, comparando resultados, estruturação de pensamentos e outras habilidades que valorizam o processo e não somente o resultado, além de auxiliar no processo de letramento.

Quando se fala na História da Matemática da mesma forma que a resolução de problemas é um importante recurso para o trabalho com a língua materna e com conceitos matemáticos. Podem-se promover atividades com textos sobre História da Matemática envolvendo o aluno na leitura, interpretação e escrita, auxiliando a criança a compreender que a matemática é uma construção humana dentro de um contexto histórico construído através de necessidades de diversas origens.

Existem muitos fatores que influenciam no ensino-aprendizagem da Matemática, mas é necessário sempre haver boa vontade, paciência, coragem e o principal que é a aproximação entre professor e aluno inserindo a Matemática em seu cotidiano.

É necessário pensar e pesquisar sobre o ensino da Matemática, para quebrarmos o paradigma construído em torno desta disciplina, pois ainda temos que avançar muito em relação formação que as pessoas recebem na escola, pois não as capacita para resolver questões do cotidiano quando colocadas em forma de teste. Essa reflexão corresponde ao fato de que muitas vezes o ensino que recebemos é vazio e sem sentido, pois não conseguimos utilizá-lo em práticas sociais. O aprendizado da Matemática na escola é deficiente por concentrar o estudo de técnicas e fórmulas que não relacionamos com nossa realidade, e que por isso são facilmente inutilizadas e esquecidas.

A RELAÇÃO ENTRE A LETRAMENTO E A MATEMÁTICA

A maioria das pessoas diz ter dificuldade no aprendizado da Matemática, mas declaram ter mais facilidade no aprendizado da leitura e da escrita, porém afirmam que a dificuldade está em entender, o que está ligado à leitura e compreensão de um texto, como a Matemática está relacionada a números subentende-se que é apenas raciocínio lógico.

Quando não fazemos uma ligação entre a leitura e a Matemática, estamos negando uma grande fonte que impulsiona a descoberta, elaboração e difusão do conhecimento, pois, segundo Silva (2002), o ato de ler é uma necessidade concreta para a aquisição de significados e, consequentemente, de experiência nas sociedades onde a escrita se

faz presente.
Um fator muito importante e temos que salientar por ser um fato social presente, é que costumamos dar maior importância à aprendizagem da leitura e da escrita, principalmente nas séries iniciais, e que as dificuldades em aprender a Matemática nessa fase são normais, e conforme o senso comum, "a Matemática é difícil mesmo, e ler e escrever é prioridade", com isso deixa de lado que a Matemática faz parte das nossas vidas e é um conhecimento tão importante quanto outro qualquer.
Desconsiderando que o aprendizado da Matemática se dá por meio de uma compreensão de texto, interação entre o autor e o leitor, para que este indivíduo construa significados para conseguir resolver os problemas propostos.
Quanto mais diversidade de textos for apresentados para nossos alunos maior facilidade de eles terão em reconhecer os contextos matemáticos, reconhecerão que neles vão aparecer números, letras que representam incógnitas, palavras específicas que são usadas naquela circunstância e uma estrutura diferenciada que facilitará o seu entendimento.
Por isso vemos a necessidade de não separar a leitura do conhecimento matemático, temos que fazer a junção desses conhecimentos para que o educando tenha oportunidade de aprender e adquirir competência para solucionar os problemas apresentados nas atividades relacionada a esta área do conhecimento, para que nossos alunos despertem o interesse pelo aprendizado da Matemática existem diversos recursos que nós educadores temos a obrigação de apresentar para que a Matemática não seja vista como uma grande vilão, e para que nossos alunos não cheguem ao ensino médio sem saber se quer as principais operações em que irão usar em seu cotidiano, como somar, subtrair, dividir e multiplicar.

Aprender Matemática é fundamental para o desenvolvimento das capacidades cognitivas gerais; e para que esse desenvolvimento ocorra é fundamental despertar em nossos educandos o prazer pelo aprendizado da matemática, desmistificando que a disciplina é um mistério indecifrável, que poucos indivíduos possuem capacidade para aprendê-la.
Também desmascarar a ideia de que é uma disciplina pronta e sim apresenta-la como algo que faça parte de nosso cotidiano, que é necessário para o nosso conhecimento de mundo, que pode ser aprendida de forma prazerosa, e que é um instrumento facilitador de resolução problemas encontrados em nosso dia a dia, assim podemos dizer que a alfabetização matemática é tão importante e necessário como qualquer outra disciplina.
Se na escola assumirmos tanto ao ensinar como ao avaliar, que fazer Matemática é mais do que fazer contas, não só poderíamos conseguir que as crianças adquirissem conhecimentos como também ofereceríamos a oportunidade de que elas se apaixonassem por essa invenção humana que é a Matemática. (ZUNINO, 1995, p.27).
A interação entre docente e aluno para um melhor desenvolvimento da compreensão da matemática
É necessária uma maior orientação pedagógica aos educadores, de maneira que esclareçam suas concepções em relação ao conhecimento matemático, para que mudem sua visão sobre como deve ensinar, desconstruindo algo que já está inserido em seu interior, como por exemplo, a necessidade do diálogo nessas aulas. Nossas investigações mostram que quando o professor reconhece a Matemática enquanto processo histórico em constante evolução, construído a partir de necessidades, sejam elas cotidianas ou científicas, direcionam seu trabalho para que seus alunos assim também a reconheçam.
"O professor não é apenas um comunicador, mas também um modelo. Alguém que não veja nada de belo ou eficaz na Matemática não será capaz de despertar-nos outros o sentimento de entusiasmo inerente ao assunto". (BRUNER, 1972, p. 85).
Para alguns teóricos há também as questões afetivas que tem papel essencial na aprendizagem matemática, e necessário uma relação positiva entre aluno- matemática, muitas vezes o aluno tem dificuldade mesmo na aprendizagem, mas pode acontecer do professor impedir a aprendizagem, quando in-

troduzidos rótulos com relação à dificuldade na aprendizagem matemática.

É importante considerar que fatores emocionais e afetivos influenciam a aprendizagem em dois pontos importantes: a atenção e a interação, podendo ser causa ou a consequência dos problemas e que interferem na concentração e no comportamento. O professor deve fazer com que o aluno se sinta alvo de seu amor e não o objeto de ensino deve ser elemento integrante da sala de aula e sentir – se acolhido, e (...) "o afeto deveria ser a primeira matéria a ser ministrada na escola e a paciência sua guardiã." (CUNHA, 2008, p.74).

É um aspecto importantíssimo de extensa categoria de estado e de animo, considerados como algo diferente de pura cognição, inclui "crenças" (coisas que acreditamos que não depende de compreensão). São básicas e inconscientes do professor e estudante. Não deve existir um intervalo para o ponto de partida, por exemplo: "Prestem atenção que vamos ter matemática!". Mas infelizmente é nesse contexto social que a matemática ocorre.

Para Vygostsky, o ser se desenvolve através da interação com o meio social em que está inserido sendo assim o aluno já cria uma visão negativa sobre a matemática, "não sei, não consigo entender..." não possibilita uma autoconfiança, a cada dia que surge algo novo mais medo eu adquiro.

A necessidade de mudança na relação afetiva do processo de ensino e aprendizagem deve procurar integração entre a perspectiva afetiva e cognitiva, onde as emoções têm um papel significativo que podem facilitar ou dificultar a aprendizagem, pois (...) "o ensino e a aprendizagem não acontecem no âmbito isolado e neutro, mas dependem do contexto no qual se ensina e do comportamento humano dos participantes." (CHACÓN, 2003, p.147).

Segundo Wallon quando a emoção está em alta, à razão também permanece no mesmo nível, quando feito qualquer pesquisa buscando entender esses problemas que estamos levantando, a taxa negativa é absurda, como as pessoas odeiam a Matemática, isso pode ser comprovado em qualquer pesquisa simples.

Seria a matemática algo emocional? Para Paul R. Halmos, as pessoas costumam dizer que não, mas ele acredita que sim, pois um matemático não deixa de ser uma pessoa, tendendo assim a sentir fortes emoções. A partir do momento que vou obtendo compreensão, criando afetividade a Matemática se torna mais prazerosa.

Alguns profissionais partem da ótica que a linguagem enriquece e amplia a realidade linguística que lhe serve de contexto. A partir daí que surge a visão que se tem da Matemática, como um fator negativo. A solução talvez fosse apresentar aos educandos de formas diferentes os números, para que estejam aptos a se deslocar, localizar, fazer leituras de mapas, direções, sentidos de ângulos e escala, percurso, em suma sendo capazes de compreender todos esses comandos os alunos estariam alfabetizados matematicamente, sabendo fazer uso em seu contexto social, ou seja, no cotidiano.

O ensino mecanizado está inserido na sociedade e na escola, professores e indivíduos. A ideia é trazer condições para que o aluno construa sua própria ideia de matemática, por meio dos diversos conflitos.

O educador deve tomar por base os conhecimentos prévios de seus educandos para oferecer conteúdos que possibilite uma aprendizagem significativa e proporcione um avanço em seus conhecimentos. O ambiente em algumas instituições de ensino, salas próprias para o ensino da Matemática, é um aliado que possibilitam uma interação entre os conteúdos escolares e o mundo, sendo os recursos tecnológicos um importante auxiliador juntamente com os variados materiais pedagógicos para o ensino da Matemática, alguns recursos como: Jornais, revistas, jogos, literatura, artes plásticas, DVD, computador, etc , podem auxiliar na organização das aulas de matemática, tornando-as objetivas, claras, informativas, persuasivas e convincentes. Alguns teóricos falam da importância das aulas práticas e afirmam que "à aula teórica tem que estar ligada à aula prática, uma necessita da outra", pois possibilita ao educador trazer para a escola atividades extra muro escolar, aliando à teoria a prática produzindo melhores resultados. Esses e diversos outros recursos didáticos po-

dem facilitar e enriquecer as aulas ajudando também a torná-las mais atrativas, despertando nos alunos o interesse em aprender e participar das aulas, desenvolvendo o raciocínio lógico e o estímulo à pesquisa, fazendo com que o educando seja autônomo para buscar soluções e resolver situações-problemas, garantindo assim um aprendizado efetivo

Pensando-se em um novo método de ensino, de resultados, que buscamos desenvolver essa pesquisa, com objetivo de possibilitar uma reflexão nas práticas dos professores, favorecer uma nova visão na sociedade de como ensinar Matemática.

O LIVRO DIDÁTICO DE MATEMÁTICA

Entre os materiais incluídos nas atividades escolares, encontra-se o livro didático utilizado sistematicamente no ambiente escolar em aulas ou cursos. Os livros didáticos vêm se fortalecendo como uma das formas de transmissão do saber matemático na escola junto com a comunicação oral e os textos escritos.

Atualmente os textos escritos encontrados para este fim são de diversos contextos, entre essa variedade podemos mencionar os livros didáticos para o ensino fundamental e médio, no qual sua função é de transmitir informações matemáticas através de impressos.

O uso de Livros Didáticos de Matemática é assíduo nos trabalhos em Educação.

Matemática por ser um dos mais importantes componentes do cotidiano escolar em todos os níveis de ensino, acredita-se que sua análise pode contribuir muito para o processo de ensino e aprendizagem. Para que os livros mantivessem sua existência dentro do contexto Matemático atual, tiveram que percorrer um longo caminho na história.

No Brasil a preocupação com os livros didáticos em nível oficial inicia-se com a Legislação do Livro Didático, criada em 1938 pelo Decreto-Lei 1006 (Franco, 1992). O livro nesse período já era considerado uma ferramenta da educação política e ideológica e o Estado caracterizado como censor no uso desse material didático. A escolha dos livros era feita pelos professores a partir de uma lista pré-determinada na base dessa regulamentação legal, Art. 208, Inciso VII da Constituição Federal do Brasil, em que fica definido o dever do Estado com a educação através de programas suplementares de material didático-escolar.

Os professores utilizam o livro como principal instrumento que orienta o conteúdo a ser ministrado, a sequência desses conteúdos, as atividades de aprendizagem e avaliação para o ensino. O livro didático utilizado pelo professor como material didático, ao lado do currículo, dos programas e outros materiais, é instituído historicamente como um dos instrumentos para o ensino.

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) apoia o processo de ensino aprendizagem oferecendo a alunos e professores de escolas públicas do Ensino Fundamental, de forma universal e gratuita, livros didáticos e dicionários de Língua Portuguesa de qualidade.

O PNDL considera algumas questões importantes e que devem aparecer em um livro didático. Ele deve oferecer informações e explicações sobre o conhecimento matemático que interfere e sofre interferências das práticas sociais do mundo contemporâneo e do passado. Também deve conter uma proposta pedagógica que leve em conta o conhecimento prévio e o nível de escolaridade do aluno. Deve oferecer atividades que o incentivem a participar ativamente de sua aprendizagem e interagir com seus colegas. Além disso, o livro precisa assumir a função de texto de referência tanto para o aluno, quanto para o docente.

O livro didático é um recurso indispensável para o professor, apoia e auxilia no tempo da aula, facilita o planejamento diário, motiva o aprendizado do aluno, traz exercícios e textos que muitas vezes é a única forma de acesso da criança à informação. Suas principais funções são a transmissão conhecimentos, o desenvolvimento da capacidade e competência, consolidação e avaliação do conteúdo estudado. Por isso é muito importante sua escolha, afinal é ele que apoia o trabalho e de seus alunos durante o ano letivo por no mínimo três anos.

Os conteúdos matemáticos discutidos na escola devem ser apresentados de forma que os alunos percebam a sua vinculação com a

realidade.
Um projeto educacional de qualidade exige um professor atuante, com uma prática adequada com a realidade como instrumento pedagógico e que utiliza os materiais didáticos disponíveis, incluindo o livro didático, de forma conveniente e devidamente contextualizada com o processo ensino-aprendizagem. Só podemos dizer que um livro didático é completo se ele for inserido neste contexto.
No Brasil existe uma tradição, de que a formação do professor depende sobretudo do livro didático. Esse material de apoio tem sido aprimorado. Nos últimos anos, surgiram vários livros construídos a partir de concepções mais modernas. Muitos são apontados pelo Ministério da Educação como bons. Mas há oposição tanto de pais como de educadores que foram ensinados de forma tradicional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização desse trabalho possibilitou uma reflexão sobre a necessidade de uma didática mais dinâmica concluindo que o sucesso ou o fracasso dos alunos diante da Matemática depende de uma relação estabelecida desde o primeiro dia de escola, segundo Lorenzato. Nossa pesquisa apontou como peça fundamental o "educador", como quem desperta o interesse mais amplo em seus alunos, propiciando uma formação do sujeito para atuar como cidadão crítico, ativo, participativo e autônomo, iniciando esse desenvolvimento na escola. Percebemos a diferença entre dar aula e ensinar. Ensinar é dar condições para que o aluno construa seu próprio conhecimento. Entretanto como já citado no artigo é necessário que os educadores entendam que sendo a Matemática importantíssimo componente curricular, é essencial uma boa formação de professores e que façam pesquisas para que possam construir uma nova ideia sobre o ensino da matemática.
É necessário ensinar de forma que a matemática faça sentindo seu uso na vida cotidiana dos alunos, que sua aprendizagem seja mais atraente, como por exemplo fazendo uso de tecnologias, jogos, histórias que abordem a Matemática no dia a dia, entre outros.
Nos dias de hoje como já ouvimos em noticiários o ensino da Matemática é muito deficiente, por apenas concentrar o estudo em técnicas e fórmulas que não relacionamos com a realidade, o que é aprendido na escola, acaba não capacitando os alunos, para resolver questões do cotidiano. Pudemos concluir que precisamos desconstruir a ideia de que a matemática é uma disciplina pronta e sim mostra-la como instrumento facilitador de nosso cotidiano para resolução de problemas, que é se faz primordial para nosso conhecimento de mundo, que sim ser aprendida de forma prazerosa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CARVALHO, Dione Lucchesi. Alfabetização, escolarização e educação matemática: reflexões de uma professora de matemática.
CHACÓN, Maria Inês Gomes. Matemática Emocional: os afetos na aprendizagem matemática. Porto Alegre: Artemd, 2003.
CUNHA, Eugênio. Afeto e aprendizagem: amorosidade e saber na prática pedagógica. Rio de Janeiro: Wak Ed. 2008.Isabel Cristina H. Parolin e Lia Helena S. Salvador: Odeio matemática – um olhar psicopedagógico para o ensino da matemática e suas articulações, da Revista Psicopedagogia de julho de 2002, p. 31 – 42.
LORENZATO, Sergio. Para aprender Matemática. 2. Ed. São Paulo: Autores Associados, 2008. P. 1 – 25 (Coleção Formação de Professores).
Miguel, José Carlo. Artigo: Alfabetização Matemática: Implicações Pedagógicas
PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: Matemática / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 2000.
SANTOS, Samuel de Sousa. Artigo: Matemática para educação infantil.

RESUMO
O presente artigo tem por objetivo discutir a importância de ensinar ciências nos primeiros anos do ensino fundamental, levando a reflexão da necessidade do ensino das ciências e tecnologias e da importância para criança no que concerne aprender ciências ainda na primeira infância. Para tanto, foi realizada uma revisão bibliográfica e a partir dela a compilação de pesquisas de alguns autores do tema, além da consulta aos Parâmetros Curriculares Nacionais e de outros documentos oficiais buscamos responder perguntas sobre o objetivo de ensinar ciências para crianças e levar o leitor a compreender a importância da formação e da busca constante por atualização do professor, a fim de que o ensino aconteça de maneira coerente e tenha algum significado real que leve a criança ao aprendizado e com isso instigue a curiosidade e o interesse por aprender e continuar aprendendo ciências.

Palavras-chave: ciências nos anos iniciais do ensino fundamental; ciências; formação.

ABSTRACT
This article aims to discuss the importance of teaching science in the early years of elementary school, leading to reflection on the need for scientific and technological teaching and the importance for children of learning science in early childhood. To this end, a bibliographical review was carried out and from it the compilation of the ideas of some authors on the topic, in addition to consulting the National Curricular Parameters and other official documents, we sought to answer questions about why and why teaching science to children and taking the reader to understand the importance of training and the teacher's constant search for updating so that teaching happens in a coherent way and has some real meaning that leads the child to learning and thus instills the desire to learn and continue learning science.

Keywords: science in the early years of elementary school; sciences; training.

INTRODUÇÃO

Vivemos um dos momentos mais importantes da história da humanidade, o constante desenvolvimento tecnológico confere à escola a obrigatoriedade de adequar o currículo e as práticas a fim de atender as demandas e aproximar-se da linguagem dos estudantes, considerando que a criança tem acesso tecnológico desde tenra idade.

Partindo desse pressuposto, proporcionar contato com conteúdos que favorecem o conhecimento científico desde o início da escolarização é essencial para que os indivíduos compreendam o contexto no qual estão inseridos e sejam canal de mudança no mundo através de escolhas responsáveis (AULER & DELIZOICOV, 2001). Sendo assim, o ensino e a aprendizagem de ciências ganha grande relevância no que concerne a desenvolvimento de cidadãos participativos da comunidade e conscientes da importante responsabilidade na utilização dos recursos tecnológicos.

Ademais, ensinar ciencias é indispensável para instigar o desejo por carreiras científicas nos estudantes, desejos estes que além de inúmeros benefícios pessoais tende a colaborar para o crescimento e desenvolvimento do país nos quisitos sociais e econômicos, pois, possibilita a produção de futuros profissionais competentes.

À primeira vista democratizar o conhecimento científico concebe a escola um papel significativo no desenvolvimento e contrução desse conhecimento, todavia, existe uma discussão significativa em relação a insuficiência de pesquisas baseadas no ensino de ciências, principalmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Muitos professores encontram dificuldades em proporcionar desafios no ambiente escolar, considerando a interdisciplinaridade e a constextualização indispensáveis para a construção de conhecimentos científicos. (LIMA & MAUÉS, 2006; ROSA et al., 2007; RAMOS & ROSA, 2008).

Pesquisas recentes apontam que alguns professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, mesmo reconhecendo a importância do estudo das ciências ainda desconsideram a capacidade de compreensão dos estudantes em compreender conhecimentos científicos básicos, outros tantos, não se consideram preparados para dialogar e direcionar trabalhos científicos no cotidiano escolar. (ROSA et al., 2007).

Diante do exposto, tratatemos nas páginas a seguir da importância do ensino de ciências nos anos iniciais do Ensino Fundamental e a função fundamental do Professor na inserção de estudos que proporcionem as crianças acesso a conhecimentos científicos básicos que estimularão seu interesse pelas ciências e nortearão o caminho de seus estudos futuros.

O ENSINO DAS CIÊNCIAS

Os primeiros anos do ensino fundamental possuem características peculiares, como por exemplo o fato do ensino nesta etapa ser de responsabilidade de apenas um professor, este profissional precisa ter domínio de conhecimentos matemáticos, da língua portuguesa e das ciências humanas, biológicas e da natureza, etc. No entanto, embora o professor seja preparado para atender o currículo pré-estabelecido, existem pesquisas que pontam algumas limitações e dificuldades encontradas pelos professores no que diz respeito ao conteúdo de ciências existente no livro didático e ao estabelecimento de experiências reais como atividades (LONGHINI, 2008).

Longhini (2008), diz que os professores possuem dificuldades verificáveis desde a formação em Pedagogia. A escassez de conhecimentos confere aos livros didáticos a qualidade de maior alido do professor na prática cotidiana. Todavia, embora o papel dos livros didáticos seja de suma importância por proporcionar ao professor aprendizado sobre os conteúdos científicos e dar-lhe uma gama de possibilidades para a condução das aulas de ciências a fim de que o estudante apreenda e desenvolva seu conhecimento na área, Longhini (2008) aponta como essencial uma prática meticulosa e de pesquisas mais avançadas para que o ensino não se prenda apenas aos livros didáticos, visto que a literatura existente ainda apresenta alguns problemas.

Segundo Ramos e Rosa (2008), a insegurança de alguns professores no que concerne possibilitar aos estudantes dos primeiros anos do ensino fundamental contato eficiente de ciências que culmine numa aprendizagem significativa. No entanto, os autores ainda apontam que os professores desta etapa de ensino realizam poucas atividades práticas experimentativas, mesmo reconhecendo sua importância, por questões relacionadas a deficiência na orientação pedagógica, escassez de materiais, falta de trabalho colaborativo e as dificuldades e limitações existente no curso de graduação e nas formações continuadas disponíveis.

Partindo desse pressuposto, os autores indicam que na busca a um ensino de ciências de qualidade nos primeiros anos do ensino fundamental é indispensável que a formação dos professores seja mais eficiente, é primordial que exista uma revisão no currículo da formação inicial, para que os profissionais sejam capazes de articular com segurança o ensino nas diferentes áreas, trabalhando de maneira contextualizada e interdisciplinar.

As pré-concepções dos professores é um dos aspectos que podem prejudicar o processo de ensino. Rosa et al. (2007) discorrem que alguns professores não consideram importante enfatizar os conteúdos científicos, visto que para estes as crianças ainda não são aptas para compreender, outros tantos pensam que o ensino de ciências seja indispensável para a formação de cidadãos conscientes e preparados para a vida em sociedade.

Diante disso, é possível dizer que o essencial é proporcionar as crianças contato com o conhecimento científico através de fundamentação teórica e de experimentação, que os leve a testar e questionar, construindo a partir daí seus próprios conceitos. Santos (2011) aponta, a ciência como um saber totalizante, sendo assim, leva o indivído ao conhecimento e possibilita a ele a capacidade de solucionar problemas e construir novos parâmetros para as condições humanas e sociais.

A partir do preconizado pelo autor supraci-

tado, entende-se que é importante proporcionar a criança contato com os mais diversos fenômenos naturais, experimentação, teste de hipóteses, questionamentos, possibilitando que ela exponha suas ideias e confronte outras vivenciando novas experiências científicas. (ROSA et al., 2007).

Em concordância, Lima e Maués (2006, p. 170) discorrem sobre necessidade de que a atividade dos professores nos primeiros anos iniciais do ensino fundamental não se reduzam apenas a conceitos, sendo a função do professor levar as crianças a aquisição de conceitos científicos, o que não requer dos professores conhecimentos sistematizados, mas que conheçam a realidade em que as crianças estão inseridas, bem como sua maneira de pensar, agir e aprender.

Portanto, cabe ao professor desta etapa de ensino proporcionar atividades que instiguem o interesse por aprender, que sejam dinâmicas, investigativas, estimulando a criatividade, a concentração, a observação, levando a criança constantemente a refletir através de testes, questionamentos e comparações, favorecendo assim, que construam seus próprios conhecimentos e preparando-os para os próximos níveis de aprendizagem.

Em face do exposto, destaca-se que a formação docente deve proporcionar aos professores conhecimentos envolvidos no ensino de ciências, possibilitando reflexão sobre suas concepções científicas e tecnológicas, além de levá-los a pensar na razão e necessidade do ensino de ciências nos anos iniciais do ensino fundamental (RAMOS & ROSA, 2008; ROSA et al., 2007; LIMA & MAUÉS, 2006).

Reconhecendo a importância do ensino de ciências é essencial compreender as razões pela qual se deve garantir as crianças acesso ao ensino de ciências, a produção e experimentação desde os primiros anos do ensino fundamental.

QUAL OBJETIVO DE ENSINAR CIÊNCIAS?

A preocupação com a qualidade do ensino de ciências tem por objetivo garantir o futuro de sucesso de um país, por possibilitar a o crescimento saudável da economia, além do que, investir na educação contribui para a diminuição das desigualdades sociais. Sendo assim, o conhecimento é o elemento fundamental para impulsionar as produções científicas e tecnológicas, além de proporcionar a competitividade do país no que concerne o contexto da globalização mundial (UNESCO, 2005).

Segundo a Unesco (2005), os países com os melhores índices de qualidade na área da educação produzem conhecimentos, possuem uma economia saudável e crescente com uma grande receita, apresentam os menores índices de desemprego e garantem aos cidadãos boa qualidade de vida. Em contrapartida, aqueles países com pouco invesimento nas áreas cientídicas e tecnológicas estão sempre a margem, com autos índices de desemprego, criminalidade, baixa na receita fiscal e grande desigualdade social, tal fato ratifica que o baixo investimento na qualidade da educação faz com que o país esteja sempre atrás dos demais, visto que o baixo númeno de profissionais e produções nas áreas das ciências o limita na competição com o mercado mundial.

Outro importante motivo para que o investimento na educação dos anos inciais, sobretudo nas áreas das ciências, se dá ao fato das ciências e tecnologias estarem presentes no dia-a-dia dos indivíduos, intervindo positiva ou negativamente nos contextos profissional, social e ambiental. Assim, proporcionar que as crianças tenham contato com as ciências e tecnologias cada vez mais cedo possibilita que os futuros cidadãos adquiram consciência social e intervenham positivamente na comunidade em que estiverem inseridos (MARTINS & PAIXÃO, 2011).

Partindo desse pressuposto, o acesso a uma educação científica e tecnológica apresenta um caráter essencial no formação de cidadãos participativos que fazem uso consciente e responsável dos recursos tecnológicos disponíveis. Portanto, ensinar ciências confere além da responsabilidade na produção conhecimento, também o comprometimento com o estímulo de indíviduos pensantes, questionadores, críticos e éticos, o que impacta efetivamente no desenvolvimento de inovações científicas e tecnológicas (CHASSOT, 2003; AULER & DELIZOICOV, 2001).

Lorenzetti & Delizoicov (2001) dizem que alfabetização científica pode ser compreendi-

da “como o processo pelo qual a linguagem das Ciências Naturais adquire significados”, é através da alfabetização científica que a criança expande seus conhecimentos, transformando e agregando novas informações ao seu conhecimento prévio, está é uma das razões que favorecem ou que defeem a inserção de conteúdos e experiências científicas desde os primeiros anos do ensino fundamental.

Todavia, a alfabetização científica não se limita ao primeiro contato do estudante com os conteúdos e currículo para as ciências, devendo ser um processo contínuo desenvolvido durante toda a vida, estanto presente nos mais diversos âmbitos da vida do indivíduo. Nos anos iniciais de escolarização tem grande importância por englobar um número muito grande de estudantes, uma vez que no território brasileiro o ensino fundamental é obrigatório e acessível a todos os cidadãos residentes do país, mas, também é nessa fase que se desperta o interesse pelo aprendizado, portanto, a relação que o estudante estabelecerá com a ciência pode estar pautada no primeiro contato dele com ela (CARVALHO et al., 1998).

Com as últimas reformas educacionais os estudantes brasileiros passaram a ter direito ao ensino fundamental de nove anos, o que culminou na entrada de crianças ainda mais novas na escola, alguns estudiosos defendem que a antecipação na faixa etária mínima para o ensino fundamental favorece para que os resultados da educação sejam mais eficazes o consequentemente contribui para uma crescente na qualidade da educação oferecida no país, ademais, é comprovado que nos países em que as crianças tiveram acesso a educação infantil na idade certa os resultados são significativamente superiores (OCDE, 2011).

Sendo assim, proporcionar aos estudantes a garantia de acesso a educação na idade certa é uma das ferramentas fundamentais para o desenvolvimento social e econômico de um país, uma vez que, o investimento em educação culmina no acesso a cultura a extenção de conhecimentos, formando indivíduos capazes de motificar positivamente o meio em que estão inseridos.

O ENSINO FUNDAMENTAL E A APRENDIZAGEM DE CIÊNCIAS

Os Parametros Currículares Nacionais (PCN’s), preconizam como objetivos para o ensino fundamental que os estudantes sejam capazes de, entre outras coisas:

compreender a cidadania como participação social e poítica [...]; perceber-se integrante, dependente e agente transformador do ambiente, identificando seus elementos e as interações entre eles, contribuindo ativamente para a melhoria do ambiente; desenvolver o conhecimento ajustado de si mesmo e o sentimento de confiança em suas capacidades afetiva, física, cognitiva, ética, estética, de inter-relação pessoal e de inserção social, para agir com perseverança na busca de conhecimento e no exercício da cidadania [...] (BRASIL, 1997, p.7).

Ensinar ciências desde o início do ensino fundamental, por sua vez, objetiva concomitantemente, formar cientistas e indivíduos aptos para o exercício da cidadania. Partindo dessa perspectiva, Fourez (2003) defende que os dois objetivos se completantam, todavia, a grande preocupação está na falta de interesse dos estudantes pela área científica como carreira, o que pode estar diretamente ligado a falta de aulas que estimulem e instiguem tal interesse.

No entanto a falta de interesse dos estudantes pela área científica não é um problema existente somente no Brasil, vários países sofrem com o mesmo problema. Tolentino-Neto (2008) discute o desinteresse dos estudantes brasileiros baseado em uma pesquisa aplicada com o intuito de descobrir qual a causa do problema, o autor aponta que os estudantes reconhecem as ciências como uma área interessante, mas não se veem atuando profissionalmente, o que para ele denota a importância de uma mudança no ensino da disciplina.

Muitos profissionais buscam explicar a falta de interesse de estudantes por profissionalizar-se na área das ciências justificando com a necessidade de uma mudança significativa no ensino da disciplina desde os anos inicias do ensino fundamental, instituindo aulas mais ativas e práticas, experimentativas e laboratoriais, dentro e fora da escola.

Nos anos iniciais do endino fundamental os objetivos do ensino das ciências, segundo os PCN's deve proporcionar ao estudante:

compreender a natureza como um todo dinâmico, sendo o ser humano parte integrante e agente de transformações do mundo em que vive;

identificar relações entre conhecimento científico, produção de tecnologia e condições de vida, no mundo de hoje e em sua evolução histórica;

formular questões, diagnosticar e propor soluções para problemas reais a partir de elementos das Ciências Naturais, colocando em prática conceitos, procedimentos e atitudes desenvolvidos no aprendizado escolar;

saber utilizar conceitos científicos básicos, associados a energia, matéria, transformação, espaço, tempo, sistema, equilíbrio e vida;

saber combinar leituras, observações, experimentações, registros, etc., para coleta, organização, comunicação e discussão de fatos e informações;

valorizar o trabalho em grupo, sendo capaz de ação crítica e cooperativa para a construção coletiva do conhecimento;

compreender a saúde como bem individual e comum que deve ser promovido pela ação coletiva; compreender a tecnologia como meio para suprir necessidades humanas, distinguindo usos corretos e necessários daqueles prejudiciais ao equilíbrio da natureza e ao homem (BRASIL, 1997, p.31).

Partindo do estabelecido pelo documento que instruí toda a educação no território nacional, professores dos primeiros anos do ensino fundamental enfrentam um grande desafio no que concerne a promoção de mudanças na prática pedagógica, principalmente na área das ciências, proporcionando espaço e tempo interessantes, estimulantes e instigadores, com aulas práticas dentro e fora da sala, conferindo ao livro didático o papel de material de apoio para a aprendizagem (YANO, 2011).

O livro didático não deve ser descartado como importante instrumento no processo de aprendizagem, todavia, não pode ser o único responsável pela construção do saber, é essencial que a escola e o professor tenha autonomia para buscar alternativas e subterfúgios que estimulem e instiguem no estudante o interesse pela ciência, de acordo com Carvalho et al. (1998), o primeiro contato do estudante com os conhecimentos científicos deve ser agradável, pois, se este for significativo é provável que eles se tornem estudantes curiosos e comprometidos futuramente.

Assim, com o intuito de instigar e estimular o interesse do estudante, os PCN's (1997) sugerem que o ensino de ciências nos primeiros anos do ensino fundamental seja divido em áreas temáticas, organizados em teorias científicas e tecnológcas que não devem ser tratadas isoladamente.

Embora muitos professores dos primeiros anos do ensino fundamental sintam-se inseguros e despreparados para o ensino de ciências devido a varieradade de conteúdos que ela apresenta, tratar de seus fenômenos numa perspectiva interdisciplinar é indispensável, todavia, é necessário estabelecer critérios para a selecionar conteúdos sem abandonar os objetivos gerais e o currículo pré-estabelecido.

O professor dos anos iniciais do ensino fundamental tem um papel importante na construção do saber do estudante, é ele o responável por instigar na criança o desejo por conhecer o mundo em todos os âmbitos, aguçar a curiosidade e o interesse pelas ciências, o grande desafio está em proporcionar aos estudantes atividades que reforce está curiosidade e estimule a criatividade.

Para que o professor organize os conteúdos de forma a instigar o interesse e a curisosidade do estudante respeitando as limitações da faixa etária de cada ciclo, os PCN's (1997) sugerem que os conteúdos para os anos iniciais do ensino fundamental sejam divididos em quatro blocos temáticos: "ambiente; ser humano e saúde; recursos tecnológicos; e terra e universo".

Ao longo do ensino fundamental os blocos temáticos são bases para que o professor organize seu planejamento, pois em cada bloco são sugeridos conteúdos específicos que podem ser articulados interdisciplinarmente, proporcionando experiências significativas e prazerosas, o que confere ao ensi-

no de ciências a função de contribuir para despertar no estudante o gosto pela ciência e para formação de cidadãos críticos e conscientes (AULER & DELIZOICOV, 2001; UNESCO, 2005).

O constante desenvolvimento científico e tecnológico atribui ao ensino de ciências nos primeiros anos do ensino fundamental grande relevância, visto que, de acordo com os PCN's não existe possibilidade de pensar na formação de um indivíduo crítico à margem do saber científico (BRASIL, 1997).

Contudo, existe uma controvérsia no que concerne a preocupação com a formação de um futuro cidadão nos anos iniciais do ensino fundamental, uma vez que os estudantes quando inseridos na escola já sao cidadãos ativos e atuantes em uma determinada comunidade, a escola o instrumentalizará através de novos conhecimentos e eles serão capazes de atuar de maneira mais relevante no meio em que vivem.

Sobre isso os PCN's apontam que a escola contribuirá para formar um adulto responsável quando levar os estudantes a apropriar-se de conhecimentos, procedimentos e valores que o transformarão em pessoas capazes de refletir e questionar com propriedade. (BRASIL, 1997). Todavia, os valores do indivíduo são construidos desde o momento do nascimento, transmitidos pelas famílias e comunidades na qual estão inseridos, p ááç da escola é proporcionar um espaço plural que favoreça transformação de pré-conceitos através do diálogo e da troca com o outro.

Para esse fim, é essencial que o professor possibilite momentos em que os estudantes sejam levados a pensar e questionar o mundo e tudo o que o envolve, trazendo à discussão os benefícios do avanço científico e tecnológico, bem como as consequências deles para a vida em sociedade e o futuro do planeta.

Todos os indivíduos aprendem e se desenvolvem por meio do convívio, é indispensável que o professor compreenda e se liberte de concepções pré-estabelecidas, respeitando o conhecimento prévio dos estudantes e buscando conhecer as diferentes realidades em que estão inseridos (BRASIL, 1997).

Sendo o professor consciente do seu papel de intermediador do conhecimento do estudante, é necessário que ele oferte durante o ensino nos anos iniciais, oportunidades de estudos para que os estudantes conheçam e questionem os avanços científicos e tecnológicos e os impactos destes para a população e o planeta (SASSERON & CARVALHO, 2008).

Por certo, é necessário promover atividades científicas e tecnológicas para que os estudantes do ensino fundamental compreendam que os cientistas são pessoas comuns que produzem inovações instigados por seus desejos de transformação e por proporcionar melhores condições de vida para os indivíduos, além de levá-los a conhecer os benefícios econômicos e sociais de tais transformações, todavia, mesmo nos anos inicias do ensino fundamental, os estudantes precisam saber que embora os benefícios sejam grandes também existem consequências negativas (AULER & DELIZOICOV, 2001).

Porém, é preciso levar em consideração que o boom tecnológico, o crescimento econômico e o aumento do poder aquisitivo dos indivíduos tem levado os estudantes ao contato cada vez mais precoce com mídias digitais e instrumentos tecnológicos, portanto, o trabalho do professor dos anos iniciais do ensino fundamental precisam trabalhar arduamente para desmistificar algumas das informações adquiridas através dos mais diversos meios de comunicação (filmes, séries, desenhos, jornais, canais no youtube).

Reis et al. (2006) chamam a atenção para a supervalorização de informações e apontam que deve haver uma preocupação latente com ideais sensacionalistas difundidas gratuitamente a todo o tempo em meios digitais e com a abstenção da escola na promoção de análises críticas destas ideias e na promoção de discuções desta natureza.

Nesta perspectiva, é possível entender que as ideias midiaticamente difundidas em relação as ciências e tecnologias são fatores de grande impacto influenciador na construção do saber do estudante, portanto, a escola, sendo um espaço independente e promotor de novos conhecimentos tende a possibilitar aos estudantes a construção de ideias coerentes e coesas no que concerne o desenvolvimento científico.

A discussão acerca do papel da escola na construção do conhecimento científico imputa ao professor ainda mais responsabilidade no que se refere a utilização dos materiais disponíveis e nas informações difundidas pela mídia em geral, cabe a ele filtrar as ideias sobre a tecnologia e o mundo científico destacando o impacto na sociedade para contribuir na construção do conhecimento e da capacidade dos estudantes em analisar, refletir e questionar (REIS et al., 2006).

Nesse sentido, DELIZOICOV et al. (2009, P. 34) apontam que o conhecimento deve ser direcionado de maneira a favorecer "sua apropriação crítica pelos alunos", uma vez que os estudantes sejam capazes de apreender os conhecimentos e as informações, poderão transformá-las a fim de integrá-los a vida na sociedade.

Em consonância, Souza et al. (2007) enfatizam a importância de que percebam a ciência como cultura, pois, o fato da tecnologia estar presente ativamente na vida dos indivíduos não confere a eles a ideia de que ela seja parte da cultura, um grande exemplo disso é o fato da grande maioria das pessoas não sentirem segurança para para discutir assuntos relacionados a ciências e tecnologias como discutem sobre política, economia, esportes ou religiões.

Para que a ciência deixe de ser um tabu e seja compreendida como parte de uma cultura, o ensino desde os anos inicias do ensino fundamental é de grande importância, portanto, é primordial que o professor conheça os textos e assuntos sugeridos aos estudantes, delimite os temas e campo de investigação sobre este tema, incluindo conceitos, procedimentos e atitudes que favorecerão a aprendizagem no ciclo a que se destina (BRASIL, 1997).

Os PCN's sugerem que o professor organize sua prática em pequenos projetos, que apresente aos estudantes roteiros com clareza dos aspetos que serão investigados, procedimentos, atividades e materiais que serão utilizados. O trabalho do professor deve favorecer ao estudante a compreenção das ciências e tecnologias como primordiais para o desenvolvimento humano, como parte constituinte da cultura, como as artes visuais, a música, a literatura, a religião, etc., uma vez estabelecida como parte da cultura, o estudante precisa compreender que tem o direito de aprender e participar de inovações (DELIZOICOV et al., 2009).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscamos discutir o quanto o ensino das ciências e tecnologias é importante nos anos iniciais do ensino fundamental através de um compilado de informações obtidas em textos de estudiosos do tema e do documento maior que rege a educação brasileira, os PCN's.

O ensino das ciências é uma realidade latente no século XXI e com o passar dos anos, o rápido avanço tecnológico e a presença indispensável de objetos e materiais tecnológicos no dia-a-dia dos indivíduos humanos, torna-se urgente compreender a ciências como algo além de uma disciplina que dará base para que os estudantes compreendam aspectos do corpo e do ambiente, mas como algo que precisa integrar a cultura.

Portanto, ensinar ciências tende a contribuir para que os estudantes adquiram uma nova cultura, que chamamos científica e é tão importante quanto a religião, os esportes, a arte, a literatura e outros aspectos que integram a sociedade, atribuir as ciências o caráter de cultura possibilita ao estudante estabelecer seu próprio senso crítico, levando-o a pensar, refletir e fazer escolhas mais consciente que impactarão na sua própria qualidade de vida e na vida da comunidade em que estiver inserido.

Ensinar ciências no início da escolarização pode contribuir para instigar e estimular o interesse, a curiosidade e a criatividade deste indivíduo, além de proporcionar o início da formação de prováveis profissionais que no futuro podem contribuir para a mudança e a melhora na qualidade de vida da comunidade por agregar novos conhecimentos aos valores de cada um deles.

Todavia, os valores são construídos desde o momento do nascimento do indivíduo, a escola tem um papel de proporcionar debates que levam a questionamentos e reflexões e oportunizam que em contato com ideias, costumes e realidades novos valores sejam construidos, formando assim, indíviduos

mais conscientes, com senso crítico, livres de preconceitos, capazes de promover mudanças na sociedade.

O professor dos anos iniciais do ensino fundamental são responsáveis por proporcionar as crianças o encantamento pela ciência e suas nuances, sendo assim, seu papel é de extrema importância para que o interesse no que concerne semear o interesse da criança que tende a crescer com o passar dos anos, o avanço do processo de escolarização e a complexidade dos conteúdos ensinados na escola.

Portanto, é possível dizer que atua nos anos iniciais do ensino fundamental tem grande responsabilidade no que concerne o crescimento social e econômico do país, pois são eles os responsáveis por iniciar iniciar a formação de indivíduos que transformarão a sociedade, tornando-a mais acessível, diversa, sustentável, inclusiva e humana, assim, esse pressuposto é suficiente para justificar a importância de ensinar ciências nos primeiros anos do ensino fundamental.

Diante disso, é indispensável que a formação inicial de professores que atuarão nesta estapa de ensino seja mais completa e apresente conteúdos mais complexos, todavia, a formação continuada é tão necessária e indispensável quanto, cabe ao professor estar em busca constante por novos procedimentos e maneiras de concepções modernas a fim de proporcionar uma aprendizagem mais efetiva e signficativa.

Para além disso o trabalho de orientação pedagógica na escola, a parceria entre os professores, o reconhecimeno do material disponibilizado e a consciência da importância da interdisciplinaridade em concomitância com uma formação contínua são essenciais para a qualidade e o sucesso do ensino de ciênciais nos anos iniciais do ensino fundamental. Carvalho e Gil-Pérez (2006) destacam que o espaço educativo é importante para proporcionar atividades práticas e pesquisas que levarão as crianças a reflexão e ao aprendizado.

Sendo assim, para que o ensino de ciências nos anos iniciais do ensino fundamental ocorra é indispensável que os professores estejam preparados, que a escola seja comprometida com o processo educativo e favoreça um ambiente ideal para aprendizagem e estimule a formação contínua, além de garantir que os materiais disponibilizados sejam utilizados e o currículo seja o norteador de todo o processo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AULER, D.; DELIZOICOV, D. Alfabetização científico-tecnológica para quê? Ensaio - Pesquisa em Educação em Ciências, v. 3, n. 1, p. 1-13, 2001.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: ciências naturais. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CARVALHO, A. M. P. de; GIL-PÉREZ, D. Formação de professores de ciências. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2006. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Daniel-Perez-22/publication/305391589_Formacao_de_professores_de_ciencias/links/578cabb508ae59aa66812b8e/Formacao-de-professores-de-ciencias.pdf - acesso em 10 out. 2024.

CHASSOT, A. I. Alfabetização científica: uma possibilidade para a inclusão social. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, v. 23, n. 22, p. 89-100, 2003.

DELIZOICOV, D.; et al. Ensino de ciências: fundamentos e métodos. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

FOUREZ, G. Crise no Ensino de Ciências? Investigações em Ensino de Ciências, Porto Alegre, v.8, n.2, 2003.

LIMA, M. E. C. de C.; MAUÉS, E. Uma releitura do papel da professora das séries iniciais no desenvolvimento e aprendizagem de ciências das crianças. Ensaio - Pesquisa em Educação em Ciências, v.8, n.2, dez. 2006.

LONGHINI, M. D. O conhecimento do conteúdo científico e a formação do professor das séries iniciais do ensino fundamental. Investigações em Ensino de Ciências, v. 13, n. 2, p.241-253, 2008.

LORENZETTI, L.; DELIZOICOV, D. Alfabetização científica no contexto das séries inicias. Ensaio - Pesquisa em Educação em Ciências, v. 3, n. 1, jun. 2001.

MARTINS, I. P.; PAIXÃO, M. de F. Perspectivas atuais ciência-tecnologia-sociedade no ensino e na investigação em educação em ciência. In: SANTOS, W. L. P. dos; AULER, D. (Orgs.). CTS e educação científica: desafios,

tendências e resultados de pesquisas. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2011.
OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico). Frequentar a educação pré-escolar traduz-se em melhores resultados na escola? In: OCDE, Pisa em foco, v. 1, fev. 2011.
RAMOS, L. B. da C.; ROSA, P. R. da S. O ensino de ciências: fatores intrínsecos e extrínsecos que limitam a realização de atividades experimentais pelo professor dos anos iniciais do ensino fundamental.
REIS, P.; RODRIGUES, S.; SANTOS, F. Concepções sobre os cientistas em alunos do 1º ciclo do Ensino Básico: "Poções, máquinas, monstros, invenções e outras coisas malucas". Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias, v. 5, n.1, p.51-74, 2006.
ROSA, C. W.; PEREZ, C. A. S.; DRUM, C. Ensino de física nas séries iniciais: concepções da prática docente. Investigações em Ensino de Ciências, v. 12, n. 3, p.357-368, 2007.
SANTOS, W. L. P. dos. Significados da educação científica com enfoque CTS. In: SANTOS, W. L. P. dos; AULER, D. (Orgs.). CTS e educação científica: desafios, tendências e resultados de pesquisas. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2011.
SASSERON, L. H.; CARVALHO, A. M. P. de. Almejando a alfabetização científica no ensino fundamental: a proposição e a procura de indicadores do processo. Investigações em Ensino de Ciências, v.13, n.3, p.333- 352, 2008.
SOUZA, C. A.; et al. Cultura científica-tecnológica na educação básica. Ensaio – Pesquisa em Educação em Ciências, v.9, n.1, jul. 2007.
TOLENTINO-NETO, L. C. B. Os interesses e posturas de jovens alunos frente às ciências: resultados do projeto ROSE aplicado no Brasil. 2008. 164p. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.
UNESCO BRASIL. Ensino de Ciências: o futuro em risco. 2005. Disponível em: http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001399/139948por.pdf. Acesso em: 15 out. 2024.
YANO, C. Ciência rejeitada. Revista Ciência Hoje, 14 jul. 2011. Disponível em:
< https://cienciahoje.org.br/artigo/ciencia-rejeitada/ >. Acesso em: 15 out. 2024.

A LEITURA INFANTIL NAS SÉRIES INICIAIS

COSETE FREITAS DA SILVA GAMA

RESUMO

O trabalho que ora se inicia busca refletir sobre a importância de a escola desenvolver nos alunos o ato de ler por meio da literatura infantil, para isso, é necessário que o professor saiba quais são as melhores formas de trazer a leitura para dentro de sua sala de aula como algo atraente e interessante, talvez o critério mais eficaz seja o professor tornar-se modelo de leitores para seus alunos. O trabalho teve como metodologia a pesquisa de caráter bibliográfico. Para tanto, diversos autores que se dedicaram a estudar sobre a temática foram pesquisados e suas obras analisadas de forma crítica e criteriosa, sendo possível colocar em evidências suas ideias. O trabalho tem como objetivo apresentar informações a respeito da importância da literatura no processo de formação de leitores nas séries iniciais do Ensino Fundamental, bem como a importância da leitura no processo de alfabetização e letramento como um indicativo fundamental para o desenvolvimento do cidadão e, por conseguinte, a independência intelectual de uma nação. Foi dada uma ênfase na capacidade imaginativa que é desenvolvida por meio do contato com a leitura. O tema é relevante, pois ele procura legitimar o direito do cidadão oriundo do mundo letrado. Para tanto, a ação pedagógica deve ser envolvente, cativante, exigindo comprometimento e uma concepção de leitura que seja superior ao ato mecânico de ler. A escola necessita incorporar, sem preconceitos, as experiências de leitura que cada um traz: professor e aluno. É resgatando a história de leitura de cada um que se pode partir do real e não do que se imagina que alguém deva ter como pré-requisito para ler.

Palavras Chave: Literatura; Leitura; Alfabetização.

INTRODUÇÃO

A leitura é compreendida como uma necessidade do ser humano desde os tempos remotos de se tornar um leitor. Um leitor é sempre iniciado no mundo da leitura por outro leitor e se a escola quer formar leitores para além de seus muros, precisa organizar-se em torno de um projeto claro, com o qual toda a equipe escolar esteja comprometida.

Ler é uma maneira de compreender melhor o mundo. Segundo a concepção, saber ler é muito mais do que apenas decodificar letras, é atribuir sentido ao texto.

Para isto, apenas aprender o ato mecânico não é suficiente. É necessário, desde as séries inicias, desenvolver algumas habilidades que incluem: fazer previsões sobre o texto, construir significado combinando conhecimento prévio e informação textual, envolver-se emocionalmente com o material lido, refletir sobre o significado do que foi lido e tirar conclusões sobre o assunto enfocado.

Quando o aluno não desenvolve estas habilidades, surge a dificuldade de interpretar textos, extrair informações que não estão explícitas, acarretando dificuldade em todas as demais disciplinas, inclusive no desempenho matemático, pois a capacidade de resolução de problemas está necessariamente atrelada à capacidade de compreende-lo e interpretá-lo.

A leitura consiste em uma atividade complexa, estão envolvidos neste contexto conhecimentos diferentes que ultrapassam a fonética e a semântica. Pode ser considerada como um momento de descoberta, um desafio, porém, será sempre uma atividade de assimilação de conhecimentos, de reflexão, pois ler não é apenas decodificar, é interagir com o texto, atribuindo significados.

Os alunos e professores precisam ter a sua disposição obras compatíveis com suas necessidades e expectativas e devem ter contato com obras que ampliem o seu universo cultural. Ler junto, ler com, compartilhando a experiência.

Neste contexto, a escolha deste tema justifica-se pela oportunidade que o mesmo oferece de estudar uma questão fundamental para inserir a criança no universo maravilhoso que é a leitura, desde o início do proces-

so de alfabetização. Assim, o objetivo geral deste trabalho é apresentar informações a respeito da importância da leitura, da literatura infantil e da imaginação no processo de aprendizagem do aluno desde as séries inicias, como um indicativo fundamental para o desenvolvimento do cidadão e, por conseguinte a independência intelectual de uma nação.

Optou-se por uma metodologia de pesquisa qualitativa sendo que dentre os métodos qualitativos optou-se pelo estudo bibliográfico, por se compreender que se trata de um tema complexo e, por isso, requer um tratamento metodológico que permita compreender com mais propriedade o tema em questão.

DESENVOLVIMENTO

A presente sessão tece importantes considerações sobre a importância da literatura infantil na formação de leitores literários. Neste contexto, visa refletir teoricamente sobre esta questão e as contribuições da literatura na formação do leitor, propiciando o desenvolvimento social, psíquico e emocional dos alunos,

A LITERATURA INFANTIL

É por meio da palavra que o ser humano expressa seus sentimentos mais íntimos, exercita seus pensamentos e cria um universo autônomo, fantástico ou real capaz de assumir novas dimensões e significações. Através da linguagem a arte literária se concretiza em "um logro magnífico que permite ouvir a língua fora do poder, no esplendor de uma resolução permanente da linguagem" (BARTHES, 2012, p.16).

Desta forma, a literatura confere ao homem o poder da liberdade por não exigir que a expressão de seu ser esteja submissa a regras de estruturação linguística. Trata-se de uma produção humana desenvolvida por indivíduos situados no espaço e no tempo, e recheada por representações simbólicas que revelam o cotidiano (BARTHES, 2012).

É a expressão da vida social, em que o criador valoriza vivencias e experiências de sua realidade. Por ser produto social, exprime a cultura de cada civilização onde ela ocorre. Ou seja, a arte literária é a possibilidade de entender e representar os processos que ocorrem no grupo social a qual o produtor está inserido (CANDIDO, 2016).

Tavares (2022) destaca que a melhor definição de literatura se aproxima à definição de Vida: "A literatura é a expressão da vida. É o homem de certo modo convertido numa obra. Nela o interessante não é apenas quem se exprime e o que se exprime, mas como se exprime".

Tal definição permite que se compreenda que a literatura está a serviço da construção e reconstrução de realidades por meio do universo ficcional. Bordini e Aguiar (2018) esclarecem que, o texto literário confere ao leitor autonomia para superar a realidade concreta e vivenciar uma experiência imaginativa, elaborando um mundo paralelo ao mundo real. Esse novo mundo elaborado apresenta lacunas que, para serem completadas necessita da participação do leitor que cumprira esta tarefa de acordo com as próprias experiências. É por esta razão que a literatura se distancia de outras modalidades de texto, pois ela oferece ao leitor a liberdade de acessar um universo repleto de informações.

Segundo Candido (2016),

A literatura é um sistema ativo de obras que se refletem entre si e sobre os leitores. A obra não é produto fixo e único diante do público e muito menos o público é passivo e homogêneo. O artista pretende atingir determinado fim e o leitor deseja que ele lhe mostre de terminado aspecto da realidade. O contexto social não impõe nem determina a obra literária, pois é apenas pano de fundo sobre o qual se desenrola a trama ficcional (CANDIDO, 2016, p.29).

Partindo dessa concepção, Zilberman (2015) destaca que, através do texto literário, tudo se transforma, visto que, as experiências pessoais do escritor são utilizadas como recurso na produção de uma obra. Portanto, a obra é resultado da imaginação e das experiências, e o autor é dotado de liberdade para escrever uma história onde lugares, épocas e personagens são construídos de maneiras distintas.

Lajolo (2021) colabora com esta discussão destacando que, é através da literatura que o leitor tem acesso a uma

(...) porta para variados mundos que nascem das várias leituras que dela se fazem. Os mundos que ela cria não se desfazem na última página do livro, na última frase da canção. Permanecem no leitor, incorporados como vivência, marcos da história de leitura de cada um (LAJOLO, 2021, p.44).

Zilberman (2018) reflete sobre o caráter educativo da literatura, buscando as raízes deste aspecto na cultura grega onde a literatura, associada ao gênero mito, sempre foi valorizada por contribuir com a preservação dos elementos culturais das comunidades primitivas.

Desta forma, segundo Zilberman (2018):

27

É com os gregos que é transmitida "essa propriedade pedagógica dos mitos à poesia, veiculada primeiro entre os membros da aristocracia, mas adiante entre os grupos, ou seja, entre distintas classes sociais, atuando ora como paradigmas de ação, ora como pressupostos de sobrevivência em sociedade. Nesse sentido, a literatura traduzia experiências acerca do homem e do mundo, de modo a (re)significar aquele universo e então, proporcionar aprimoramentos das práticas sociais (ZILBERMAN,2018, p.46).

De acordo com Magnani (2021, p.140) "a literatura mobiliza a imaginação, a diversidade de opções estimula a busca de alternativas". Portanto, no contexto de impasses e contradições pelo qual passa nosso país, é imprescindível tornarmos coautores da luta pela participação na construção de uma sociedade que interesse a todos, especialmente aos exilados da palavra.

De acordo com Coelho (2013), a leitura constitui-se em uma atividade imprescindível para observar e compreender a realidade em que se vive. A autora relata que, a partir do momento em que o homem se tornou capaz de organizar seus pensamentos de uma maneira inteligível, procurou meios para registrar e transferir para as futuras gerações suas experiências e a maneira como viveu. Tal tarefa, na maioria das vezes se efetivou por intermédio da literatura oral ou escrita.

Ainda segundo a autora, a palavra escrita representada nos livros literários, assume, na sociedade contemporânea, a função de formar leitores críticos e conscientes, isto porque ela permite conhecer o mundo dos homens de forma eficaz e rica. Esta concepção já é aceita por muitos estudiosos da área que reconhecem na literatura um instrumento de compreensão de vida.

De acordo com Hinterlang (2012):

A comunicação entre autor (adulto) e receptor do livro infantil (criança) é compreendida como uma espécie de mensagem, pois o escritor, ao dispor de total liberdade para construir seu texto, pode, de certa forma, oportunizar a formação de "consciência de mundo" e essa, ao ser assimilada pela criança, passa a integrar o seu mundo interior. Todavia, ressalta-se que essa consciência de mundo não se dá de forma racionalizada por parte do pequeno leitor, pois esse ainda necessita de mediação para correlacionar elementos presentes no texto com a realidade ou com suas experiências de vida (HINTERLANG, 2012, p.18).

Ou seja, segundo a concepção do autor, a literatura infantil adquire um caráter pedagógico na medida em que se destina à um público que, via de regra, encontrase em uma fase de constante aprendizado, perspectiva esta que se distancia, em partes, de concepções atuais que buscam ressaltar o gênero literário como entretenimento.

No contexto desta dualidade Coelho (2013), considera que a literatura "[...] precisa urgentemente ser descoberta, muito menos como mero entretenimento (pois deste se encarregam os meios de comunicação de massa), e muito mais como uma aventura espiritual que engaje o eu em uma experiência rica de Vida, Inteligência e Emoções" (COELHO,2013, p.28).

Desta forma, ao se pensar na literatura é preciso destacar seu destinatário principal: a criança – visto que, este gênero pode apresentar tantos elementos ideológicos com objetivo pedagógico quanto elementos que visem à formação intelectual, moral e cognitiva da criança. De acordo com Abramovich (2017) é por meio das histórias que se entra em contato com lugares diferentes, tempos, modo de ser e agir, regras, éticas e moral diferentes da cultura a qual se está inserida, permitindo conhecer "história, filosofia, direito, política, sociologia, antropologia,

etc. sem precisar saber o nome disso tudo e muito menos achar que tem cara de aula" (ABRAMOVICH,2017, p.17).

LEITURA E IMAGINAÇÃO

A imaginação é um lugar de memória e de ação, segundo Vygotsky (2003, p.07) a atividade criadora do cérebro possui duas funções, uma reprodutora, ou seja, conserva elementos da realidade e outra criadora, ou seja, adaptar à realidade observada produzindo uma nova leitura para esta. É por esta razão que, ao desenhar, escrever, ter lembranças e recordar de um ambiente já visitado, estamos, na verdade, reproduzindo o que já elaboramos ou assimilamos anteriormente. Esta capacidade de adaptação e conservação Vygotsky dá o nome de plasticidade.

Segundo o autor, a reprodução das experiências vividas tem um papel importante para o ser humano pois é por meio desta que ele toma conhecimento do mundo que o cerca, criando hábitos permanentes que vão se repetindo em situações semelhantes, o mesmo ocorre com o rastro que deixa a roda sobre a terra branda: forma-se uma marca que fixa as mudanças produzidas pela roda ao passar e que serve para facilitar sua passada no futuro (VYGOTSKY, 2003).

Já a capacidade de criação do cérebro vai além da simples reprodução, ela reelabora, combina, cria novos elementos a partir de experiências passadas. Tal atividade possui como alicerce aquilo que a psicologia chama de fantasia ou imaginação, é ela que possibilita a criação de todos os aspectos da vida cultural, científica, técnica e artística: "todos os objetos da vida diária, sem excluir os mais simples e habituais, vem a ser algo assim como a fantasia cristalizada" (VYGOTSKY, 2003, p.10).

Desta forma, tudo o que foge da rotina, do comum, e que se apresenta como novidade tem sua origem no processo criador do homem. Portanto, a atividade criadora se manifesta desde a infância e está muito presente nas brincadeiras e nos jogos. Nas situações de jogos e brincadeiras a criança reproduz muito do que já viu, no entanto, ela não se limita a apenas recordar as experiências vividas, ela reelabora criativamente estas experiências, criando novas realidades a partir de suas necessidades. A essa vontade que a criança tem de fantasiar e criar novas coisas o tempo todo, Vygotsky (2003) chamou de atividade imaginativa.

Para Calvino (2020), a atividade imaginativa se desenvolve a partir de dois processos: o que se inicia com a palavra e caminha até chegar à imagem visível e o que faz o processo inverso, ou seja, parte da imagem visível até atingir a expressão verbal. Se pensar na leitura enquanto processo imaginativo, na concepção do autor, está se desenvolve a partir do primeiro processo, uma vez que, ao ler uma narrativa, por exemplo, quando o indivíduo se envolve com o enredo, é levado a imaginar a cena e seu cenário como se a história estivesse acontecendo diante de seus olhos.

Segundo Vygotsky (2003) a imaginação possui um importante papel para o cérebro humano, o autor ressalta que existem quatro manifestações por meio das quais a atividade criadora do cérebro se articula com a realidade. A primeira diz respeito à fantasia. Esta se desenvolve a partir dos elementos da realidade, se apoiando, portanto, à experiência vivida:

A atividade criadora da imaginação se encontra em relação direta com a riqueza e a variedade da experiência acumulada pelo homem, porque esta experiência é o material com que a fantasia erige os seus edifícios. Quanto mais rica seja a experiência humana, tanto maior será o material de que dispõe essa imaginação. Por isso a imaginação da criança é mais pobre que a imaginação do adulto, por ser menor a sua experiência (VYGOTSKY, 2003, p.17).

Ao analisar as palavras do autor, é possível compreender a importância de se repertoriar as crianças, tornando as atividades escolares ricas em experiências para que ela possa ter bons recursos para sua criação. A segunda manifestação está intrinsicamente ligada à primeira: a imaginação possui a capacidade de ampliar a experiência, permitindo ao homem tornar-se capaz de imaginar algo que ele ainda não viu. Assim, ele se torna capaz de compreender e assimilar experiências sociais ou históricas que não seja próprio de sua cultura. Para tanto, a experiência

tem o apoio da fantasia.
A terceira manifestação recebe o nome de enlace emocional. Emoções e sentimentos são manifestados em imagens concordantes a elas. A este respeito Honorato (2022) ressalta que:
A psicologia fala da lei da dupla expressão de sentimentos, na qual o sentimento possui uma manifestação externa, corpórea; e uma interna, pensamentos, imagens e impressões. Da mesma forma que manifestamos mediante expressões externas nosso estado interior de ânimo, as imagens da fantasia servem de expressão interna para nossos sentimentos. Esta é chamada pela psicologia de lei do signo emocional comum, na qual tudo o que nos causa um efeito emocional coincidente tende a unir-se entre si ainda que não se perceba entre eles semelhança alguma, nem exterior, nem interior (HONORATO, 2022, p.12).
Assim, as questões emocionais permitem o nível mais subjetivo da imaginação. A quarta manifestação da fantasia que nos permite compreender que está se vincula com a realidade é o entendimento de que o objeto construído pela fantasia pode ser algo completamente novo e que passará a existir no mundo e se relacionar e influenciar os objetos já existentes ou que virão a existir.
Parece então ser correto dizer que a função imaginativa depende não apenas das experiências do sujeito como também das necessidades e dos interesses em que ela se manifesta, como depende também da capacidade de dar forma concreta aos frutos da imaginação. A ação criadora existe porque o ser humano não é totalmente equilibrado, por isso, toda ação criadora reflete desejos, anseios e a busca por uma adaptação à realidade.
De acordo com Girardello (2018) a leitura está intrinsecamente ligada à literatura e à imaginação, assim como a ampliação dos horizontes culturais da criança. A vontade de prestar atenção à leitura de uma história surge da curiosidade em saber o que vem depois, "de repente as palavras vestem seus disfarces e em um piscar de olhos estão envolvidas em batalhas, cenas de amor e brigas" (BENJAMIN, 2014, p.55). É desta maneira que as crianças produzem textos e os lê.
Existem várias atividades que são favoráveis para desenvolver a imaginação das crianças, as mais importantes são aquelas que envolvem as manifestações artísticas próprias da cultura em que a criança está inserida, o contato com a natureza, as brincadeiras, a leitura e a contação de história.
Contudo, o principal estímulo para o desenvolvimento da imaginação da criança é a narrativa, as histórias, contadas ou lidas, permitem que o tempo todo a criança coloque em exercício sua capacidade imaginativa.
Girardello (2018) destaca também a importância do repertório cultural proveniente da tradição oral, apresentado por meio das parlendas, quadrinhas e lengalengas como uma maneira de desenvolver a linguagem oral das crianças, permitindo também o desenvolvimento de ritmo e da consciência fonológica, elementos imprescindíveis para a alfabetização.

A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA INFANTIL NA FORMAÇÃO DE LEITORES

O ato de ler não é simplesmente juntar letras e formar sílabas, depois juntar sílabas e formar palavras. Ler, é compreender o que se está lendo, é saber explicar com as próprias palavras o que acabou de ler. A leitura é uma habilidade muito mais abrangente que apenas decodificar o código escrito. Paulo Freire (1979, apud MARTINS, 2012, p.10) ressalta que "(...) a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele. " Infere se, portanto, que o conceito trabalhado por Freire extrapola a concepção tradicionalista que concebe a leitura como ato de decodificação da linguagem escrita.
Ainda nesta linha de pensamento, Martins (2012, p.34) afirma que "[...] aprender a ler significa também aprender a ler o mundo, dar sentido a ele e a nós próprios, o que, mal ou bem, fazemos mesmo sem ser ensinados. "
Com efeito, o saber ler não se confunde com o saber decodificar, pois o acesso ao código por si só não garante o "mergulho" nas malhas de significado do texto e nem o desenvolvimento da capacidade de ver além do que é visível aos olhos. Assim, a leitura é uma atividade para os olhos e não para os

ouvidos, o que significa dizer que a leitura não se restringe ao aprendizado das correspondências letra-som, mas que o extrapola (SOARES,2008).

Percebe-se, portanto, que, o conhecimento que hoje temos sobre o processo de aquisição da leitura e a formação de leitores, bem como o significado do que seja ler, sofreu ressignificações ao longo do tempo.

Neste contexto, cabe ressaltar ainda que a leitura não consiste apenas em decodificação sonora dos códigos, sendo também uma atividade inseparável do processo de compreensão. Desta forma, o contato com materiais impressos diversificados é imprescindível para o ingresso ao mundo letrado.

Soares (2008) salienta ainda que é preciso mostrar à criança o que precisa ser construído por ela no âmbito do aprendizado da leitura, o que faz com, na escola, a formação do leitor ganhe dois aspectos importantes: o desenvolvimento das habilidades inerentes ao ato de ler: interpretação, compreensão, interferências, que ocorre de forma sistemática e progressiva e ocorre por meio de atividades próprias para este desenvolvimento e o segundo aspecto é o incentivo à leitura enquanto prazer e lazer, o que exige o convívio com livros de diferentes gêneros, autores, editoras, etc. o livro didático, por exemplo, constituído por textos curtos e atividades de interpretação, está a serviço da formação do leitor relacionado ao primeiro aspecto.

Tal tarefa, no entanto, requer, inicialmente, que a leitura seja tratada numa perspectiva mais ampla, e também que o material sobre o qual o professor trabalhe tenha uma relação direta com os materiais escritos utilizados socialmente e, isto traz alguns desafios para a escola, como nos indica Délia Lerner (2005, p.27-28) ao destacar um desses desafios como o ato de "formar praticantes da leitura e da escrita e não apenas sujeitos que possam decifrar o sistema de escrita". Ou seja, leitores que saibam recorrer à materiais impressos para buscar as informações de que necessita.

A autora salienta ainda que o educador tem como desafio "formar pessoas desejosas de embrenhar-se em outros mundos possíveis que a literatura nos oferece" (LERNER, 2005, p.26). Logo, aceitar esse desafio significa rever conceitos sobre o ensino da leitura e da escrita que, tradicionalmente foi entendido como aquisição de uma técnica.

Cabe ao professor, dentro das condições oferecidas pela escola, possibilitar aos alunos o acesso a livros variados e adequados à sua faixa etária e nível de escolaridade, de modo que cada um tenha liberdade de escolha de livros, segundo seus interesses e curiosidades. Os desafios colocados pelas novas tecnologias originadas no bojo das sociedades do mundo atual implicam a ressignificação do papel da educação bem com o repensar das práticas pedagógicas.

CONCLUSÃO

Ao terminar esta pesquisa fica a sensação de que ainda há muito para se ler e pesquisar sobre o tema, tal é a sua abrangência. Porém, o material por ora pesquisado permitiu refletir sobre a importância de um trabalho voltado para o desenvolvimento do gosto pela leitura desde o início da escolarização.

Trata-se, pois, de um desafio que ultrapassa a alfabetização em sentido estrito e obriga a escola a reconceitualizar o sentido que dá para o ensino da leitura, reconstruindo-o a partir de concepções que encontrem nas práticas sociais de leitura o novo significado para seu ensino.

Assim, cabe à escola garantir um trabalho competente de leitura que incorpore as práticas sociais, porém sem perder a dimensão lúdica onde o ato de ler seja uma atividade prazerosa e geradora de significados.

É possível considerar que a escola cumprirá seu papel na medida em que for capaz de formar leitores que saibam escolher o material escrito adequado para a busca de problemas que irão se defrontar e não apenas leitores capazes apenas de ler em voz alta um texto escolhido por outro.

Formar leitores críticos, capaz de ler nas entrelinhas passa necessariamente pelo desafio de unir todos os esforços para alfabetizar todos os alunos, assegurando a todos o direito de se apropriarem da leitura e da escrita como ferramenta essencial para o crescimento pessoal.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVICH, F. Literatura infantil: gostosu-

ras e bobices. São Paulo: Scipione, 2015.
BARTHES, R. Aula. Tradução de Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 2022.
BENJAMIN, W. Obras Escolhidas I - Magia e Técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 2014.
BORDINI, M. da G; AGUIAR, V. T. Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2022.
BORTOLANZA, A. M. E; GOULART, I. C. V; CABRAL, G. R. Diferentes perspectivas de alfabetização a partir da Base Nacional Comum Curricular: concepções e desafios. Ensino em Re-Vista, v. 25, n. 4, p. 958-983, 2018.
BOCK, A. M. B; FURTADO, O; TEIXEIRA, M. L. T. Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia. São Paulo: Saraiva 2002.
BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação Conselho Pleno. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/04/RESOLUCA OCNE_CP-222DEDEZEMBRODE2017.pdf. Acesso em: 15 de outubro de 2024.
CALVINO, I. Seis Propostas para o Próximo Milênio: lições americanas. São Paulo: Companhia da Letras, 2020.
CANDIDO, A. Literatura e Sociedade. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2016.
CARVALHO, M. Alfabetizar e letrar: um diálogo entre a teoria e a prática. Petrópolis/RJ: Vozes, 2020.
COELHO, N. N. O conto de fadas. São Paulo: Ática, 2013.
GIRARDELLO, G. E. P. Televisão e Imaginação Infantil: Histórias da Costa da Lagoa. 2018. Tese (Doutorado em Comunicação) Escola de Comunicação e
Artes. Universidade de São Paulo, São Paulo.
HINTERLANG, C. Contribuições da literatura de Monteiro Lobato. Disponível em http://cac-php.unioeste.br/pos/media. Acesso em: 15 de outubro de 2024.
HONORATO, A. R. S. A imaginação e a infância. Disponível em http://cac php.unioeste.br/pos/media. Acesso em: 15 de outubro de 2024.
LAJOLO, M; Literatura Infantil Brasileira: história e histórias. São Paulo: Ática, 2021.
JOLIBERT, J. Formando crianças leitoras. Porto Alegre. Artmed: 2014
KLEIMAN, A. (org) Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, Mercado das Letras, 2015.
LERNER, D. Leitura na escola: o real, o possível e o necessário. Porto Alegre, Artmed: 2005.
MARTINS, M. H. O que é leitura. São Paulo: Brasiliense, 2012.
TAVARES, H. Teoria Literária. Belo Horizonte: Itatiaia, 2022.
THEODORO, E. S. Leitura e realidade brasileira. Porto Alegre. Mercado Aberto 2018.

VYGOTSKY, L. S. Pensamento e linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1989. WEISZ, T. O Diálogo entre o Ensino e a Aprendizagem. São Paulo: Ática, 1999.
ZILBERMAN, R; Leitura; por que a interdisciplinaridade? In: _____.
Leitura: perspectivas Interdisciplinares. São Paulo: Ática, 2015.

DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NAS DISCIPLINAS DEEXATAS PRESENCIAIS E NOS AMBIENTES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM

DANIEL AUGUSTO FERREIRA

RESUMO
Este artigo apresenta dados de uma pesquisa que propõe-se a compreender as dificuldades de aprender as disciplinas de exatas, em especial da matemática no ensino presencial e nos ambientes virtuais de aprendizagem. Estudar e compreender esse processo tem relevância pessoal e social. Pessoal porque o objetivo é compreender as dificuldades encontradas na formação de professores e os desafios enfrentados para atender as necessidades dos alunos. Social na medida em que por meio da pesquisa será possível sistematizar e produzir conhecimento que poderá contribuir com os processos formativos dos professores que atuam nas escolas e ajudar formadores de políticas públicas nessa área. Para o desenvolvimento do trabalho foi adotada abordagem qualitativa e como instrumento de produção de dados, revisão de literatura sobre questões relacionadas à qualidade da educação, formação de professores e dificuldade de aprendizagem da disciplina. Os dados da pesquisa mostram que há uma necessidade de formação dos professores e que isso vem tendo repercussão nas práticas que organizam o ensino e a aprendizagem da disciplina de matemática, assim foi identificado a necessidade de formação para dar conta de demandas que emergiram com o novo perfil dos alunos que atendidos.

Palavras chave: Formação de Professores, matemática, qualidade na educação, dificuldades de aprendizagem.

ABSTRACT
Abstract this article presents data from a study that aims to understand the difficulties about learning exact science subjects, especially mathematics at the classroom and virtual learning environments. Studying and understanding this process has personal and social relevance. Personal because the goal is to comprehend difficulties encountered in the training of teachers and the challenges faced to meet the needs of students. Social since as through research it will be possible to systematize and produce knowledge that can contribute to the formative processes of the teachers who work at schools and to help creators of public training policies in this area. For the study development, a qualitative approach was adapted and, as data production tool, a review of literature issues related to education quality, teachers training and the subject learning disability. The survey data show that there is a need for training teachers and that this has had repercussion over practices that organize the teaching and learning methods of math subjects, so it was identified the need for training to supply the demand that emerged with the new profile of students.

Key words: teacher training, mathematics, education quality, learning disability.

INTRODUÇÃO

Este trabalho pretende identificar as dificuldades no aprendizado das disciplinas de exatas, tanto no ensino presencial quanto no ensino a distância, e as possíveis intervenções que os tutores e professores podem fazer para auxiliar na compreensão dessas disciplinas, em especial da matemática uma disciplina complexa e que muitos alunos não se identificam com ela, tornando seu entendimento muito mais difícil. A ideia desse estudo nasceu dos muitos anos de experiência da autora em sala de aula como professora e tutora em cursos de EAD, nos quais foi possível identificar na prática a dimensão dessas dificuldades.

Hoje em dia o tema dificuldade no aprendizado em Matemática tem sido objeto de palestras, pesquisas, encontros, e diversos estudos com o objetivo de descobrir as origens de tantos problemas no ensino das disciplinas de exatas, conforme destaca Sanchez (2004), dificuldades em relação ao desenvolvimento cognitivo e à construção da experiência matemática; dificuldades na resolução

de problemas, o que implica na compreensão e habilidade para analisar o problema e raciocinar matematicamente.

Devido a todo esse conjunto de dificuldades, historicamente, a matemática sempre foi vista pelos alunos como a vilã dos currículos na escola, pois é considerada uma disciplina muito difícil. Em sua pesquisa Silveira (2002), constatou em trabalhos com os professores dessa disciplina, que ela é considerada uma disciplina chata porque é difícil, vamos imaginar então quando o aluno se depara com esta disciplina em um curso de Educação à Distância. Com o advento e popularização da internet, ocorreu uma revolução na sociedade contemporânea, a rapidez e a quantidade de informações disponíveis a todo instante na internet faz de nossos alunos um nativo digital, e dentro desse contexto há o crescimento da modalidade de Ensino a Distância, potencializando, essas dificuldades naturais no ensino das disciplinas de exatas, surge uma nova forma de ensino que vem nos desafiar por meio dos ambientes virtuais de aprendizagem, e com isso também, novos desafios e novas dificuldades, que serão encontradas também pelos alunos dessa modalidade.

Para desenvolvimento do trabalho foi adotada abordagem qualitativa e como instrumento de produção de dados recorri a revisão de literatura sobre questões relacionadas à qualidade da educação, formação de professores e as contribuições para o ensino de matemática. Também a observação participante foi realizada uma vez que a autora atua como professora, participando de diversos processos formativos que se desenvolvem nos estabelecimentos de ensino de atuação. Dessa forma, o artigo tem como horizonte compreender como a formação do professor impacta na qualidade de ensino e apresentar algumas possíveis soluções para a melhoria do processo. Pensando na questão da formação, foram utilizadas como referências as obras de Gatti (2006), Nascimento (2007), Machado (1999). Com o intuito de apresentar algumas possibilidades para a melhoria do processo de ensino e de aprendizagem, foram assumidas como referência os trabalhos de Giani e Zanoel (2005), Borba e Aparecida (2009), Florentino (2006), entre outros.

Este artigo foi organizado em seções, conforme descrição a seguir. Na seção I, é feita uma apresentação sobre a realidade e a qualidade de ensino da matemática. Na seção II, é apresentado uma breve análise sobre a formação dos professores. As dificuldades de aprendizagem nas disciplinas de exatas presenciais e nos ambientes virtuais de aprendizagem são descritos na seção III. Por fim, são realizadas as considerações finais.

UMA BREVE APRESENTAÇÃO SOBRE A REALIDADE E QUALIDADE DE ENSINO DA MATEMÁTICA

A qualidade da educação é um tema que vem sendo discutido há algum tempo, de acordo com o Relatório de Monitoramento Global de Educação da UNESCO 2014, embora o Brasil tenha garantido a acessibilidade das pessoas na escola, há uma necessidade de se avançar para melhorar a qualidade de ensino. No intuito de melhorar a qualidade da educação tanto o governo federal, quanto os governos estaduais e municipais vem buscando estratégias para melhorar a qualidade da educação.

Um marco importante no sentido da busca de melhorar a qualidade da educação foi a criação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) quando o Brasil assume as avaliações externas como medida de qualidade. Esse sistema era composto por três avaliações externas em larga escala, dentre elas tem-se a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB), que abrange de forma amostral, alunos da rede privada e pública que residam em áreas urbanas, que estejam matriculados do 5º ao 8º do ensino fundamental e no 3º ano do ensino médio. A ANEB avaliação objetiva a avaliação da qualidade e equidade do ensino ministrado no âmbito nacional

Nossa realidade educacional brasileira atual está em crise em todos os seus níveis, segundo relatórios de avaliações nacionais, tipo SAEB aponta como uma das causas a má formação universitária. Este fato nos leva a refletir sobre os motivos pelas quais os alunos que ingressam no ensino superior, possuem muitas dificuldades em acompanhar os cursos universitários, sejam eles, presen-

ciais ou à distância, principalmente aqueles cursos que têm como base a disciplina de Matemática. Na realidade, os alunos que ingressam no ensino superior possuem uma defasagem muito grande no que diz respeito à disciplina de matemática, segundo dados do SAEB essa defasagem contribui negativamente para o aprendizado, pois, segundo, Florentino (2006), para que seja possível a aquisição dos ensinamentos matemáticos, é necessário que o aluno tenha conhecimentos básicos previamente adquiridos. Dentro dessa perspectiva, é importante que se tenha conhecimento do grau de dificuldade desses alunos, que carregam deficiências originadas no ensino inadequado ou insuficiente, ocasionado por diversos motivos; seja porque os conteúdos não se ajustam às suas necessidades ou porque a metodologia é muito pouco motivadora e pouco eficaz. Não se pode ignorar tal situação, pois esses alunos estão cada vez mais presentes nas salas de aulas, sejam elas, presenciais ou virtuais, cabe aos professores, aperfeiçoamento, buscando ferramentas adequadas para solucionar ou minimizar essa situação a fim de garantir o efetivo aprendizado desses alunos.

A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DA DISCIPLINA DE MATEMÁTICA

São notáveis as inúmeras críticas sobre a qualidade da formação ofertada aos professores, o discurso de como essa educação pode contribuir para que o sistema educacional de fato seja efetivo, é de grande relevância. Segundo Gatti (2006), O Conselho Nacional de Educação possui Diretrizes Curriculares Nacionais a serem implementadas, visando uma formação de qualidade para o professor, a questão é que estas diretrizes não costumam ser cumpridas, e a burocracia do Estado permite que, as leis regulamentadoras sejam, na maioria dos casos, deixadas de lado.

"A própria formação é o que preocupa mais. Nós não temos tido uma preocupação substantiva com a formação. Ela é bastante aligeirada e nós temos problemas tanto nos cursos de Pedagogia como nos cursos de Licenciatura, que vêm se arrastando há mais de 40 anos e não foram resolvidos. Ao invés de se repensar toda a grade curricular e a formação dos educadores, que é uma questão muito séria, nós ficamos em discussões, do meu ponto de vista, estéreis, do campo de questões ideológicas e de brigas políticas. A questão curricular da formação do professor, uma formação específica, é deixada de lado". (Gatti, Entrevista à folha dirigida, P. 2)

Conforme afirma Gatti (2006, p.5,6), há uma área extremamente importante que é a mais descuidada e, também por essa razão, a formação do professor é capenga: o estágio. Sabese que os estágios não são feitos de acordo com a legislação. De prática de ensino e estágio, a legislação exige muitas horas que, normalmente, não são cumpridas. O aluno, quando muito, vê uma sala de aula durante alguns dias, mas não durante todas as horas exigidas. O estágio, em geral, é um papel assinado. Não se vê o aluno dar aulas, orientado por um professor, não se vê esse estágio sendo realizado com consistência. Poucas instituições realizam, na formação de professores, um estágio que enriqueça essa formação. O aluno deveria ser inserido na escola, assim como acontece em cursos de Medicina, em que há uma imersão do médico com o aluno no hospital, no pronto-socorro, no campo onde ele irá trabalhar. O professor deveria ter essa imersão. Deveria se ter uma rede de relações entre escolas formadoras, escolas de ensino fundamental e médio e educação infantil, para que esses formandos pudessem estar nessas escolas, seja como observadores, como monitores, como auxiliares do professor, para aprender a como lidar com essas crianças, mas isso não é feito. O grande problema da formação de professores é o estágio não ser realizado como se deve. Ele é deturpado.

Baseado nos conceitos explicitados pôde-se verificar a importância e a relação que estabelecem com a qualidade da Educação.

É de suma importância para a formação dos profissionais ligados ao ensino da matemática, conhecer as dificuldades que a carreira apresenta e identificar as necessidades de seus alunos, traçarem metas e buscar possibilidades de solucionar essas carências, enfrentar os novos desafios demandado desta

nova sociedade, a fim de encontrar possibilidades que propiciem resultados eficazes no aprendizado da disciplina, pois segundo Machado (1999):

"A matemática permite, nas mais variadas áreas do conhecimento, como engenharia, química, economia, computação, entre outras, a análise sistemática de modelos que permitem prever, calcular, otimizar, medir, analisar o desempenho e performance de experiências, estimar, proceder análises estatísticas e ainda, desenvolver padrões de eficiência que beneficiam o desenvolvimento social, econômico e humanístico dos diversos países do mundo no entanto, para o estudante aprender estes diversos métodos, é necessário, primeiramente, que o mesmo tenha alguns conhecimentos básicos de matemática".

Sendo assim, considerando o crescimento do acesso à tecnologia, tem-se um grande aliado para ajudar no desenvolvimento desses conhecimentos. Atualmente, todas as pessoas utilizam algum tipo de tecnologia em seu cotidiano.
Para Nascimento (2007, p.38):

"Com a informática é possível realizar variadas ações, como se comunicar, fazer pesquisas, redigir textos, criar desenhos, efetuar cálculos e simular fenômenos. As utilidades e os benefícios no desenvolvimento de diversas habilidades fazem do computador, hoje, um importante recurso pedagógico. Não há como a escola atual deixar de reconhecer a influência da informática na sociedade moderna e os reflexos dessa ferramenta na área educacional".

Desde modo, um dos desafios do novo professor é também introduzir as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), por meio dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs), como um recurso pedagógico motivador, facilitador que efetive produção de conhecimento dos alunos, sendo explorado tanto nos cursos à distância quanto nos cursos presenciais.
Assim, este cenário de infinitas novidades tecnológicas no qual o professor começa a ser apresentado, vem seguido da necessidade de uma nova formação que remeta a mudança de postura diante dos novos contextos e problemas apresentados no aprendizado da disciplina de matemática.

CONTRIBUIÇÕES E DIFICULDADES NO ENSINO DE MATEMÁTICA

Estudos e pesquisas devem ser desenvolvidos a fim de qualificar o trabalho, em busca de soluções para essa problemática. Pode-se citar como grandes contribuições à matemática ocidental o teorema de Pitágoras, as formas e elementos euclidianos, o sistema cartesiano, o teorema de Tales dentre outros. Do renascimento aos nossos dias, desde o final da Idade Média, começaram a chegar do Ocidente muitos inventos práticos, como o compasso os binóculos e tantos outros. As obras de álgebra eram acompanhadas por tratados que descreviam instrumentos de medição, as viagens de descobrimento e o intercâmbio comercial estimularam a utilização do astrolábio e do quadrante. Os trabalhos em perspectiva eram obras de pintores, cartógrafos e arquitetos – atualmente, são chamados de ótica geométrica. A aplicação da matemática à arte bélica consistia num interesse crescente. Deve-se, ainda, à matemática a invenção do avião, o descobrimento da energia elétrica, a bússola e tantas outras contribuições que, hoje, se pode usar no cotidiano como telefone, computadores e eletrodomésticos.
Depois dessa breve introdução histórica sobre a matemática, é realizada uma tentativa de identificar os fatores que contribuem para que existam tantas dificuldades para o aprendizado da matemática.
Quais são as principais dificuldades dos alunos em aprender as disciplinas de exatas nos ensinos presenciais e em ambientes virtuais de aprendizagem?
Segundo, Fagundes (2005), é importante provocar no aluno o interesse na disciplina, desta forma o aluno consegue visualizar a sua aplicabilidade no dia a dia. Pensando no aprendizado da matemática e suas dificuldades, faz se a pergunta se o ensino por intermédio da Educação a Distância (EAD) poderá mudar esta dinâmica, utilizando-se das TICs, no intuito de alterar o quadro. Partindo do

princípio que EAD visa, assim como o ensino presencial, melhorar a qualidade do ensino propiciando novos modos de ensinar, qualificando o aluno para encarar o mercado de trabalho, tendo como aliadas as TICs, faz-se necessário que o professor, então busque o conhecimento de novas estratégias e intervenções pedagógicas para aprendizagem da disciplina de matemática em EAD.

Giani e Zanoel (1998) descrevem as dificuldades com as quais professores e alunos se deparam ao lidarem com a matemática, as possibilidades de utilização de ambientes de aprendizagem enriquecidos com recursos tecnológicos, tendo preocupação no sentido de promover aprendizagem significativa, sendo que a qualidade do aprendizado depende da qualidade das tarefas propostas. É também apontado como principal preocupação: formação de uma rede de interação, diálogo e cooperação para a construção de aprendizagem de matemática, isso vai além da escolha de um software ou da utilização do computador para transmitir informações e conteúdo. Segundo as autoras não há, em educação, soluções ideais, nem práticas pedagógicas definitivas, mas sim, um constante repensar sobre as ações realizadas, considerando o ambiente de aprendizagem proposto, procura-se verificar como as interações em ambientes que articulam ferramentas tecnológicas com uma metodologia específica possibilitam a melhora da aprendizagem de matemática. De acordo com as autoras existem diferentes práticas pedagógicas e metodologias que incentivam a comunicação, redução de barreiras, de tempo e espaço, processo de aprendizagem construtivo e que respondem às mudanças sociais impostas por um novo paradigma científico-tecnológico, tendo como possibilidades de identificar dificuldades a partir de atividades de interação e discussão e o desenvolvimento de condutas de autonomia e tomada de consciência sobre o processo individual de aprendizagem. As utilizações de softwares possibilitam as discussões incluindo justificativa de procedimentos utilizados e análise de resultados obtidos.

Ainda sobre a EAD, os autores Marcelo Carvalho Borba e Telma Aparecida De Souza Gracias, relatam como novos modelos educacionais de interação têm emergido em função da difusão e do avanço das novas tecnologias de informação e comunicação (NTICs). Os autores destacam, neste pôster, os modelos comunicacionais à distância. Assim a fim de discutir um modelo elaborado e desenvolvido num curso a distância sobre "Tendências em Educação Matemática", eles apresentam, inicialmente, alguns aspectos da EAD e dos modelos comunicacionais. O modelo proposto alavanca uma discussão inicial sobre o papel das NTICs na reorganização do pensamento quando atores informáticos são incorporados ao processo de produção do conhecimento.

Para atuar no cenário de TICs, de interação, colaboração, os professores necessitam de uma nova postura frente a esses desafios, para que desenvolva seu papel de facilitador do processo de aprendizagem. Assim há a necessidade de uma formação contínua, pois o aprendizado se torna uma troca, o professor aprende enquanto ensina e, com toda a sua bagagem e formação, também se torna sujeito do processo.

Logo, ao considerar todos os sujeitos e o processo de aprendizado, as pesquisas começam a deslocar seu eixo diretor para os aspectos socioculturais, a educação matemática acabou criando uma nova área de pesquisa: a etnomatemática. Ela é hoje lugar de convergência das preocupações sobre o papel dos fatores culturais como língua, hábitos, costumes, modos de vida, sobre o ensino e aprendizagem da matemática. O pesquisador brasileiro Ubiratan D'Ambrosio (1990), que sempre esteve na linha de frente desse movimento, assim o define: "É um programa que visa explicar os processos de geração, organização e transmissão de conhecimento em diversos sistemas culturais e as forças interativas que agem entre os três processos". Este autor reconhece a força que o pensamento de Vygostsky e seus discípulos desempenharam nessa mudança de eixo. Chega mesmo a afirmar que essa nova forma de pensar a educação matemática acarretará profundas mudanças no currículo e, por consequência, na prática docente. Das muitas considerações que D'Ambrosio (1990) tece a respeito das novas exigências postas ao professor de matemática,

trata-se do novo papel que o professor terá de assumir: O de "docente/pesquisador". De fato, uma postura que privilegie o enfoque sóciohistórico (ou sociocultural) da aprendizagem, dificilmente poderá prescindir de uma atitude de pesquisa por parte do professor (BICUDO; BORBA, 2005).

Há algumas estratégias que podem e devem ser utilizadas dentro desse contexto, para atingir os objetivos de qualificar o aprendizado das disciplinas de exatas.

O autor acredita que gostar mais de matemática se desenvolve com mais facilidade quando esse gosto é movido por interesses e estímulos externos, a matemática, vindo do

"mundo real". A matemática aplicada é o caminho certo para uma aprendizagem eficiente.

Ao contrário dos que acreditam ser a matemática aplicada uma matemática inferior, onde os problemas são abordados com técnicas modestas ou métodos computacionais que desvalorizam esta ciência, para o desenvolvimento de um novo modelo de educação menos alienado e mais comprometido com as realidades dos indivíduos e sociedades, pensa-se que é necessário utilizar-se de instrumentos matemáticos, inter-relacionados a outras áreas do conhecimento humano. É também nessa capacidade de estabelecer relações entre os campos da matemática e os outros, evitando reproduzir modos de pensar estanques fracionados, que necessitará no futuro da formação de novos quadros de professores e pesquisadores, prontos a enfrentar o desafio de pensar a unidade na multiplicidade (CARMO, 1999). De acordo com os estudos e as descobertas de Jean Piaget, o conceito de número não pode ser transmitido, pois é um conceito construído pelo próprio indivíduo por meio de um processo que envolve seu amadurecimento biológico, as experiências vividas e informações que recebe do meio (ARANHÃO, 1996). Ao longo da história, como apresentado anteriormente, o ser humano construiu seus conceitos matemáticos por meio da utilização de objetos concretos para contar seus pertences, limitar seu território e construir objetos de utilização pessoal.

Um dos principais problemas da educação matemática atualmente é o modelo de aquisição do conhecimento ou de aprendizagem e ensino. Se Piaget estiver certo, o fracasso dos alunos em desenvolver compreensão da matemática não implica em qualquer falta de inteligência ou habilidade para aprender os conceitos, mas resultado do tipo de ensino pelo qual as crianças são expostas nas escolas; ensino da matemática, mesmo nas primeiras séries, normalmente assume a forma de apresentações orais e escritas (simbólicas) dos conceitos e procedimentos para computação de respostas e problemas. Eles não se baseiam em métodos ativos que permitem que a criança construa conceitos matemáticos do único modo que pode adquiri-los. Nesse universo didático onde se encontra o ensino da matemática, em que crianças são obrigadas a realizar exercícios alheios a seu nível de desenvolvimento cognitivo, preencher lacunas e resolver problemas mecanicamente, com base em um modelo apresentado, o aluno não compreende o que está fazendo ou porque deve fazê-lo.

O professor tem um papel fundamental na eficácia e na garantia de ocorrência desse processo na medida em que a criança constrói seu conhecimento lógico-matemático por meio de suas ações sobre o meio e manifestações de seu pensamento. Cabe ao professor promover situações para que isso ocorra por intermédio de atividades que se referem à aquisição da noção de conservação, classificação, seriação, de espaço, tempo, velocidade, distância, casualidade, tamanho, espessura, peso, dentre outras. Tais atividades devem estar integradas com outros objetivos como o desenvolvimento da coordenação motora, do desenvolvimento social e outros.

A matemática é um instrumento indispensável para o progresso científico. As dificuldades em aprender matemática na verdade não estão nas crianças, mas sim nos professores, os mestres especificamente aqueles que estão imbuídos de métodos tradicionais de tratar tanto o conteúdo quanto a metodologia do ensino da matemática, são muito difíceis de mudar. A matemática é geralmente encarada como difícil e ardilosa, exceto em alguns casos isolados, quando professores entusiasmados infundiram vida ao assunto,

tornando-o excitante e muito menos difícil. A não ser por esses esforços individuais ou alguns mais concentrados muito pouco tem sido feito para alterar esse estado de coisas que é considerado como natural (ANTUNES, 2002).

Alguns fatores são identificados anteriormente que contribuem para que existam tantas dificuldades no aprendizado da matemática em sua base. Por isso serão relatados quais seriam as possíveis soluções para se conseguir atingir os objetos do estudo matemático. Por aprendizado de matemática, deve-se entender como a capacidade de aplicar os conceitos formados a situações reais que ocorrem no mundo. Ao planejar um conjunto de experiências matemáticas, uma delas pode ter efeito sobre o aprendizado de conceitos em muitos ramos bem diferentes da matemática, e os efeitos podem não ser observados durante um longo tempo, talvez anos, após a experiência (BICUDO; BORBA, 2005). Ao que parece, não há muita continuidade entre o que se aprende na escola e o conhecimento que existe fora dela. Há crescente evidência de que a escolarização está contribuindo muito pouco para o desempenho fora da escola. Dificilmente se mostra para o aluno a relação direta e óbvia que há entre a escola e a vida.

Diversas são as tendências atuais no ensino da matemática, como sua universalidade e a própria concepção acerca da finalidade do seu estudo. A conquista e aprendizagem das habilidades matemáticas ou aritméticas sofrem um longo processo de desenvolvimento que é preciso levar em conta e que foi abordado classicamente por enfoques diversos, sendo representativas as ideias de Piaget e colaboradores. A compreensão das dificuldades de aprendizagem da matemática exige conhecer com clareza os processos e passos no desenvolvimento e aprendizagem das habilidades relacionadas com o número e com a matemática nos jovens. A integração das contribuições, procedentes da educação – matemáticos, educadores, professores de matemática e de psicologia, sobretudo da psicologia e neuropsicológica cognitiva – veio realizar-se na última década com frutos evidentes não somente no ensino normal das habilidades matemáticas, mas também, no que ingressa para a questão, em relação às dificuldades de aprendizagem e com as da matemática, a partir de enfoques fundamentalmente psicológicos que demarcam algumas abordagens novas e mais eficazes tanto na avaliação como na intervenção e inclusive das conceitualizações teóricas das dificuldades de aprendizagem da matemática (PERRENOUD et AL, 2002).

Observa-se um número significativo de alunos que são muito bons, e até brilhantes, em outras áreas, mas sofrem para avançar em matemática. Olhando esse retrospecto, um estudo da professora inglesa, Célia Hoyles (do Institute of Education University of London) apud Rodney (2004), feito em meados dos anos 80, investigava, entre alunos de escola, a correlação entre gostar ou não de cada "matéria" e gostar ou não do professor ou professora. O resultado a que ela chegou era o de que com relação à matemática, muito mais do em qualquer disciplina, havia uma forte correlação positiva entre gostar do professor e gostar da matéria, isto é, na grande maioria dos casos os alunos se colocam em "gostar do professor e gostar da matéria" ou em "não gostar do professor e não gostar da matéria". Procurando entender esse resultado de Hoyles, talvez a matemática da escola só existe dentro da escola e, como consequência, todo o contato com ela era através daquele professor ou professora, fazendo acentuar marcadamente o efeito de aceitação ou rejeição da matéria associado a gostar ou não do professor (RODNEY, 2004).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É de domínio público que existem muitas dificuldades no aprendizado da matemática, muitas são as causas e também a busca por soluções, por isso, pessoas de todo o mundo estão trabalhando na reestruturação da educação matemática. Ensinar bem matemática é uma tarefa complexa e não há receita fácil para isso. Não há um caminho único para se ensinar e aprender matemática, seja de forma presencial ou em EAD. Mudar nosso sistema de educação matemática radicalmente, tendo como primeiro objetivo atingir a vasta maioria dos estudantes é criar uma consciência do que, de como e do porquê da

matemática. Tal consciência nos faz chegar a uma importante razão para mudar.
Mudar para que os cidadãos de amanhã apreciem o papel "penetrante" da matemática na cultura onde vivem e para que os indivíduos que têm interesse em matemática e talento para ela sejam expostos à sua verdadeira natureza e extensão.
Este artigo identifica dificuldades e descreve algumas propostas relacionadas ao ensino e aprendizagem de disciplinas de exatas, em especial a disciplina de Matemática. Espera-se que, por meio dele, o leitor tenha a curiosidade de verificar as possibilidades para obtenção de soluções a essas dificuldades.
Os desafios para a modificação do ensino estão aí a postular uma visão da educação de caráter amplo, apontando para uma convergência de esforços na busca da interdisciplinaridade e da contextualização, de forma que o aprendizado científico e matemático faça parte da formação cidadã do indivíduo. Seja esse ensino presencial ou a distância.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso. Jogos para a Estimulação das Múltiplas Inteligências. Petrópolis: Vozes, 2002.

ARANHÃO, Ivana. V. D. A Matemática através de brincadeiras e Jogos. Campinas, SP: Papirus, 1996.

BETTEGA, Maria Helena. Educação continuada na era digital. São Paulo: Cortez, 2010.

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. BORBA, Marcelo Carvalho. Educação Matemática. Pesquisa em Movimento. São Paulo: Cortez, 2005.

BORBA, Marcelo Carvalho. GRACIAS, Telma Aparecida. Tendências em Educação Matemática: Educação à Distância e Reorganização do Pensamento. Disponível em: <http://www.ufrrj.br/emanped/paginas/conteudo_producoes/docs_24/tendencias.pdf>. Acesso em 23 jul. 2020.

BORRALHO, Antonio. BORRAÕES, Manuel. O ensino/aprendizagem da Matemática: Algumas Perspectivas Metodológicas. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10174/17279>. Acesso em 01 ago. 2020.

CARMO, João Santos. Dificuldade da Aprendizagem: Instrumento de Análise do Comportamento no Ensino da Leitura, Escrita e Conceitos Matemáticos. Belém: Unama, 1999.

DA SILVEIRA, Maria Roseni Abreu. "Matemática é difícil": um sentido pré-construído evidenciado na fala dos alunos. Disponível em: <http://www.ufrrj.br/emanped/paginas/conteudo_producoes/docs_25/matematica.pdf>. Acesso em 10 ago. 2020.

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. Étnomatemática: arte ou técnica de explicar e conhecer. São Paulo: Ática, 1990.

FLORENTINO. José Augusto. Refletindo Sobre as Dificuldades de Aprendizagem na Matemática: Algumas Considerações. Disponível em: <http://www.ucb.br/sites/100/103/TCC/22005/JoseAugustoFlorentinodaSilva.pdf>. Acesso em 10 ago. 2020.

GARCIA, Jesus Nicasio. Manual de Dificuldades de Aprendizagem: Linguagem, Leitura, Escrita e Matemática. Tradução, Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 1998.

GIANI, Izolda. ZANOEL, Laurete. Estratégias e Intervenções Pedagógicas para Aprendizagem de Matemática em Educação a Distância. Disponível em: <https://doi.org/10.22456/1679-1916.14031 >. Acesso em 13 ago. 2020.

GATTI, Bernadetti.; Difusão de Ideias. Entrevista concedida à Folha Dirigida em outubro de 2004, à Ana Paula Novaes.

FAGUNDES. Andrea Vassalo. As Facilidades e Dificuldades na Implantação das Disciplinas Semipresenciais no Curso de Matemática. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/graduacao/article/

view/13774/9309> Acesso em 01 ago. 2020.

INEP. Relatório técnico do Sistema Nacional de Avaliação Básica – SAEB, 2017. Brasília: INEP/Ministério da Educação, 2017. Disponível em: < http://portal.inep.gov.br/educacaobasica/saeb/historico>. Acesso em 07 jul. 2020.

MACHADO, Nilson. Epistemologia e Didática: As concepções de conhecimento e inteligência e a prática docente. São Paulo: Cortez, 1999. 320p. p.125.

MOYSES, Lúcia. Aplicações de Vygotsky à Educação Matemática. Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico. Campinas: Papirus, 1997.

NASCIMENTO, João Kerginaldp. Informática aplicada à educação. Brasília: Universidade de Brasília, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/profunc/infor_aplic_educ.pdf.>. Acesso: 15 jul. 2020.

PERRENOUD, Philippe. THURLER, Monica. G. MACEDO, Lino de. MACHADO, Nilson José. ALESSANDRINI, Cristina Dias. As Competências para Ensinar no Século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre: Artmed, 2002.

RODNEY, Carlos Bassanezi. Ensino-aprendizagem com Modelagem matemática: uma nova estratégia. 2 Ed. São Paulo: Contexto, 2004.

SANCHEZ, Jesus Nicasio Garcia. Dificuldades de Aprendizagem e Intervenção Psicopedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2004.

A IMPORTÂNCIA DA LEITURA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

DEBORA CAROLINE LEITE DE OLIVEIRA

RESUMO

O presente artigo, através da revisão bibliográfica, apresenta uma discussão sobre a importância da leitura no processo de aprendizagem das crianças. O contato com a leitura, deve se iniciar desde a primeira infância com o manuseio de livros, leituras pelos pais e professores para que a criança vá se familiarizando com a língua portuguesa além da oralidade. Isso, durante a fase escolar é muito importante para facilitar a compreensão do sistema de escrita, aumento de vocabulário e aquisição de valores humanos que farão com que a aprendizagem se torne mais significativa ao aluno. A importância desse artigo, se encontra na reflexão de que o ato de ler vai muito além da decodificação de letras e sílabas. O ato de ler prepara a criança para a vida e para o enfrentamento das dificuldades que ela enfrenta no mundo. Além disso, também será apresentado como o cérebro processa a leitura a partir de estudos de neurociência. Através dela, o artigo mostra que a leitura melhora e desenvolve a capacidade de concentração, ampliação de vocabulário e amplia a capacidade de Comunicação.

Palavra-chave: leitura; aprendizagem; criança; neurociência; cérebro.

INTRODUÇÃO

Neste presente artigo, falaremos sobre como a leitura exerce um papel fundamental no processo de alfabetização de crianças. A base desse artigo, é mostrar que a promoção da leitura desde a infância contribui de forma significativa para a melhoria dos níveis de alfabetização. Além da aprendizagem do sistema de leitura e escrita, o presente artigo trará elementos que mostram que ler abre as portas para outros tipos de conhecimento. Ler amplia vocabulário, dá momentos de preza, cria vínculos de afetividade, ensina valores necessários para uma vida em sociedade e faz com que o leitor tenha uma visão crítica de mundo e de sociedade.

A ação de ler produz reações importantes em níveis do cérebro e fases de aprendizagem que a neurociência esclarece. Conhecendo os processos cerebrais, somos capazes de compreender a fase de aprendizado de cada criança e traçar as melhores estratégias para mediar seus avanços.

Para alcançar esse objetivo, estabelece-se um objetivo geral: investigar como a leitura pode influenciar positivamente o processo de alfabetização. Os objetivos específicos incluem analisar os métodos de incentivo à leitura, explorar a relação entre a leitura e o desempenho acadêmico, conhecer o funcionamento cerebral e indicar estratégias de leitura que podem ser usadas a partir do projeto das salas e espaços de leitura da Prefeitura Municipal de São Paulo.

A justificativa para a realização deste estudo reside na necessidade de compreender melhor o papel da leitura na formação de indivíduos alfabetizados e críticos,

A metodologia adotada para a pesquisa envolverá uma revisão bibliográfica sobre o tema que demonstre a relação entre a leitura e a alfabetização. Com isso, busca-se contribuir para um debate mais amplo sobre as estratégias que podem ser utilizadas para fomentar o hábito da leitura em nossa sociedade.

Não se pode esperar de um professor, no estado atual de sua formação, uma postura adequada na preparação de comandos, quando a ele não foi oferecida a oportunidade de aprender como se faz, quais elementos são necessários, como analisar e refletir sobre as propostas e, principalmente, como reformular o material a partir de dados concretos. (2003a, p. 77).

A IMPORTÂNCIA DE LER E APRENDER

Para falar sobre leitura no processo de alfabetização, devemos partir dos estudos de Magda Soares sobre os conceitos de alfabetização e letramento. Para ela, letrar é mais do que alfabetizar, pois a pratica do aprender a ler deve partir de um contexto que faça

sentido para o aluno. Nesse sentido, ensinar a ler apenas decodificando sons e imagens não é suficiente para a formação de leitores. Segundo os PCN de Língua Portuguesa,

"Valorizar a leitura como fonte de informação, via de acesso aos mundos criados pela literatura e possibilidade de fruição estética, sendo capazes de recorrer aos materiais escritos em função de diferentes objetivos" (BRASIL, 1997, p. 33).

Para que isso seja colocado em prática, a leitura feita em voz alta pelo professor se torna de extrema importância, pois dessa forma, a criança vai observando o modelo leitor a aos poucos adquirindo o hábito e o gosto pelos livros, construindo o seu comportamento leitor com base nas experiencias praticas observadas.

A medida que o professor lê para sua sala de aula, ele desenvolve a criatividade da criança e a repertoria muito além do vocabulário, mas estimula a criatividade para que ela crie no seu imaginário toda a percepção que a história lhe traz, como personagens, características, cenários, cores e até aromas e sabores que deixaram uma marca nas suas lembranças. Por isso, a leitura pelo professor precisa ser diária e nem sempre com a finalidade de se tirar uma lição sobre o assunto, mas ler por prazer e dessa forma ativar processos cognitivos importantes para o processo de aprendizagem. É dessa forma, que aos poucos o aluno irá se tornando um leitor.

Nos últimos anos, temos visto nas redes públicas e privadas de ensino, um movimento muito grande em favor da leitura literária desde os primeiros anos do ciclo de alfabetização como um fator muito importante na formação de leitores e no auxílio do processo de alfabetização.

Na primeira infância, as crianças estão em uma fase de rápida exploração e descoberta, e é nesse período que elas começam a formar gostos e preferências por diversos aspectos da vida, incluindo livros.

O relacionamento entre crianças e livros é uma parte fundamental do desenvolvimento cognitivo, emocional e social. O acesso a livros e a experiência da leitura têm um impacto profundo e multifacetado na vida das crianças. De acordo com Santos e Vieira,

"a família é a primeira instituição que irá educar o indivíduo para viver em sociedade, ou seja, ela é a responsável pela transmissão e pela compreensão, mesmo que de forma básica, dos valores morais, éticos, sociais e humanos, fundamentais para o desenvolvimento do sujeito." (SANTOS E VIEIRA, 2022).

Sendo assim, a família é de suma importância para que a criança aprenda o gosto pela leitura, pois a criança aprende pelo exemplo e pela estimulação.

Desenvolver um gosto por livros e leitura na primeira infância é um processo que envolve exposição precoce, experiências positivas e a criação de um ambiente de leitura enriquecedor.

Quando a criança é exposta desde cedo aos livros, ela possivelmente desenvolverá o gosto pela leitura que a acompanhará pela vida e auxiliará muito no seu desenvolvimento cognitivo e emocional.

Para auxiliar nesse processo é preciso que a família e escola trabalhem em conjunto, criando um ambiente favorável com livros atraentes para as crianças e adequado à idade.

Outro fator importante, é a seleção de livros que sejam apropriados para a idade, a escolha de um livro, tem uma relação importante com o objeto livro. Muitas vezes escolhemos um livro pela capa, edição, ilustração. E com as crianças não é diferente. A construção do hábito de ler passa pelo manuseio do objeto livro. Os fatores que devemos considerar na escolha de um bom livro vão desde a parte visual, como também na forma com o que o texto é escrito, na construção dos personagens, nas descrições de cenas e fatos do livro. Livros que abordam temas do cotidiano das crianças, como suas rotinas e experiências, ou que apresentam personagens com os quais elas podem se identificar, são especialmente cativantes.

Toda literatura sempre se fez em cima de um diálogo com as obras anteriores, de um contágio daquela escrita com os livros lidos pelo autor. Sem esse permanente intercâmbio, não se escreve. Hoje se reconhece isso de forma muito clara e se fala em intertextualidade. Mas mesmo antes que surgisse esse nome, os textos sempre trocaram re-

ferências entre si, conversaram uns com os outros nas leituras de cada indivíduo que se aproximou deles, de cada autor que os criou. (MACHADO, 2002, p. 127)

Além disso, é inegável que a leitura em família estimula os vínculos afetivos, trazendo uma maior proximidade entre pais e filhos, promovendo uma segurança emocional para a criança.

É através da interação com adultos que a criança aprenderá como desenvolver seu emocional, aprendendo valores como empatia, cooperação, respeito e outros valores que permitam que a criança se desenvolva de forma saudável.

A leitura exerce um papel fundamental no processo de alfabetização sob vários aspectos. o primeiro deles que podemos enumerar é o desenvolvimento das habilidades linguísticas, sendo a principal delas a ampliação de vocabulário. Segundo Teberosky, "quanto maior a variedade de modos de interação, maior a gama de estruturas gramaticais e vocábulos aos quais a pessoa tem acesso e mais possibilidades de compreender a estrutura da língua". (TEBEROSKY, 2015, s/p).

O segundo aspecto é a leitura como ferramenta do desenvolvimento de compreensão e interpretação de textos. O uso de diversos gêneros textuais, além de práticas de comunicação do nosso cotidiano, são ferramentas que vão auxiliar o aluno para que adquira bases e desenvolva um pensamento crítico acerca da realidade.

Freire (1989) destaca neste aspecto que a compreensão crítica do ato de ler, que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo.

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto. (FREIRE, 1989, p. 09)

Para Freire, quando o aluno passa da leitura como decodificação mecânica, para uma leitura consciente e com significado, ela atinge o seu objetivo, ou seja, faz com que o leitor enxergue o mundo de uma forma mais crítica e questionadora acerca da realidade.

O terceiro aspecto é o desenvolvimento cognitivo. Teberosky afirma que

"Além da questão do conteúdo, elas também pensam sobre a forma. Coisas como a pontuação, a citação direta ir junto ou separada do texto narrativo, símbolos de admiração e pergunta são formas que elas vão aprendendo no trabalho de leitura. Há ainda questões ligadas à estrutura narrativa, ao vocabulário, ao conhecimento de mundo e à literatura. " (TEBEROSKY, 2015, s/p).

Portanto, a leitura é uma ferramenta muito importante pois estimula diversas áreas do cérebro e faz com que o leitor se desafie em decifrar palavras, conhecer e interpretar significados, pensar e agir de forma crítica, além de aumentar o repertório não apenas do léxico, mas de toda a estrutura gramatical da língua portuguesa.

O quarto aspecto, diz respeito ao prazer de ler. Sim, a leitura pode ser uma fonte de prazer e há uma corrente na nossa sociedade que prega isso, talvez pela vontade de estimular que cada vez mais as pessoas busquem conhecimento através da leitura. Porém nem sempre a leitura é prazerosa, visto que desperta em nós uma infinidade de sentimentos. Cada leitura planejada pelo professor deve ter um objetivo (divertir, distrair, apreciar sua beleza, refletir, estudar). Esse objetivo deve ser claro tanto para quem media a leitura, como para quem lê.

Na infância, o cérebro está em constante evolução, a cada nova experiência ele forma novas conexões neurais. A leitura vai moldando essas conexões e construindo um cérebro mais complexo e eficiente.

A leitura é considerada uma atividade muito complexa e envolve vários processos importantes. Segundo o artigo de Silvia e Barreto, o processo da leitura inicia-se na área occipital, onde se localiza o córtex visual, portanto, a primeira parte do processo é visualizar as letras escritas. Na sequência, ativa-se o córtex auditivo, onde nosso cérebro "pronuncia" as letras identificadas visualmente. E por fim, o córtex pré-frontal realiza a com-

preensão daquilo que está sendo lido.
Quando a criança na primeira infância é bem estimulada à leitura e à fala ela já terá um amplo vocabulário e domínio sobre o sistema fonológico, porém ela não tem consciência desse conhecimento.
A partir daí, segundo Silva e Barreto, a aprendizagem passará por três estágios.
O primeiro é a fase logográfica, que é o estágio em que a criança vai agir com o texto escrito como um desenho por não saber identificar e fazer correspondência das letras com seu respectivo som. Nessa fase é muito importante que ela tenha acesso à livros e materiais escritos, pois é no contato com eles que ela passará à próxima fase.
No segundo estágio, a criança começa a atribuir os sons às letras, e a escrita começa a ser decodificada. É um processo lento, com muitas falhas. Mas a criança vai adquirindo maior fluência na medida que vai interagindo com os livros. Esse estágio é chamado de alfabético.
Conforme vai avançando, a criança cheda no terceiro estágio, chamado de Ortográfico. Nesse estágio, a criança já não precisa mais decodificar os fonemas, mas já faz uma leitura global a partir do léxico, dessa forma há um reconhecimento imediato, similar ao que ocorre quando vemos uma imagem.
É conhecido que crianças com maiores habilidades leitoras são as crianças que já chegaram no nivel da automatização da leitura, onde a criança já domina a fase fonológica e lexical, sendo a primeira essencial para a aquisição da leitura.
Ainda segundo Silva e Barreto para tornar o leitor proficiente, é necessário considerar o erro da criança, e ao logo do processo, é necessário criar e apresentar estratégias para que ele supere seus erros, pois segundo os atores
"o processo de aquisição da leitura é caracterizado por um alto nível de complexidade, uma vez que as crianças se deparam com uma variedade de letras e de sons. Em seu estudo de pesquisa, verificou-se que os erros de decodificação comprometeram tanto a fluência quanto a compreensão do texto, tornando a leitura longa e exaustiva, chegando até mesmo a desmotivar o estudante. Sendo esse processo essencial, como já tratado anteriormente, os erros decorrentes dele, conforme defendido pelo autor, não podem ser negligenciados."
Podemos ver que a leitura exercita a plasticidade cerebral, ou seja, a capacidade do cérebro de se adaptar e se modificar em resposta às experiências. Ao ler, estamos moldando nosso cérebro, tornando-o mais adaptável e capaz de aprender novas habilidades.

SALAS E ESPAÇOS DE LEITURA NA PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO PAULO

As salas de leitura na PMSP, fazem parte de um programa de incentivo à leitura e a à formação de leitores de todas as idades. Ela se concretiza na prática com as ações dos professores orientadores presentes nas unidades educacionais.
O projeto iniciou em 1972 e se tornou permanente em 1973 através do Decreto nº 10.541, desde então vem se desenvolvendo e ganhando cada vez mais espaço de destaque no chão das unidades educacionais. Começou pequeno, com a implementação em poucas escolas e hoje é parte integrante do currículo municipal.
O projeto, atualmente regido pela INSTRUÇÃO NORMATIVA SME Nº 49, DE 14 DE DEZEMBRO DE 2022 e baseado no documento orientador próprio afirma que este fundamenta-se "na perspectiva freireana da leitura como um ato que vai além da palavra escrita e se estende à "palavra mundo" e da literatura como um direito humano inalienável", dessa forma esse programa garante o acesso dos alunos à leitura.
Quando se fala em literatura como direito inalienável, se refere ao fato que a literatura nos humaniza, pois ela promove um equilíbrio entre o psicológico e o social na medida em que coloca o leitor em contato com uma diversidade de emoções, experiências e perspectivas. Quando há a identificação com um personagem, por exemplo, o aluno se torna capaz de desenvolver valores como empatia e compaixão que lhe trará uma visão mais profunda da condição humana.
Além disso, a literatura nos faz refletir sobre nós mesmos, sobre nossa vida, nossos sentimentos e sobre todas as relações que nos cercam. Com isso, a criança e o jovem são capazes de desenvolver os aspectos críticos

da sua realidade, se tornando protagonista no meio onde vive.
Outro aspecto importante, é que a literatura apresenta diferentes visões de mundo e ajuda a questionar crenças e valores.
Esse projeto, visa preparar o aluno para muito além da sala de aula. Um dos objetivos, é proporcionar o contato do aluno com uma diversidade grande de gêneros textuais, pois vimos até agora que a leitura exerce um papel fundamental no processo de aprendizagem. Dando ao aluno a possibilidade de entrar em contato com tamanha variedade, o mesmo terá um maior estímulo na sua capacidade de leitura e interpretação de qualquer coisa que ele venha a ler, desde textos mais infantis até literaturas mais complexas.
O aprendizado que a leitura transmite vai além de decodificar palavras e saber empregar a gramatica. A leitura contribui para que o aluno possa formar seu conjunto de valores pessoais, aumenta sua criatividade, empatia e pensamento crítico.
Muitas vezes, a aluno da rede municipal de ensino não tem acesso e incentivo à leitura em suas famílias. Ter um espaço assim na escola da oportunidade de igualdade para todos, promovendo a inclusão social e democratização do conhecimento. Espaços acolhedores vão estimular as crianças, jovens e adultos a explorarem seus interesses, gostos e ajudará na descoberta de novos mundos que só a leitura proporciona.
Além disso, hoje as salas e espaços de leitura contam com inúmeros projetos que visam promover o hábito de leitura e o protagonismo juvenil, para que os alunos se tornem críticos e conscientes do seu papel no mundo.
Para isso, a figura do professor orientador da sala de leitura (POSL) é de extrema importância, pois ele se torna um mediador na articulação dos projetos com os alunos e demais profissionais da unidade escolar, com formações diferenciadas e permanente que o capacitam para desenvolver esse trabalho.
Um dos projetos desenvolvidos pelas salas e espaços de leitura é o AdoLêSer. Esse projeto visa fomentar o protagonismo juvenil, que vem através das praticas de leitura, aumentando sua capacidade crítica e na formação de novos mediadores de leitura atuantes na vida social.

Segundo Costa
Uma ação é dita protagônica quando, na sua execução, o educando é o ator principal no processo de seu desenvolvimento. Por meio desse tipo de ação, o adolescente adquire e amplia seu repertório interativo, aumentando assim sua capacidade de interferir de forma ativa e construtiva em seu contexto escolar e sócio-comunitário. O centro da proposta é que, através da participação ativa, construtiva e solidária, o adolescente possa envolver-se na solução de problemas reais na escola, na comunidade e na sociedade. (COSTA, 1997)
Partindo desse pressuposto, nenhum aluno pode ser excluído do projeto por apresentar dificuldades de leitura, pois é dessa forma que ele conseguirá desenvolver suas potencialidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse artigo, pudemos ver, através das biografias propostas, que a leitura é parte fundamental do processo de aprendizagem do aluno no seu momento de alfabetização e traz inúmeros benefícios que vão muito além da sala de aula.
Investir na leitura é investir no futuro das nossas crianças preparando-as para enfrentar as dificuldades do mundo.
Vimos nesse aspecto que a leitura estimula o desenvolvimento do cérebro aprimorando a capacidade de concentração, memória, raciocínio lógico e criatividade. Ele é importante para a ampliação do vocabulário e da linguagem., pois é através dos livros, as crianças entram em contato com várias palavras e expressões que muitas vezes não fazem parte do seu dia a dia, enriquecendo seu vocabulário e aprimorando suas habilidades de comunicação.
A leitura é importante no desenvolvimento emocional a partir da identificação com os personagens e emoções, aprendendo sobre como lidar com elas de maneira saudável. A partir das histórias, a criança e o jovem também constroem seus valores humanos, aprendendo sobre amizade, respeito, solidariedade e honestidade, de forma que podem desenvolver-se cidadãos éticos, responsáveis e preparados para o futuro na medida em que a leitura traz uma maior capacidade

de interpretação e capacidade de resolver problemas.
Por isso, a pratica da leitura deve ser incentivada desde a primeira infância com as famílias construindo ambientes propícios com livros à disposição. É comprovado que pais que leem formam com mais facilidade filhos leitores e esse momento pode se tornar uma fonte de prazer e de aumento de convivência entre pais e filhos.
Além disso, é necessário que seja feita uma seleção de livros adequados à idade da criança com letras, textos e imagens que despertem o interesse dos pequenos.
Além das salas de leituras nas escolas, onde são realizados empréstimos de livros para que o acesso seja facilitado, existem bibliotecas públicas com títulos e acervo dos mais variados. É muito enriquecedor que a criança seja exposta à esses espaços e assim que seu gosto pema leitura seja aprimorado.
Por fim, todo adulto deve ser um exemplo. Muitas vezes a criança aprende ao observar as atitudes de seus pais e professores, um adulto que lê e demonstra prazer nesse ato, influenciará mais facilmente a criança a se tornar um leitor.
A literatura é um direito inalienável do ser humano e deve ser vista mais do que um simples prazer. Como direito fundamental, ela contribui para o desenvolvimento humano em todas as suas dimensões. Quando garantimos esse acesso à literatura para todos, estamos contribuindo para a formação de uma mais justa, mais democrática e mais humana.
A importância da leitura no processo de alfabetização é fundamental para o desenvolvimento cognitivo e intelectual das crianças. A leitura é uma das principais ferramentas para a aquisição da linguagem e para o aprendizado de novos conhecimentos, por isso é essencial que as crianças sejam estimuladas desde cedo a ter contato com diferentes tipos de textos e livros.
A leitura é um processo complexo que envolve a decodificação das palavras, a compreensão do texto e a interpretação das informações. Por isso, é importante que as crianças tenham a oportunidade de experimentar diferentes gêneros textuais, como contos, fábulas, poesias, artigos científicos, entre outros, para ampliar seu repertório linguístico e cultural.
Além disso, a leitura contribui para o desenvolvimento do vocabulário, da compreensão da gramática e da ortografia, o que é essencial para a construção da escrita. Ao ler diferentes textos, as crianças ampliam seu conhecimento sobre a língua e aprendem novas palavras, expressões e estruturas linguísticas que podem ser utilizadas em suas produções textuais.
A leitura também estimula a criatividade, a imaginação e a reflexão das crianças, pois através dos textos elas são transportadas para diferentes universos, realidades e experiências. Os livros permitem que as crianças explorem novos mundos, conheçam personagens incríveis e vivam aventuras inesquecíveis, o que contribui para o desenvolvimento da sua capacidade de se expressar, criar e imaginar.

Além disso, a leitura é essencial para o desenvolvimento da concentração, da atenção e da memória das crianças. Ao ler um livro, as crianças precisam se concentrar na história, acompanhar o enredo, lembrar os detalhes e fazer conexões entre as informações apresentadas. Isso ajuda a melhorar suas habilidades cognitivas e aprimorar sua capacidade de reter e organizar informações.
A leitura também é importante para o desenvolvimento da empatia, da sensibilidade e da capacidade de se colocar no lugar do outro. Ao ler histórias sobre personagens de diferentes idades, culturas, gêneros, raças e classes sociais, as crianças aprendem a compreender e respeitar as diferenças, a valorizar a diversidade e a se relacionar de forma mais empática e solidária com as pessoas ao seu redor.
Além disso, a leitura é uma forma de entretenimento saudável e enriquecedora, que ajuda as crianças a se desconectar do mundo digital e se conectar com o mundo real. Os livros estimulam a imaginação, a criatividade e a curiosidade das crianças, incentivando-as a explorar novos horizontes, a descobrir novas possibilidades e a questionar o conhecido.
A leitura também é importante para o desenvolvimento da autonomia, da autocon-

fiança e da autoestima das crianças. Ao ler um livro e compreender sua mensagem, as crianças se sentem capazes e realizadas, o que contribui para fortalecer sua autoestima e autoconfiança. Além disso, a leitura é uma forma de se divertir e se entreter sozinha, sem depender de tecnologias ou de outras pessoas.

Por isso, é fundamental que as escolas, as famílias e a sociedade em geral incentivem e promovam a leitura desde cedo, para que as crianças desenvolvam o hábito de ler e colham os inúmeros benefícios que a leitura pode proporcionar. É importante que as crianças tenham acesso a uma variedade de livros, revistas, gibis e outros materiais de leitura, para que possam escolher os temas e os gêneros que mais lhes interessam e se identificam.

É preciso também que as crianças sejam incentivadas a ler não apenas na escola, mas também em casa, no parque, na biblioteca, em viagens, e em outros espaços, para que possam experimentar a leitura de forma prazerosa e espontânea. É importante que os adultos leiam para as crianças, com as crianças e ao lado das crianças, para que elas observem o prazer e o valor da leitura e se tornem leitores assíduos e críticos.

A leitura é uma prática essencial para a formação integral das crianças, pois contribui para o seu desenvolvimento cognitivo, emocional, social e cultural. Ao ler, as crianças ampliam seus horizontes, aprofundam seus conhecimentos, fortalecem suas habilidades, estimulam sua criatividade e enriquecem sua imaginação. Por isso, é importante que todos os envolvidos no processo educativo se comprometam a promover e valorizar a leitura, para que as crianças se tornem leitores críticos, autônomos e apaixonados pela leitura.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, J. M. *A importância da leitura na formação do indivíduo*. Editora Educação. 2015.

CAPOVILLA, Alessandra Gotuzo Seabra et al. Estratégias de leitura e desempenho em escrita no início da alfabetização. Psicol. esc. educ. [online]. 2004, vol.8, n.2 [citado 2020-05-08], pp. 189-197

CARVALHO, A. C.; BAROUKH, J. A. Ler antes de saber ler: oito mitos escolares sobre a leitura literária. São Paulo: Panda Books, 2018

COSTA, Antonio C. Gomes da. Mais que uma lei. São Paulo, Instituto Ayrton Senna, 1997.

FERREIRA, L. S. *Linguagem e letramento: abordagens contemporâneas*. Editora Acadêmica, 2016

FREIRE, Paulo, 1921 – F934i A importância do ato de ler: em três artigos que se completam / Paulo Freire. – São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

Sala de leitura : vivências, saberes e práticas. – São Paulo : SME / COPED, 2020.

SANTOS, Juliander da Silva dos; VIEIRA, Rafaela Agustini. A influência da leitura no processo de ensino-aprendizagem: implicações e possibilidades de ação. Revista Educação Pública, Rio de Janeiro, v. 22, nº 29, 9 de agosto de 2022. Disponível em: https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/22/29/a-influencia-da-leitura-no-processo-de-ensino-aprendizagem-implicacoes-e-possibilidades-de-acao

São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica 45 anos Sala e Espaço de Leitura. – São Paulo : SME / COPED, 2017.

SILVA, Daiane Marques. Barreto, Gustavo de Val. Contribuições da neurociência na aprendizagem da leitura na fase da alfabetização. Revista da associação brasileira de psicopedagogia Artigo de Revisão - Ano 2021 - Volume 38 - Edição 115..

TEBEROSKY, Ana. Ana Teberosky: o diálogo com a criança deve ser rico em vocabulário. [Entrevista concedida a Anna Rachel Ferreira]. Revista Nova Escola, fevereiro, 2015.

MILITÃO, Giselda Morais de Alencar, alfabetização e letramento: as práticas de leitura como recurso para a alfabetização. Disponível em: https://www.uel.br/eventos/sepech/arqtxt/ARTIGOSANAIS_SEPECH/giseldamamilitao.pdf. Último acesso em 27/09/2024

RESUMO
A gamificação consiste em utilizar estratégias de jogos sob a perspectiva de um processo pedagógico. Nela, pode-se aumentar a interação entre as crianças, melhorando assim o desenvolvimento intelectual. Não significa apenas usar jogos prontos, mas elementos com as mesmas características que promovam a aprendizagem. Sendo assim, a gamificação é uma estratégia que consiste na incorporação do universo dos jogos no processo pedagógico, de forma a estimular a motivação na busca pelo conhecimento. Este trabalho tem como objetivo, investigar a aplicação de jogos interativos e recursos audiovisuais, e integrar esses recursos com o campo da educação infantil. Neste contexto, por meio de uma pesquisa empírica, descritiva e exploratória construiu-se um exemplo prático de como o professor pode criar o seu primeiro projeto de gamificação para o ensino infantil. Concluiu-se que é possível constatar que a gamificação é um recurso significante que pode ser usado por professores dentro da educação e no processo de ensino aprendizagem, podendo auxiliar no conhecimento das especificidades de cada criança, e a partir de cada constatação, possibilita o conhecimento individual por meio de recursos de aprendizagem que podem ser mais atrativos do que o tradicional.

PALAVRAS-CHAVE: Gamificação. Educação. Ensino. Aprendizagem.

ABSTRACT
Gamification consists of using game strategies from the perspective of a pedagogical process. In it, the interaction between children can be increased, thus improving intellectual development. It doesn't just mean using ready-made games, but elements with the same characteristics that promote learning. Thus, gamification is a strategy that consists of incorporating the universe of games into the pedagogical process, in order to stimulate motivation in the search for knowledge. This work aims to investigate the application of interactive games and audiovisual resources, and integrate these resources with the field of children's education. In this context, by means of empirical, descriptive and exploratory research, a practical example has been constructed of how the teacher can create his first project of gamification for the teaching of children. It was concluded that it is possible to see that gamification is a significant resource that can be used by teachers within education and in the teaching process learning, being able to assist in the knowledge of the specificities of each child, and from each verification, makes possible the individual knowledge by means of learning resources that can be more attractive than the traditional one.

KEYWORDS: Gamification. Education. I teach. Learning.

INTRODUÇÃO

A educação infantil é a base para o desenvolvimento integral da criança. É nela que a criança tem a oportunidade de desenvolver e iniciar suas habilidades e competências para uma vida no seio da família e na sociedade e, por conseguinte, a criança como todo ser humano, é um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico. (RCNEI, 1998, p. 21)

Observa-se hoje que nas escolas, há um grande desinteresse por parte dos alunos durante as aulas, é perceptível que o método tradicional de ensino é bastante ultrapassado, e não é compatível com a realidade dos mesmos, mas que faz parte do dia a dia dos educandos. Visando toda essa falta de interesse dos alunos e a utilização dessa metodologia na educação, se pensou em aplicar uma nova metodologia, com intuito de obter a atenção do aluno e poder fazer com que ele tenha um maior engajamento nos estudos, a qual é chamada de gamificação.

Assim, a gamificação é uma possibilidade educativa que pode contribuir com o pro-

cesso de ensino e aprendizado das crianças, uma vez que eles estão inseridos dentro de um contexto híbrido e multimodal, no qual a tecnologia seja ela analógica digital e/ou híbrida está presente, de acordo com Guedes (2017).

Pensando nas velhas práticas, nas ferramentas ultrapassadas e nas metodologias retrógradas e comparando-as ao mundo digital, percebe-se que não são suficientes para suprir as necessidades do atual cenário educacional brasileiro: as informações tornaram-se mais rápidas e acessíveis; as crianças estão cada vez mais autônomas e conectadas; e as novas tecnologias e mídias sociais estão revolucionando a forma de ensinar e aprender. Para que se possa entender a lacuna que existe entre educação e nativos digitais, precisa identificá-los, mapear seu comportamento neste novo meio e descrever quais são as características que podem ser canalizadas para o planejamento de aulas mais atrativas, e deste modo, este trabalho se justifica.

Machado e Oliveira (2018) apontam que a motivação proporcionada pelo jogo favorece a melhoria da experiência dos envolvidos, permite a contextualização e problematização de conceitos, facilita o desenvolvimento de habilidades e de interação entre as pessoas e promove meios para os sujeitos se confrontarem e aprenderem a lidar com sucessos e fracassos.

É relevante estudar esse tema, pois a gamificação tem sido um método que pode contribuir com os resultados obtidos no aprendizado de pessoas. Por ser um método que chama a atenção por seu design provindo dos games, pode motivar pessoas a melhorar seus resultados pessoais e adquirir novas experiências. Diante desse contexto, a pesquisa visa resolver a questão: A Gamificação pode contribuir para a aprendizagem as crianças na Educação Infantil?

Rodrigues (2021, p. 32) explica que na atual sociedade moderna dentro do contexto educacional a gamificação e o uso dos jogos são de grande importância no processo de inclusão, atividades gamificadas "[...] bem projetados através de dinâmicas apropriadas e estratégias corretas, são excelentes ferramentas que podem ser utilizadas na prática pedagógica da educação"

Nesse viés, esta pesquisa busca contribuir para a compreensão de como as metodologias ativas podem ser aplicadas na educação infantil, promovendo um ensino mais engajador e efetivo, além de uma aprendizagem mais significativa e integral para as crianças.

DESENVOLVIMENTO

A educação é algo que se mistura à vida das pessoas. Ela está presente em todos os tempos da história do homem, nas diversas sociedades, povos, grupos, nos diferentes contextos culturais e sociais. A educação existe na família, na comunidade, na escola. Pensar na educação implica compreender que ela está presente em todas as partes da vida cotidiana, da ação mais simples, a mais complexa. Sendo assim, a escola não é o único espaço de aprendizagem. Dessa forma deve-se compreender a educação, como um fenômeno amplo, que não possui um único modelo, tem concepções diferentes, acontece em contextos diversos e envolve pessoas, também diferentes.

Diante disso, cabe a educação favorecer uma transformação de forma completa; é preciso que a criança seja inserida na sociedade sem sofrer com mudança diante da concepção, o educador diante desse contexto tem um papel importante pois ele será o intermediador entre esse ser em formação e o mundo que vai cercar ela. Aqui não cabe mais o papel de professor com o método tradicional no qual ele é apenas o transmissor do saber e o aluno era visto como um ser desprovido de conhecimento, visto apenas como um mero receptor. Diante do novo modelo de sociedade ambos devem ser os construtores de saberes, um é o mediador e o outro é alguém que faz participação dessa aprendizagem, é através dos estímulos na educação infantil que se constrói o ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento infantil.

A construção da identidade e da autonomia se dá pelos processos de socialização e nas interações, partindo daí vínculos afetivos vão sendo construídos entre professores e alunos de modo que aprendam uns com os outros a partir de suas diferenças. Um ambiente de acolhimento de suma importância para o processo de ensino-aprendizagem

das crianças na Educação Infantil e cabe ao professor o papel de incentivar a aprendizagem e a linguagem, para que as crianças saibam conviver com os que estão a sua volta, sempre procurando meios para resolver os problemas com os quais se deparam no dia a dia.

É na Educação Infantil que a criança tem oportunidade de desenvolver e ampliar suas relações sociais, interações e formas de comunicação, por isso deve privilegiar o contexto social em que a criança está inserida, reconhecendo a diversidade de conhecimentos que essas crianças têm. A Educação Infantil tem como fundamento unir o educar e o cuidar em torno da aprendizagem, compreendendo o aluno como um ser integral que necessita desenvolver-se em seus aspectos: motor, cognitivo, social e afetivo (CABRAL, 2005).

A criança como todo ser humano, é um sujeito social e histórico, no qual fatores genéticos e culturais intercalam-se. Portanto, o conhecimento de mundo precisa ser trabalhado para que o desenvolvimento da criança se dê de maneira integral.

A educação tem a tarefa de promover a apropriação de saberes, procedimentos, ação mediadora dos professores e pela organização e gestão da escola. O encargo das escolas, hoje é assegurara o desenvolvimento das capacidades cognitivas, operativas, sociais e morais pelo seu empenho na dinamização do currículo, no desenvolvimento dos processos do pensar, na formação da cidadania participativa e na formação ética (LIBÂNEO, 2003, p.111).

Nesta perspectiva, a criança deve ser protagonista na construção dos seus conhecimentos, nesse contexto o professor precisa ser apenas um mediador, por isso, necessita sempre criar situações que despertem o interesse do aluno. O educador precisa lançar mão de diferentes estratégias como jogos educativos, trabalhos de grupos, dramatizações, em suma, atividades que façam o aluno expressar opiniões, haja vista que é necessária uma grande interação entre educador e educando visando o sucesso do trabalho pedagógico realizado no cotidiano da educação infantil.

Neste sentido, a utilização das novas tecnologias de informação e comunicação dentro do contexto educacional, como objetos de aprendizagem, proporcionou as crianças que se encontram em interação constante com esses elementos de evolução a possibilidade de experimentar, de modo prático e ativo, aquilo que foram conduzidos a aprender na escola, sendo a assimilação do conhecimento facilitada pela correlação lógica daquilo que aprendem com aquilo que utilizam diariamente.

A tecnologia chega ao mundo contemporâneo para integrar os espaços e tempos, ensinando, avaliando, discordando e descobrindo que o método de ensino não pode ter padrão pré-definido, intitulado, algo pronto a ser seguido, mas torna-se complexo e variável. A sala de aula deixa de ser apenas um espaço de quatro paredes, ganhando espaços diversos, informações diversas, possuindo uma comunicação pessoal, mas também digital, entre o professor e o aluno. Surgem então as metodologias ativas.

Assim, as metodologias ativas surgem da necessidade de novos parâmetros na formação do ensino tradicional, promovendo o aluno à protagonista no processo de ensino-aprendizagem proporcionando aos estudantes caminhos guiado pelos mesmos para o desenvolvimento educacional, fugindo da variante inicial em que o professor detinha todo o conhecimento em sala de aula.

Para Bastos, (2006) as metodologias ativas são processos interativos de conhecimento, análise, estudos, pesquisas e decisões individuais ou coletivas, com a finalidade de encontrar soluções para um problema. Trata-se de um processo formativo em que o aluno é o ator central de sua aprendizagem e o professor é o facilitador ou orientador desse processo.

Os benefícios das metodologias ativas na Educação Infantil são diversos. Essas abordagens estimulam a criatividade, a curiosidade e a autonomia das crianças, além de promoverem uma aprendizagem mais significativa e duradoura.

Ao colocar a criança como protagonista do processo de aprendizagem, as metodologias ativas também contribuem para a formação de cidadãos críticos e participativos, capazes

de agir de forma consciente e responsável na sociedade. No entanto, a utilização das metodologias ativas na Educação Infantil também apresenta desafios. Um dos principais desafios é adaptar essas metodologias às características e necessidades das crianças, levando em consideração seu desenvolvimento cognitivo, emocional e social.

Quando se trata de educação infantil, o ensino lúdico e voltado para a realidade da criança faz toda a diferença, pois trata-se dos primeiros anos na escola, geralmente no ambiente familiar a criança possui brincadeiras, portanto a escola deve de proporcionar esta continuidade. No momento da realização de brincadeiras, a criança expõe os seus sentimentos, angústias, frustrações, aprende, constrói, explora, pensa, sente, reinventa, transforma e se movimenta.

A criança tem muita necessidade de brincar, sendo uma das atividades mais importantes no desenvolvimento dela. A partir das brincadeiras, ela desenvolve suas potencialidades, além de suas habilidades sociais, afetivas, cognitivas e físicas, descobrindo suas limitações é um meio de comunicação e expressão, ao qual a criança aprende com o meio em que vive. O professor propõe essas brincadeiras de interação assumindo valores, comportamentos e socialização esta interação é um papel muito importante na questão do brincar e do desenvolvimento infantil.

Assim, o direito de ser livre, brincar e criar fantasias que os reportam de certa forma à sua realidade, ao qual é o protagonista da sua própria história aprendendo a conviver com outros e a entender seus limites como ser social. No mundo globalizado em que vivemos atualmente, o ensinar e o aprender é uma necessidade existencial, pois tudo que tocamos ou convivemos precisa do conhecimento da leitura e da escrita. E diante deste contexto, desde cedo já se trabalha o lúdico com as crianças para adquirirem esta ferramenta, que além de ajudar em seu desenvolvimento cognitivo, também se trabalha na formação social e individual de cada ser, com o propósito de formar cidadãos.

Cunha (2012) traz que os jogos infantis podem revelar questões como valores morais, conflitos emocionais e cognitivos das crianças, ou seja, com os jogos pode ser uma forma mais prazerosa de ser passado o conteúdo, por isso os professores devem ser uma forma de facilitador no processo de ensino e aprendizagem.

Portanto, os jogos infantis são vistos como facilitadores, que ajudam no processo educativo, mais para isso é necessário que o professor conheça a especialidade de cada jogo para assim possa explorar da melhor maneira possível, a utilização de cada um, e assim tornando o aprendizado mais gostoso com ferramentas que as crianças gostam.

A gamificação da educação é uma abordagem em desenvolvimento para aumentar a motivação e o envolvimento dos alunos, incorporando elementos de design de jogos em ambientes educacionais. Com a crescente popularidade da gamificação e, ainda assim, o sucesso misto de sua aplicação em contextos educacionais, a presente revisão tem como objetivo lançar uma luz mais realista sobre a pesquisa neste campo, focando em evidências empíricas ao invés de potencialidades, crenças ou preferências. Busarello define por gamificação como sendo:

(...) um sistema utilizado para a resolução de problemas através da elevação e manutenção dos níveis de engajamento por meio de estímulos à motivação intrínseca do indivíduo. Utiliza cenários lúdicos para simulação e exploração de fenômenos com objetivos extrínsecos, apoiados em elementos utilizados e criados em jogos. Busarello (2016, p. 18)

As metodologias ativas vindas para o ambiente escolar são ferramentas estratégicas, que colocam o aluno em atividade de estudo, e desperta a sua curiosidade e, então, criando a necessidade de aprender. Isso faz com que ele se aproprie dos conhecimentos cujos conteúdos são trabalhados em sala de aula a partir dessas metodologias. No entanto, para que tudo isso se realize, é importante que o professor esteja ali, dando as coordenadas, guiando os alunos a chegarem ao objetivo proposto, pois o professor continua sendo fundamental, no processo de ensino e aprendizagem.

De acordo com Inácio, Ribas e Maria (2014), o objetivo da gamificação é proporcionar ao

indivíduo um ambiente motivador, utilizando meios provenientes de jogos para criar um espaço de aprendizagem capaz de envolver e engajar os indivíduos, pois, aprender um jogo e como ele funciona pode ser uma atividade de sucesso nos mais diferentes ambientes educacionais, promovendo a aprendizagem por meio de métodos lúdicos conectados com a era digital.

A gamificação pode promover a aprendizagem porque muitos de seus elementos são baseados em técnicas que os designers instrucionais e professores vêm usando há muito tempo. Para Fardo (2013) funções como atribuição de pontuações de atividades, fornecimento de feedback e incentivo à cooperação em projetos são os objetivos de muitos programas de ensino. A diferença é que a gamificação fornece uma camada mais clara de interesse e um método de costurar esses elementos para obter semelhança com os jogos, o que leva a uma linguagem que torna os educandos que inserem culturas digitais mais acostumados a essa linguagem. Como resultado, eles alcançaram esses objetivos de uma forma que parecia mais eficaz e agradável.

Ao jogar, a criança segue regras determinadas, necessitando executá-las com atenção e concentração, pois os jogos envolvem tomadas de decisões e de estratégias para solução de problemas e para a busca de uma recompensa, o que facilmente estimula e envolve o jogador. Ao finalizar o jogo, a criança então, será capaz de utilizar as experiências adquiridas em seu cotidiano. Em suma, ao serem postos em situações similares às que foram vivenciadas nos jogos, as crianças tendem a se sentirem seguros e/ou aptos a realizarem determinadas ações, ou seja, utilizar um ambiente virtual "gamificado", pode indicar a possibilidade dos jogadores se reinventarem e se constituírem no mundo real.

Segundo McGonical (2012), os jogos são atrativos não apenas pela atividade de jogar propriamente dita, mas pelo prazer e experiências proporcionados ao indivíduo. Podemos destacar as sensações de adrenalina, aventura, o desafio e o fato de estar imerso em uma atividade divertida, sozinho ou com amigos, sem a obrigatoriedade e a imposição que neutralizam a sensação do divertimento e prazer.

As práticas de gamificação podem ser divididas em três tipos, considerando-se algumas características em comum: a interna, a externa e para modificações de comportamento. A gamificação interna refere-se a uma situação ou algum contexto encontrado no interior de uma empresa ou instituição, ao qual tal processo é aplicado com o intuito de atingir melhores resultados: individuais e em equipe. No tipo externo, o foco da ação está dirigido aos clientes, possuindo a finalidade de criar condições de lealdade e seduzir novos funcionários. E, por último, no caso da modificação de comportamento, como o próprio nome indica, ela propõe-se a criar alterações nos hábitos, condutas e atitudes dos indivíduos, oferecendo novas perspectivas sobre diferentes aspectos (BIZELLI; BUENO, 2014).

A ideia de gamificação é trazer os elementos de game designer para contextos que não são de jogos. Segundo Mattar (2013) os jogos são capazes de promover contextos lúdicos e ficcionais na forma de narrativas que favorece o processo de geração e relação com o conhecimento. Para Alves (2014) os elementos dos games são a caixa de ferramenta ao qual deve ser utilizada para criar uma solução de aprendizagem gamificada. Pode-se dizer que vários dos modelos existentes para o estudo do gamification se apoiam no tripé: mecânica, dinâmica e elementos.

Uns dos principais objetivos da gamificação seriam envolver, ensinar, entreter e ser instrumento para medir o engajamento (avaliação). Tudo isso ocorre por meio da intencionalidade para qual o jogo é produzido, e quais elementos dos jogos seriam necessários para promover interações. O jogo tem o princípio de fazer o participante protagonista da narrativa, envolvendo o jogador a cada nível até chegar em um final épico. Sato complementa dizendo que o jogo "na cultura humana, está ligado à busca da diversão, do lazer e do desligamento das tarefas e responsabilidades do mundo cotidiano; é um objeto lúdico que leva o indivíduo à imersão". (SATO, 2009, p. 37).

O trabalho pedagógico com as crianças pequenas demanda do profissional da Educação Infantil os saberes e competência, estes

devendo estar vinculados desde os cuidados básicos e essenciais à criança até os conhecimentos fundamentais provenientes das diversas áreas do conhecimento, os quais o professor por meio destes conhecimentos deverá propiciar a criança vivenciar experiências que lhes forneçam autonomia e práticas sociais concretas e significativas.

Para tanto, o agir pedagógico deve atender às reais necessidades das crianças, deve ser criativo, flexível, atendendo à individualidade e ao coletivo. Será o eixo organizador da aquisição e da construção do conhecimento, a fim de que a criança passe de um patamar a outro na construção de sua aprendizagem. (OSTETTO, 2000).

Quando se pensa o papel do educador enquanto um facilitador da aprendizagem, os jogos na educação matemática têm as características de um material didático, e é importante que o professor saiba utilizá-lo, pois por meio do brincar todos vão se entender dentro do processo de ensino e aprendizagem.

Dessa forma, o professor não se deve esquecer de transmitir aos alunos a importância das regras, portanto, o jogo deve começar a partir do momento em que todos os jogadores possam compreender as regras e o significado da cooperação. As crianças crescem para aprender o significado das coisas, entender o que pode e o que não pode ser feito e distinguir o certo do errado.

Pensar sobre isto implica reinventar o espaço de salas para que neles se deem as interações do sujeito com o mundo físico e social, oportunizando-lhe vivências e situações de troca de ponto de vista, tomadas de decisões, sendo promovida, assim, sua autonomia e cooperação, tão importantes para a formação de um novo cidadão.

Ao inserir atividades lúdicas nas práticas educacionais de ensino, o professor deve promover um espaço apropriado para a prática do lúdico, dispor de cuidados necessários com a criança, permitindo que a mesma se desenvolva de acordo com a sua disponibilidade e interesse, também é válido de destacar que o educador deve interpretar a ação da criança em relação às atividades propostas, pois, se para um aluno tal atividade foi, consideravelmente, prazerosa, para outros a mesma pode não o ter sido e, a partir desse fato, o professor deve propor outras atividades que sejam prazerosas aos outros alunos cuja atividade não foi satisfatória, onde o aluno não tenha sentido nenhum prazer e motivação em realizá-la.

CONCLUSÃO

O uso da gamificação pode ser útil aplicando na educação infantil, devido ao seu grande potencial. Usada em sala de aula de maneira correta auxilia motivação e atenção do aluno, assim atinge os objetivos de fazer uma aula mais lúdica e descontraída além de trazer conhecimento. As aulas devem ter espaços de desenvolvimento completo e integral dos alunos, como seres humanos e cidadãos, espaço de expressão artística expressando seus sentimentos, alegrias, medos, expectativas e frustrações para formar uma sociedade mais justa igualitária, onde esses alunos se desenvolvem para o futuro.

O ato de jogar transcende as normas de aprendizagem e propõe que se pode aprender com maior facilidade e leveza qualquer conteúdo que se postar em frente aos alunos, é importante trazer para o corpo, para a pratica física e imaginativa, é necessário trazer sentido para os conteúdos para que estes sejam absorvidos com amor pelas crianças e jovens que estão em processo de aprendizagem e formação enquanto os indivíduos atuantes da sociedade.

O educador quando utiliza um método condizente com as demandas das crianças, pautado no planejamento pedagógico, possibilita a resolução de problemas que envolvem as crianças em uma realidade. A gamificação pode ser uma estratégia que pode ser usada e promover novas experiências com a tecnologia. Os temas se articulam com o interesse infantil, e as envolvem no cotidiano da escola, da organização da sala, na interação com o meio ambiente, no cuidado com outro, ou seja, em atividades que promovem às crianças o desenvolvimento emocional, cognitivo, e social, base para uma formação cidadã e emancipatória.

A revisão de bibliográfica apontou que a gamificação, o jogo e o brincar são artifícios importantes para o processo de aprendizagem. A interação promovida, as relações

interpessoais e as vivências fruto desse espaço coletivo auxiliam os alunos na compreensão dos papeis sociais que eles desempenham. Assim, o professor ao estabelecer vivências mediadas cria a possibilidade de o aluno ser exposto a questões ligadas às relações sociais que se desenvolvem no dia a dia, a problemas que exigem o senso crítico, a compreensão de valores morais e éticos, mostrandose um exercício para o amadurecimento da identidade e da autonomia.

Portanto, diante do texto exposto, pode-se concluir que as brincadeiras e os jogos e em todas as demais atividades lúdicas são uma ferramenta de trabalho muito valorosa para a prática pedagógica da educação infantil, pois através dessas atividades que devem ser incluídas e introduzidas aos conteúdos de forma prazerosa, diferenciada e bastante ativa e participativa entre os próprios alunos, e, dessa forma, eles estarão aprendendo e brincando. Diante do problema apresentado no projeto de pesquisa, pôde-se constatar que o jogo e a brincadeira despertam na criança uma aprendizagem significativa quando os conteúdos são organizados, planejados e dirigidos.

Por fim, os jogos possuem a capacidade de manter as pessoas engajadas por um longo tempo, construir relacionamentos, confiança e desenvolver a criatividade e para o professor a gamificação pode ser uma ferramenta importante na construção de um planejamento que tem como objetivo a participação e envolvimento dos alunos.

REFERÊNCIAS

ALVES, F. Gamification. Como criar experiências de aprendizagem engajadoras: um guia completo: do conceito à prática. São Paulo: DVS editora, 2014.

BIZELLI, José Luís; BUENO, Clerison José De Souza. A Gamificação do Processo Educativo. Revista GEMiNis, São Carlos, n. 2, p. 160-176, jul/dez. 2014.

BASTOS, C. C. Metodologias ativas. 2006. Disponível em: <http://educacaoemedicina.blogspot.com/2006/02/metodologias-ativas.html>. Acesso em: 18 fev 2024.

BUSARELLO, Raul Inácio. Gamification: princípios e estratégias. São Paulo: Pimenta Cultural, 2016.

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

CABRAL, AC. FC.: Formação de Professores para a Educação Infantil: um estudo realizado em um Curso Normal Superior. Belo Horizonte, 2005. Disponível em 44 <www.biblioteca.pucminas.br/teses/Educacao_CabralAC_1.pdf.> Acesso em 1ago. 2024.

CUNHA, Ana Cristina Teixeira. Importância das atividades lúdicas na criança com Hiperatividade e Défice de Atenção segundo a perspectiva dos professores. 2012. Tese de Doutorado. http://hdl.handle.net/10400.26/2585

FARDO, Luis Marcelo. A gamificação aplicada em ambientes de
aprendizagem. Revista Novas Tecnologias em Educação, Porto Alegre, v. 11, n. 1, p.1-9, 2013.

GUEDES, Anibal Lopes. Emancipação digital cidadã de jovens do campo num contexto híbrido, multimodal e ubíquo. São Leopoldo, 2017.

INÁCIO, Raul; RIBAS, Vania; MARIA, Luciane. A gamificação e a sistemática de jogo: conceitos sobre a gamificação como recurso motivacional. In: FADEL, Luciana Maria; ULBRICHT, Vania Ribas; BATISTA, Claudia Regina. Gamificação na educação. São Paulo: Pimenta Cultural, 2014. Disponível em: https://books.google.com.br/books?id=r
6TcBAAAQBAJ&lpg=PP1&hl=pt- BR&pg=PT3#v=onepage&q&f=false._Acesso em: 21 fev. 2024

LIBÂNEO, José Carlos. Organizações e Gestão da Escola. Alternativa: 2003

MACHADO, Y. F.; OLIVEIRA, F. K. Orientação profissional, gamificação e educação profissional e tecnológica: uma revisão sistemática de literatura. Educação Profissional e Tecnológica em Revista, [S. l.], v. 3, n. 1, p. 108-126, 2018.

MATTAR J, Games em educação: como os nativos digitais aprendem. Editora São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2010.

MCGONIGAL, Jane. A Realidade em Jogo: por que os jogos nos tornam melhores e como eles podem mudar o mundo. Rio de Janeiro: Best Seller LTDA, v. 54, 2012.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Encontros e encantamentos na educação infantil. Campinas: Papirus, 2000.

SATO, A. K. O. Do mundo real ao mundo ficcional: a imersão no jogo. In: SANTAELLA, L.; FEITOZA, M. (org.) Mapa do jogo: a diversidade cultural dos games. São Paulo: Cengage Learning, 2009.

A ARTE DE BRINCAR NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA PARA ALUNO PÚBLICO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

DENISE QUIRINO DA SILVA

RESUMO
O conteúdo deste artigo foi desenvolvido com a preocupação em discutir sobre a inclusão e os trabalhos pedagógicos voltados para a arte de brincar para crianças com deficiências. De certa forma as crianças necessitam compreender significados e códigos desde o inicio de suas vidas, isto inclusive com relação às várias formas de artes, principalmente ao ingressarem na escola. Seus interesses abrangem as estruturas visuais, com intenção de comunicar-se com o mundo e pessoas. Os alunos com deficiência podem interpretar amplamente um trabalho artístico, pelas cores, formas e estruturas visuais, bem como possuem grande capacidade criativa., desenvolver-se através de oficinas de arte que envolvem o brincar. Assim, considerando que através da arte de brincar o desenvolvimento da sensibilidade, criatividade, fatores cognitivos e da compreensão da criança sobre a cultura, torna-se um processo importante para a formação de sua cidadania.

Palavras-chave: Inclusão. Arte de Brincar. Pesquisa.

INTRODUÇÃO

Este artigo trata-se de referencial teórico dos principais autores e estudiosos sobre a arte de brincar com crianças com deficiência. No âmbito escolar, a educação inclusiva tornou-se ao longo dos anos mais presente nas escolas, publicas e particulares. A disciplina de Arte representa uma área de grande significação para o docente trabalhar com o aluno portador de deficiência. Conhecimento e envolvimento com uma área antes não vista com olhar especulativo: a arte de brincar através de oficinas de arte. O ensino na disciplina de Arte com temas desenvolvidos em sala de aula auxilia no processo ensino-aprendizagem dos alunos com necessidades especiais, proporcionando meios para se expressarem com o mundo que os rodeia de forma dinâmica e lúdica. A música, o teatro, artes visuais e a dança são exemplos de atividades em que o docente pode utilizar como meios pedagógicos a fim de auxiliar os alunos em seu desenvolvimento. As diferenças servem, pois, como desafio à criação de dinâmicas diversificadas entre si. O brincar também tem suas etapas de desenvolvimento. A criança começa a brincar sozinha, manipulando objetos. Posteriormente, procurará companheiros para as brincadeiras paralelas (cada um com seu brinquedo). A partir daí, desenvolverá o conceito de grupo e descobrirá os prazeres e frustrações de brincar com os outros, crescendo emocionalmente. Brincar em grupo evita que a criança se desestimule, mesmo quando ainda não sabe brincar junto. Ela aprende a esperar sua vez e a interagir de forma mais organizada, respeitando regras e cumprindo normas. Com os grupos ela aprende que, se não encontrarmos uma forma eficiente de cooperar uns com os outros, seremos todos prejudicados. A vitória depende de todos. Aprende-se a ganhar e a perder.

REFERENCIAL TEÓRICO

A atividade lúdica produz entusiasmo. A criança fica alegre, vence obstáculos, desafia seus limites, despende energia, desenvolve a coordenação motora e o raciocínio lógico, adquirindo mais confiança em si e aprimorando seus conhecimentos. Quando nos referimos à disciplina de arte para crianças com deficiência, também nos referimos á “inclusão” Também para Vygotsky (1997) a deficiência é um fenômeno social, pois só a partir desse estigma é que o outro se sente desqualificado. O autor situa como exemplo os cegos, que não se percebem como diferentes senão pelo modo como a sociedade os vê. Podemos afirmar que os modos de ensinar arte para crianças com deficiência se diferenciam em alguns momentos. Para que tenham acesso ao conhecimento, necessitam de um suporte pedagógico e material eventualmente dispensável para os demais estudantes. No processo que vimos estudando, a mediação do professor de arte pôde ampliar as interações na construção

do grupo e na desconstrução do conceito de deficiência como algo que desqualifica o outro. Considera-se como elemento de destaque o caráter colaborativo, ou seja, a troca entre o grupo e a participação de diferentes pontos de vista sobre a arte, sua produção e o contexto em que se situa. Ao encontro das abordagens mais atuais de ensino de arte, podemos destacar a seleção de conteúdos que apontam para a diversidade da arte, a ênfase nos temas da contemporaneidade, das temáticas como propulsoras de um currículo interligado que amplie os saberes das artes e da compreensão da realidade em que os estudantes estão inseridos. O estudo de Barbosa (1975) discutiu a necessidade do professor de Arte ter sólidos conhecimentos teóricos acerca das teorias da Arte-Educação, no sentido de desenvolver idéias a partir de prioridades relacionadas aos objetivos e métodos. Ainda, na opinião da autora citada, o ensino da Arte não possibilita que todas as crianças venham a ser produtoras, mas a maioria pode se tornar observadora efetiva, pois o objeto de Arte age sobre quem a observa, possibilitando que os indivíduos coloquem sentimentos e idéias em ordem. Esse processo de interpretação mobiliza o potencial criativo da mesma maneira que o processo de produzi-las.

METODOLOGIA E MATERIAL

O desenvolvimento do trabalho baseou-se na pesquisa descritivas e explicativas, limitando-se a pesquisas bibliográficas. O método pesquisas bibliográficas é a análise do conteúdo estudado, pois possibilita ao pesquisador utilizar-se de vários procedimentos para alcançar o significado das respostas e das implicações que podem estar no discurso do (s) sujeito (s) que fazem parte do objeto de estudo. O processamento de pesquisas bibliográficas obtidas foi interpretado através de analise de textos de vários autores sobre a disciplina de arte de brincar para crianças com deficiência, baseando-se em atividades lúdicas e artísticas. Na inclusão responsável, o desafio é enfrentado como uma nova forma de repensar e reestruturar políticas e estratégias educativas, de maneira a não apenas criar oportunidades efetivas de acesso para crianças e adolescentes com necessidades educacionais especiais, mas, sobretudo, garantir condições indispensáveis para que possam manter-se na escola e aprender.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A educação inclusiva trata-se de reconhecer a diversidade da pessoa humana, e atender as necessidades educacionais de todos os sujeitos-alunos em salas de aula comum no sistema regular de ensino. A educação inclusiva abrange alunos com deficiência visual, auditiva, mental, física, surdos e cegos, com transtornos globais do desenvolvimento e a alunos com altas habilidades/ superdotação, desde a educação infantil até à educação superior, que através deste nosso artigo, daremos ênfase aos alunos da Educação Infantil às Séries Iniciais.n Segundo Vygotsky a participação inclusiva dos alunos facilita o aprendizado para todos. Respeitar as diferenças e trabalhar no coletivo com técnicas de arte para crianças com deficiência, torna-se importante para o desenvolvimento educacional dos alunos.

CONHECENDO A LEGISLAÇÃO

Do ponto de vista da legalidade, desde 1948, a partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos, pode-se afirmar que a educação de especiais passou a ser sinalizada, passando a pessoa com necessidades especiais a se tornar portadora de direitos e, sobretudo do direito à igualdade. Vários outros documentos foram sendo construídos através de lutas sociais, sobretudo pelo direito à diversidade e à igualdade de condições para todos. A Constituição Federal Brasileira (1988). Prevê o pleno desenvolvimento dos cidadãos, sem preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação; garante o direito à escola para todos; e coloca como princípio para a Educação o "acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um". A Lei nº 7.853/89 (1989) define como crime recusar, suspender, adiar, cancelar ou extinguir a matrícula de um estudante por causa de sua deficiência, em qualquer curso ou nível de ensino, seja ele público ou privado. A pena para o infrator pode variar

de um a quatro anos de prisão, mais multa. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA – 1990) garante o direito à igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola, sendo o Ensino Fundamental obrigatório e gratuito (também aos que não tiveram acesso na idade própria); o respeito dos educadores; e atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular. A Declaração de Salamanca (1994) em seu texto, que não tem efeito de lei, dizem que também devem receber atendimento especializado crianças excluídas da escola por motivos como trabalho infantil e abuso sexual. As que têm deficiências graves devem ser atendidas no mesmo ambiente de ensino que todas as demais. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – 1996) em sua redação do parágrafo 2o do artigo 59 provocou confusão, dando a entender que, dependendo da deficiência, a criança só podia ser atendida em escola especial. Na verdade, o texto diz que o atendimento especializado pode ocorrer em classes ou em escolas especiais, quando não for possível oferecê-lo na escola comum.

A primeira garante atendimento prioritário de pessoas com deficiência nos locais públicos. A segunda estabelece normas sobre acessibilidade física e define como barreira obstáculos nas vias e no interior dos edifícios, nos meios de transporte e tudo o que dificulte a expressão ou o recebimento de mensagens por intermédio dos meios de comunicação, sejam ou não de massa. O Decreto Nº3.956 (CONVENÇÃO DA GUATEMALA - 2001) põe fim às interpretações confusas da LDB, deixando clara a impossibilidade de tratamento desigual com base na deficiência.

Para dizer que existe o ensino de arte dentro da escola é preciso antes saber o que significa arte e o que ensinar não se ensina arte sem ter experiência e sensibilidade artística, um depende do outro, o conceito e a realização. A arte está associada ao brincar, através de atividades lúdicas como oficinas de dança, faz-de-conta, música, teatro, brincadeiras em grupo. O conceito de arte deve ser ampliado e sua atuação preocupada com questões que envolvem a expressão pessoal de valores, sentimentos, relações, cognição e significações, visto que envolvem subjetividade. A melhor maneira de se trabalhar com as diversas deficiências é estar sempre considerando a sua idade cronológica, valorizar a sua produção e sua criatividade. Durante as aulas, usar as experiências corporais e musicais explorando as e introduzindo novos conceitos dentro das atividades.

Ainda ao falarmos de Educação Inclusiva queremos dizer de uma Educação que, sobretudo vise desenvolver o ser humano em sua plenitude, baseando-se no respeito à diferença, e à diversidade, onde a pessoa com necessidades especiais possa desfrutar do direito de ser tratado com igualdade respeitando sua limitação e, sobretudo baseado na capacidade ilimitada que possui todo ser humano de desenvolver-se. Segundo a autora Kern (2004): "[...] inclusão/exclusão é um processo indissociável, para ela não existe uma separação dicotômica entre ambos [...]".

[...]O que existe é um processo no qual há um campo de tensões, em que se busca uma inclusão, mas ela se dá dialogicamente, num processo que implica em rupturas, crises e incertezas. Principalmente, dá-se num processo em construção, em que não há uma certeza predeterminada de qual será o produto final e onde múltiplos fatores estão envolvidos[...] (KERN, 2004, p.219 220).

Cabe mencionar como base científica para o surgimento da educação especial em tal período inicial, Itard (França, 1800), o precursor da Educação Especial.

A CRIANÇA E O BRINCAR

Desde o nascimento o ser humano vai passando por fases na busca de construção do conhecimento. A conquista do ser humano do símbolo passa por diferentes fases, tendo origem nos processos mais primitivos da infância. Como já dito anteriormente, a criança aprende pelo corpo, é através dele que se relaciona com o meio circundante. O brincar proporciona ao sujeito liberar o medo do novo, do desconhecido. A criança brinca com o desconhecido para torná-lo conhecido, brinca com o medo para que possa dominá-lo. Brincar é uma ação que ocorre

no campo da imaginação, assim, ao brincar estar-se-á fazendo uso de uma linguagem simbólica, o que se faz retirando da realidade coisas para serem significadas em outro espaço.

Quando a criança com uma peça de sucata e imagina que é um caminhão está estabelecendo uma relação de imaginação e criação: está recriando a realidade. É na exploração do mundo, do meio ambiente, na manipulação dos objetos, nas trocas com seus pares etc. que a criança vai aprendendo, vai buscando fora si o conhecimento, para mais tarde poder internalizá-lo. Brincar é o verbo da criança. Brincar é a maneira como ela conhece, experimenta, aprende, apreende, vivencia, expõe emoções, coloca conflitos, elabora-os ou não, interage consigo e com o mundo. O corpo é um brinquedo para a criança. Através dele, ela descobre sons, descobre que pode rolar, virar cambalhota, saltar, manusear, apertar, que pode se comunicar.

O mesmo brinquedo pode servir de fonte diferente de exploração e conhecimento. Uma bola para uma criança de dois anos pode ser fonte de interesse com relação a tamanho, cor e para uma criança de seis anos o interesse pode ser mais relacional: jogar e receber a bola do outro, fazer gol. É importante que a criança possa brincar sozinha e em grupo, preferencialmente com crianças de idade próximas. Desse modo ela tem possibilidade, também, de ampliar sua consciência de si mesma, pois pode saber como ela é num grupo que é mais receptivo, num outro que é mais agressivo, num que ela é líder, num outro em que é liderada, etc. Lidando com as diferenças, ela amplia seu campo de vivências. Alguns cuidados devem ser tomados com esta relação da criança com o brinquedo. São eles: brincar deve ser divertido, prazeroso e não tarefa e o brinquedo devem estar de acordo com o interesse da criança.

A CRIANÇA E ATIVIDADES ARTÍSTICAS NA BRINCADEIRA

Durante o segundo trimestre do primeiro ano, certas mudanças no desenvolovimento intelectual e emocional do bebê tornam-se acentuadas. A sua relação com o mundo externo, tanto pessoas como coisas, ganha maior diferenciação. Cada ser humano é uma criação única. Possuímos uma série de talentos, capacidades e maneiras de aprender. Cada um de nós apóia-se em diferentes sentidos para captar e organizar as informações, para aproximar-nos dos objetos de conhecimento, onde chamamos de Estilos de Aprendizagem. Enquanto são menores e estão descobrindo seu lugar no espaço, as crianças são incentivadas a explorar o mundo que as cerca. A partir do momento em que entram nos anos iniciais do ensino fundamental, as regras são responsáveis por limitar o que até então era por elas compreendido. A distribuição do espaço, o comportamento igualitário dos colegas, as preocupações com as atividades agora oferecidas. Lowenfeld e Brittain (1970), na obra Desenvolvimento da Capacidade Criadora, afirmam o papel relevante da escola na formação da criança, em relação aos avanços tecnológicos e a diversas outras áreas do conhecimento humano. Desenhar, pintar ou construir constituem um processo complexo em que a criança reúne diversos elementos de sua experiência, para formar um novo e significativo todo. No processo de selecionar, interpretar e reformar esses elementos, a criança proporciona mais do que um quadro ou uma escultura; proporciona parte de si própria: como pensa, como sente e como vê. Para ela, a arte é atividade dinâmica e unificadora. (p. 13)

A CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA E A ARTE

A arte inclusiva é uma realidade, mas, de tão jovem que é, carece de metodologias para a formação destes novos artistas. Pensar em uma produção artística e cultural realizada por indivíduos com deficiência pressupõe considerar a indagação de Santos:

“Seria possível e permitido imaginar a existência de uma relação da deficiência com a produção estética?” (FUNARTE, 2003: 9).

A arte é um lugar que favorece a tomada de consciência. A estética artística pode ser o reflexo da ética política e social, em concordância com Paes Loureiro. Conforme a ABNT NBR 9050 (2004), deficiência é o termo utilizado para “redução, limitação ou inexistên-

cia das condições de percepção das características do ambiente ou de mobilidade e de utilização de edificações, espaço, mobiliário, equipamento urbano e elementos, em caráter temporário ou permanente". No entanto com o despertar a criatividade não é só uma forma de terapia no tratamento de crianças com deficiência. Trabalhos desenvolvidos em instituições mostram que investir nessa criatividade pode despertar grandes artistas. Na música, a criança também mostra a sua arte, derruba limites e preconceitos. "Como qualquer pessoa, a criança com deficiência precisa do reconhecimento do seu trabalho." Quando cria, ela deixa sua marca. "É uma forma de garantir espaço na sociedade", afirma a terapeuta ocupacional Anna Anita Tarasiewicz, que há 33 anos trabalha com deficientes. As instituições de crianças especiais oferecem atividades variadas, mas nem todas trabalham além da reabilitação.

O DOCENTE E A INCLUSÃO

Nos dias de hoje, o professor que atua nas séries iniciais deve estar preparado para atuar com alunos com deficiência, neste caso, com a inclusão em sala de aula. Com a formação dos docentes, estes devem ter em mente que seu preparo profissional envolve pesquisas sobre a nova realidade da educação brasileira. Alguns pontos devem ser considerados pelo professor: o primeiro passo é conscientizar-se da importância de seu trabalho na sala de aula, que ele pode ser um bom professor e que suas atitudes tem que ser equilibradas; a vida proporciona desafios com oportunidades de torná-lo um ser humano muito melhor; deve procurar ler muito e se informar sobre as crianças especiais e junto com os pais construir um elo e confiança, com ajuda recíproca, para o desenvolvimento do trabalho pedagógico; conhecer as características do aluno que irá trabalhar: seu histórico de desenvolvimento e deficiência. O professor precisa conhecer seus alunos, partir de suas preferências, do que já sabem e ampliar o seu repertório. O papel do professor é mediar os conhecimentos, apresentar novos saberes aos que a criança já possui. Tudo o que ela adquire, seja por intermédio do professor ou do seu meio (família, colegas, sociedade), ajuda no desenvolvimento de suas expressões e percepções. O professor como principal mediador dos conhecimentos, precisa apresentar à criança situações que lhe possibilitem ampliar e enriquecer suas experiências, de modo prazeroso e lúdico. O professor de Arte precisa estar atento ao trabalho que está desenvolvendo com seus alunos, analisar se está ajudando a desenvolver mais sua percepção, buscando assim a construção de sua poética pessoal, pois:

[...] valorizar o repertório pessoal de imagens, gestos, "falas", sons, personagens, instigar para que os aprendizes persigam idéias, respeitar o ritmo de cada um no despertar de suas imagens internas são aspectos que não podem ser esquecidos pelo ensino de arte. Essas atitudes poderão abrir espaço para o imaginário [...]. (MARTINS, PICOSQUE e GUERRA, 1998, p. 118)

Considerando a Declaração de Salamanca (1994) como o documento básico que introduziu no Brasil a necessidade de reformular as práticas escolares no contexto inclusivo, pode-se dizer que nos últimos dezesseis anos pouco se fez em termos de inclusão de qualidade. Ao mesmo tempo, olhando para a trajetória do ensino de arte, é preciso reconhecer que a ação conjunta dos educadores e de suas associações e o papel das instituições universitárias de sustentar o movimento organizacional e intelectual produziram grandes mudanças no cenário, principalmente tomando-se a década de 1980 como parâmetros. De fato, mudanças efetivas se construíram nesse cenário. Para Vygotsky (1997) a deficiência é um fenômeno social, pois só a partir desse estigma é que o outro se sente desqualificado. O autor situa como exemplo os cegos, que não se percebem como diferentes senão pelo modo como a sociedade os vê. Muitos docentes alegam não ter preparo para lidar com tais alunos – o que é um modo de excluir a criança antes mesmo de conhecer suas habilidades. É importante ressaltar que a deficiência afeta o desenvolvimento de uma pessoa, mas não impede que ela se desenvolva. O ensino da arte em qualquer nível deveria abranger tanto a construção da linguagem visual quanto

contribuir para que as crianças realizem leituras cognoscentes, conscientes e sensíveis de outras tantas imagens que estão aí sendo consumidas passivamente. Na educação devem-se propor rupturas com o instituído, com aquilo que é oferecido pelas imagens veiculadas pelos meios midiáticos como representações verdadeiras e únicas sobre o mundo. O ensino de arte poderia ser uma das vias de questionar o que está estabelecido, aguçando os sentidos, aglutinando expressão/vida, a fim de produzir propostas no campo da visualidade que possibilitem indagações sobre a própria vida. Uma das funções do ensino da arte seria o de anexá-la a outras formas de atividades sociais, incorporá-la na textura de um padrão de vida específico e não isolá-la como um fenômeno mágico e inexplicável. A intervenção pedagógica do professor para a construção individual do conhecimento é necessária. É por meio dessa ajuda que o professor acompanha o aluno para construir significados e dar sentido ao que aprende. O professor tem um lugar importante na construção da aprendizagem. As atividades eu ele realiza ajudarão na maturação do sistema nervoso central e na estruturação psíquica e cognitiva par que funcionem de acordo com as exigências do meio. Através de atividades artísticas o professor auxiliar no desenvolvimento da criatividade do aluno com deficiências especiais. Investigando a percepção de professores, os serviços de apoio a alunos com deficiências, o avanço relativo das políticas públicas e de práticas consideradas inclusivistas, os autores do livro "Educação Inclusiva em perspectiva: reflexões para a formação de professores" buscam contribuir para fortalecer a reflexão acerca dos principais problemas enfrentados no âmbito da inclusão de alunos com deficiências nas redes regulares de ensino. No que diz respeito à formação de professores, sejam eles oriundos de cursos de Pedagogia ou de Licenciaturas, modalidade presencial ou à distância, a contribuição apresentada pelos autores enriquece-se mais ainda quando se insere a temática da arte-educação, escassamente estudada e divulgada em pesquisas voltadas para a inclusão.

Considerando o quanto habilidades artísticas teriam a contribuir para a formação de professores e o enfrentamento da diversidade nas salas de aula, a temática explorada nos capítulos a ela dedicada são de relevância e interesse. Também um ambiente adequado, o domínio por parte do professor do que está sendo ensinado e o conhecimento sobre o desenvolvimento expressivo da criança, seu entusiasmo e, acima de tudo, conhecer cada aluno e trabalhar com a sua realidade, sempre de forma contextualizada, proporcionarão aulas de Arte significativas. Podemos concluir dizendo que para a arte ter o mesmo valor das outras disciplinas e ser considerada importante para o desenvolvimento da criança, será necessária uma conscientização e tomada de atitude por parte do professor e de toda a escola. Não uma atitude conformista ou lamentadora, que olha para os acontecimentos com pesar, buscando culpados e prosseguindo com os mesmos objetivos e atitudes já instaurados, mas um agir, que busque uma verdadeira mudança, em que todos assumam a postura de educadores. Consonante, desenvolver potencialidades em alunos com necessidades especiais requer, além de esforço e talento por parte do educador, compromisso político e ético, para bem educar é preciso compreender as necessidades específicas de cada aluno, e quando se trata de alunos especiais, é necessário que o educador se supere, buscando meios e mecanismos que atenda o perfil de cada necessidade.

A ESCOLA E A INCLUSÃO

Os especialistas em inclusão afirmam que a escola, organizada como está, produz a exclusão. Os conteúdos curriculares são tantos que tornam alunos, professores e pais reféns de um programa que pouco abre espaço para o talento das crianças. Assim, quem não acompanha o conteúdo está fadado à exclusão e ao fracasso. Isso ocorre não só com crianças com deficiência. A inclusão não atende apenas as crianças com deficiência, mas também as excluídas ou discriminadas. A discriminação não ocorre apenas entre os estudantes. Muitas vezes as avaliações servem mais para ver quem se encaixa nos padrões de aluno ideal do que para medir o progresso de cada um, dentro de suas

possibilidades, gerando sofrimento entre as crianças. Muitas pessoas ainda entendem a Educação Especial como uma modalidade que substitui a escolarização, voltada exclusivamente para crianças com necessidades especiais. Isso significa que uma criança com síndrome de Down, por exemplo, passaria a infância e a adolescência em uma escola especializada, convivendo apenas com colegas que têm deficiência e recebendo conteúdos escolares adaptados e terapias. Aos poucos, essa confusão está se esclarecendo. Hoje, a Educação Especial é entendida como a modalidade de ensino que tem como objetivo quebrar as barreiras que impedem a criança de exercer a sua cidadania. Quando se fala em benefícios que a inclusão traz, o primeiro pensamento que surge é o de que as pessoas com deficiência têm mais chances de se desenvolver. Trabalhar a diversidade — uma característica de todos, e não só da criança com deficiência — ao planejar as atividades.

Considerando as várias formas de se trabalhar com arte com crianças portadoras deficiência, podemos elencar a utilização de fantoches; músicas, oficinas de dança, teatro, arte plástica, arte com sucata, brincadeiras de faz-de-conta, etc.

Os fantoches favorecem a interação e a estruturação da linguagem através de uma atividade estimulante. A expressão através do uso de fantoches facilita o contato visual e a construção de ciclos de conversação, expandindo e transformando a comunicação. São estimuladores da imaginação e da linguagem. O fantoche não costuma ser tão interessante por si só. Ele geralmente precisa do outro para animá-lo e torná-lo mais divertido. O fantoche possibilita que o outro se torne parte do interesse do autista. O docente poderá desenvolver projetos com os alunos na elaboração dos fantoches com materiais reciclados, auxiliando na criatividade do aluno, neste sentido a criança poderá expor suas idéias e ser valorizado na atividade.

A música quando bem trabalhada desenvolve o raciocínio, a criatividade, a linguagem, a memória e a socialização, dentre outras habilidades. Despertar a criatividade não é só uma forma de terapia no tratamento de crianças com deficiência, mas podem despertar grandes artistas. Na música, a criança também mostra a sua arte, derruba limites e preconceitos. A expressão musical desempenha importante papel na vida recreativa de toda criança, ao mesmo tempo em que desenvolve sua criatividade, promove a autodisciplina, a concentração e desperta para a aprendizagem. É uma ponte de comunicação possível de interação para o autista, capaz de ampliar o contato visual e o desenvolvimento afetivo, ajudando na socialização e diminuindo as estereotipias. A música amplia as possibilidades de comunicação, melhora a compreensão da linguagem (seja ela verbal ou não) e ajuda na construção do processo de leitura e de escrita.

Outra atividade que o docente pode desenvolver em sala de aula com crianças especiais. Além da sociabilizarão, esse tipo de arte ajuda a desenvolver elegância e disciplina. Coordenação motora, expressão corporal, socialização, condicionamento são objetivos alcançados neste tipo de atividade artística.

Segundo reportagem da Revista Escola, sobre arte com crianças deficientes, menciona que o número de surdos matriculados em escolas regulares venha aumentando (só nos últimos dois anos, o crescimento foi de 21%, segundo o Censo Escolar), os próprios especialistas têm dificuldades em indicar boas experiências de ensino de Arte que incluam esse público específico. Há professores desenvolvendo bons trabalhos de Arte que incluem crianças e jovens que sofrem, em algum grau, com a deficiência auditiva. E, como acontece com as outras disciplinas, os resultados são sempre muito animadores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A importância de pesquisar sobre como está acontecendo à inclusão de crianças com necessidades especiais nas séries iniciais do ensino regular, o trabalho dos professores envolvidos nessa experiência com a tarefa de derrubar barreiras e enfrentar o desafio de trabalhar com a diversidade em sala de aula. Creditamos essa participação ao fato de que elas desenvolveram sua ação pedagógica tomando como referencial a perspectiva de formação de professores pesqui-

sadores. O respeito pela inclusão é um dos fatores primordiais para o sucesso escolar dos alunos com deficiência. Seja na vivência, seja na convivência com estados existenciais a emoção se incorpora de um sentido mesmo de criatividade. Podemos afirmar que através da Arte as pessoas podem fortalecer um verdadeiro relacionamento humano, carregado de sentido ético, capaz de provocar socialmente a passagem para a emoção estética. A amplitude do ensino de artes e o brincar na educação de pessoas com necessidades especiais, no sentido de ver, fazer e contextualizar pode referenciar-se por ser uma linguagem universal, não precisa ser traduzida. Basta sua aplicação no sentido de evoluir o homem que deseja espaço na sociedade para poder contribuir com seu talento e com seu potencial

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, Mikhail. Estética da Criação Verbal. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
CUNHA, Susana Rangel Vieira da. Transformações nos saberes sobre arte e seu ensino. Entendendo o ensino de artes. In: Projeto - Revista de Educação: Artes Plásticas / Porto Alegre: v.3, nº 5, 2001.
DALL'ACQUA, Maria Julica Canazza; ZANIOLO, Leandro Osni. Educação Inclusiva em perspectiva. Reflexões para a formação de Professores. CRV:2009.
FAVERO, Eugênia Augusta, 342 págs., Ed. WVA,
FUSARI, Maria F. de R. e FERRAZ, Maria Heloisa de T. Arte na Educação Escolar. São Paulo, Cortez, 1992, p. 74
KLEIN, Melaine, Os progressos da Psicanálise, Editora Guanabara, 1986.
LOUREIRO, João de Jesus Paes. A estética de uma ética sem barreiras. In: Educação, Arte, Inclusão - Cadernos de Textos 3. Rio de Janeiro: FUNARTE: 2003

SOUSA, Alberto. Educação pela arte e arte na educação. Lisboa. Instituto Piaget. 1º volume. 2003.

SOUZA, Solange Jobim. Infância e linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamim. Campinas, SP: Editora Papirus, 1994.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. Obras escogidas V: juntamentos de defectologia. Madri: Visor, 1997.

VIGOTSKY, L. S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. - 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

Org. Cláudio Roberto Baptista, Kátia Regina Moreno Caiado e Denise M. de Jesus. Educação Especial: diálogo e pluralidade. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2008. p. 221-266.

A LINGUAGEM MUSICAL

DIOGO DE SANTANA MARINOTTO

RESUMO
Neste artigo procura-se explorar a temática da expressão musical dentro do ambiente educacional, focalizando especificamente a importância da música nas escolas e como uma abordagem musical eficaz pode enriquecer a formação holística dos estudantes. Para isso, apresentam-se algumas reflexões sobre a implementação da música em sala de aula, destacando o papel que ela desempenha no processo de aprendizagem infantil. Abordam-se também questões relevantes relacionadas ao ensino musical de forma geral, visando superar a concepção equivocada que muitas vezes associa a música e a arte em geral a um papel secundário na educação. O objetivo é incentivar práticas mais reflexivas e significativas que reconheçam a música como uma forma de linguagem versátil e poderosa.

Palavras-chave: Ambiente Educacional; Concepção Equivocada; Música.

INTRODUÇÃO

Existe uma considerável distância entre a concepção de Educação Musical e a prática musical nas instituições escolares. Isso ocorre devido à falta de reconhecimento da música como uma forma de linguagem e à limitação imposta à sua abordagem, especialmente quando se trata do contexto infantil, onde é comumente associada a rituais e restrita ao manuseio de instrumentos. Nesse sentido, teoria e prática entram em contradição no âmbito do Ensino Fundamental, uma vez que as expectativas de aprendizagem estão direcionadas principalmente para áreas do conhecimento como linguagem e matemática, relegando a linguagem artística a um papel secundário.

A música possui uma relevância extraordinária quando se trata do ensino para crianças, uma vez que pode contribuir para um melhor desenvolvimento cerebral, estimular a conexão humana e até mesmo proporcionar alívio do estresse. No entanto, quando a música é excluída do currículo escolar, as crianças perdem a oportunidade de desfrutar desses benefícios, a menos que tenham acesso a aulas particulares, o que pode ser financeiramente inviável para algumas famílias.

De acordo com as observações de Góes (2009):

> A presença da música na vida dos seres humanos é incontestável. Ela tem acompanhado a história da humanidade, ao longo dos tempos, exercendo as mais diferentes funções. Está presente em todas as regiões do globo, em todas as culturas, em todas as épocas, ou seja, a música é uma linguagem universal, que ultrapassa as barreiras do tempo e do espaço (GÓES, 2009, p. 2).

Diversas pesquisas constataram que o engajamento em brincadeiras musicais tradicionais pode resultar em aprimoramento do desenvolvimento cognitivo em crianças, uma vez que estimula de forma abrangente suas capacidades mentais, contribuindo para um crescimento integral.

Além disso, as brincadeiras musicais tradicionais, como as cantigas de roda, representam uma excelente forma de aperfeiçoar as habilidades de compreensão de leitura em crianças.

De acordo com as afirmações de Arribas (2006):

> [...] o ritmo, na música é a maneira de suceder-se alternarem-se os sons (sílabas, pulsações), e destes, seus acentos fortes e fracos, suas durações curtas ou longas. A melodia, procedente a linguagem, é a linha horizontal da música (um som após o outro) A harmonia é a fusão e a simultaneidade dos sons, é a verticalidade da música (ARRIBAS, 2006, p. 245).

As crianças possuem uma inclinação natural para interações sociais, e é crucial incentivá-las a construir relacionamentos, proporcionando-lhes oportunidades de compartilhar experiências entre si. Estimular a formação

de uma banda escolar ou de pequenos grupos, ou ainda encorajar a participação em corais, permitirá que as crianças trabalhem juntas em busca de um resultado final, como uma apresentação de fim de ano. Isso fortalece os laços entre elas e proporciona aos alunos algo para recordar coletivamente no futuro.

Já foi comprovado em diversas ocasiões que envolver pessoas de diferentes faixas etárias na execução ou audição de música em conjunto ajuda a criar conexões. Participar de uma roda improvisada de percussão ou apreciar uma peça musical gravada pode unir as pessoas por meio do som, do canto e até mesmo do movimento ou dança. Experiências musicais como essas podem evocar memórias agradáveis ou criar novas.

Infelizmente, à medida que as crianças avançam para as etapas subsequentes da educação formal, todas as atividades relacionadas ao lúdico, à brincadeira e à expressão artística são suprimidas, e a música, embora esteja presente de forma limitada na Educação Infantil, acaba desaparecendo nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

Além disso, a música também ensina as crianças a desenvolver habilidades e disciplina na gestão do tempo. Se os alunos forem incentivados a aprender um instrumento e praticar fora da escola, eles desenvolverão a capacidade de criar um cronograma de estudos e equilibrar todas as outras atividades que realizam em suas vidas.

A música é uma das mais antigas e valiosas formas de expressão da humanidade e está sempre na vida das pessoas. Antes de Cristo, na Índia, China, Egito e Grécia já existiam uma rica tradição musical. Na antiguidade, filósofos gregos consideravam a música como uma dádiva divina para o homem" (GONÇALVES, 2012, p.3 apud SARAIVA, 2013, p. 11).

Desenvolver disciplina e habilidades de gerenciamento do tempo desde cedo trará inúmeros benefícios para o futuro de uma criança. Por exemplo, se uma criança adquirir disciplina durante o ensino fundamental, ela estará muito mais preparada para equilibrar a carga de trabalho que enfrentará no ensino médio e terá um desempenho excepcional em suas aulas.

Neste artigo, buscamos explorar a importância do envolvimento musical no contexto educacional, mais especificamente o lugar da música dentro das escolas e como um trabalho musical efetivo pode enriquecer a formação integral dos estudantes. Para isso, apresentamos algumas reflexões sobre a implementação da música em sala de aula, concentrando-nos no papel que a música desempenha no processo de aprendizagem das crianças pequenas. Abordamos questões pertinentes ao ensino musical de forma geral, com o objetivo de romper com uma abordagem educacional na qual a música e a arte em geral ainda são frequentemente mal compreendidas, e estimular práticas mais reflexivas e significativas que reconheçam a música como uma forma de linguagem poderosa.

MUSICALIDADE

Ao ressaltarmos a importância da musicalidade na fase da educação infantil, é fundamental incorporar a prática da composição ao cronograma e planejamento escolar, proporcionando meios para sua execução. Isso permite que o processo de ensino seja abordado de maneira prazerosa e significativa para a criança, auxiliando-a no aprimoramento, reestruturação e desenvolvimento de suas habilidades motoras, linguísticas e cognitivas. Além disso, essa abordagem contribui para que a instituição de ensino infantil perceba seu aluno como um agente importante nas relações simbólicas que constroem a cultura escolar.

A dança, inserida nas ferramentas lúdicas, é um meio transparente de contribuir para esse processo. Por meio de uma construção contínua, as crianças aprimoram sua sensibilidade, percepção, concentração e criatividade. Trabalhando de forma espontânea com conteúdos e conceitos, elas alcançam uma aprendizagem completa, auxiliando na aquisição de habilidades motoras, cognitivas e sociais, permitindo que interajam com o mundo e ampliem seu conhecimento. Isso proporciona uma construção plena das capacidades e potencialidades da criança.

A arte está presente ao longo de nossa for-

mação como seres humanos. Sua presença nas relações humanas contribui significativamente para que possamos nos expressar com clareza em nossos relacionamentos, facilitando a comunicação de emoções, desejos e anseios. Essa expressão artística traça um novo caminho para o exercício da cidadania, pois, ao superarmos as barreiras que limitam nossa expressão, somos capazes de criar novas formas de lidar criticamente com a realidade.

Essa abordagem colabora com a educação formal, influenciando positivamente a qualidade do ensino, ao permitir a diversidade de manifestações artísticas em suas várias formas e linguagens, seja por meio da arte, música, dança ou teatro. Além disso, integra-se harmoniosamente às diversas disciplinas de forma lúdica e diferenciada, trazendo uma possibilidade de melhor assimilação e compreensão dos conceitos durante os momentos didáticos.

Alinhado com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e os Parâmetros Curriculares Nacionais de Artes, o discurso da importância do ensino da educação por meio da linguagem artística na escola é reforçado. Ao propor atividades que envolvam o contato com obras de arte, promove-se uma maior compreensão dos significados que as produções e obras artísticas podem oferecer em suas diversas linguagens, contribuindo para a formação das crianças. Nesse sentido, a dança deve ser aplicada como uma forma de expressão da linguagem na educação infantil, apresentando conhecimentos de forma lúdica e possibilitando uma maior interação com diferentes formas de arte. Ela se torna um instrumento de ensino que auxilia na descoberta de novos saberes artísticos, na forma de se comunicar e de aprender.

Assim como qualquer outra manifestação artística, a música acompanha historicamente o desenvolvimento da humanidade e está presente na vida dos seres humanos há muitos anos.

Nas sociedades primitivas, música e dança expressavam alegrias, tristezas, inquietações e animosidades da comunidade. As pessoas cantavam e dançavam, exteriorizando emoções, a música era constante e indispensável à vida grupal. Mesmo quando não apresentam formas de expressão sofisticadas, as manifestações musicais constituem uma linguagem com traços característicos de cada sociedade. (ROSA, 1990, p.13)

É incontestável a relevância da música para a humanidade, uma vez que é considerada uma expressão humana multifacetada, utilizada para expressar sentimentos e emoções. A música desempenha diversos papéis em nossas vidas, como nos alegrar, nos mover, relaxar e concentrar. Ela contribui indubitavelmente para a felicidade individual e está presente em todas as épocas e grupos sociais, manifestando-se de maneiras distintas de acordo com o contexto histórico de cada povo. Através da música e da arte em geral, somos capazes de refletir sobre o mundo e sobre nossa própria história de vida.

Como resultado de experiências individuais extensas e inúmeras com a música, além das diversas civilizações musicais existentes, sabemos que ela é moldada pelas especificidades culturais de cada povo e, em casos especiais, por indivíduos específicos. Na Grécia, por exemplo, a música era considerada um elemento fundamental na formação dos cidadãos, e seu ensino começava na infância.

Todos ouvem, apreciam e compartilham a música. Ela evoca sensações de alegria, tristeza, vitória, recordações e saudades, entre outras. A música exterioriza emoções e se integra ao íntimo do indivíduo, adquirindo significados através dos quais ele participa da atividade humana. Como afirma Brito (2003, p. 31), é difícil encontrar alguém que não tenha alguma relação com a música, seja ouvindo, cantando, dançando, tocando um instrumento, em diferentes momentos e por diversas razões. Ficamos surpresos ao cantar aquela música que parece grudar em nossa mente e não resistimos em ao menos mexer os pés ao ritmo envolvente.

Como uma prática cultural e humana, a música "transmite uma mensagem e revela a forma de vida mais nobre que a humanidade busca" (Faria, 2001, p. 4). Ela expressa emoção, não se restringindo apenas ao inconsciente, mas envolvendo as pessoas e trazendo clareza à consciência.

No que diz respeito à prática musical, essa

varia de cultura para cultura.
Penna (2010) corrobora que:

“o fazer musical humano varia, diferencia-se conforme o momento histórico e o espaço social”. Isso que dizer que o fazer musical não é o mesmo nos diversos momentos da história da humanidade ou nos diferentes povos, pois são diferenciados os princípios de organização dos sons. E esse aspecto dinâmico da musica é essencial para que possamos compreendê-la em toda riqueza e complexidade (p.22)

Com base nessas proposições, podemos distinguir o aspecto "Universal" frequentemente erroneamente atribuído à Música e diferenciá-los, em relação à música como linguagem e como fenômeno. Podemos afirmar que a música é um fenômeno abrangente, uma vez que está presente em todos os tempos e grupos sociais. No entanto, não é considerada uma linguagem universal, pois a música de um determinado povo pode parecer estranha para outro grupo de pessoas, uma vez que não faz parte da vivência daquele grupo ou porque têm práticas musicais diferentes. Nessa perspectiva, compreende-se que a música é um fenômeno universal, mas como linguagem, é culturalmente construída.
Para definir a Música, é necessário entendê-la como um produto histórico e cultural, determinado pelo contexto social de diferentes formas, concepções e visões de mundo. Ciência, Arte, Linguagem - não existe um conceito fixo e imutável, uma definição absoluta do que é a Música, mas uma variedade de interpretações e significados que estão sempre se reconstruindo, se ressignificando ao longo do tempo, atribuindo à Música seu caráter mais rico: sua infinitude, pluralidade, variedade, dinamismo e, enfim, suas possibilidades ilimitadas.
De acordo com o Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa, música é a "Arte e ciência de combinar sons de maneira agradável ao ouvido". E ainda, "Qualquer conjunto de sons". Podemos perceber que a primeira definição se limita à sensação positiva que a música provoca em quem a ouve, enquanto que na segunda definição existe uma conotação depreciativa, que atribui pouco valor à música como linguagem, sem especificidade, estética, singularidade, etc.
"A música é uma linguagem, pois é um sistema de sinais", afirma HansJoachim Koellreutter, que organiza intencionalmente os sinais sonoros e o silêncio no continuum espaço-tempo. Para Koellreutter, a música apresenta um jogo dinâmico de relações que simbolizam, em microestruturas sonoras, a macroestrutura do universo. Ele acredita que a linguagem musical pode ser um meio de ampliação da percepção e consciência, pois permite vivenciar e tomar consciência de fenômenos e conceitos diversos.
Elce Pannain, em Evolução da teoria musical (1975), define Música como "Arte de combinar sons e formar com eles melodia e harmonia". Também percebemos nessa definição um reducionismo, pois nem toda música é constituída apenas por melodia e harmonia. Nesse sentido, BRITO (2003) aponta que:

Música não é melodia, ritmo ou harmonia, ainda que esses elementos estejam muito presentes na produção musical com a qual nos relacionamos cotidianamente. Música é também melodia, ritmo, harmonia, dentre outras possibilidades de organização do material sonoro. O que importa, efetivamente, é estarmos sempre próximos da ideia essencial à linguagem musical: a criação de formas sonoras com base em som e silêncio. (p. 26)

É evidente que certos elementos imediatamente evocam imagens comuns quando falamos de música, como som, ritmo, melodia, poesia, bem como as emoções que a música desperta em nós, como prazer, alegria, tristeza, nostalgia, etc. No entanto, para além do conhecimento geral, é crucial perceber a música como parte integrante de nossas vidas como seres humanos, desde a mais tenra idade, como uma forma de linguagem que deve ser valorizada no contexto social e educacional, sendo essencial para o desenvolvimento do indivíduo.
Antes mesmo de nascer, a criança já está exposta ao universo sonoro, "pois durante a fase intrauterina, os bebês já convivem com sons produzidos pelo corpo da mãe, como o fluxo sanguíneo nas veias, a respiração e os

movimentos intestinais. A voz materna também é um elemento sonoro especial e uma referência afetiva para eles" (BRITO, 2003, p. 35).
No que diz respeito às sensações, STEFANI (1987) menciona que:

A música afeta as emoções, pois as pessoas vivem mergulhadas em um oceano de sons. Em qualquer lugar e qualquer hora respira-se a música, sem se dar conta disso. A música é ouvida porque faz com que as pessoas sintam algo diferente, se ela proporciona sentimentos, pode-se dizer que tais sentimentos de alegria, melancolia, violência, sensualidade, calma e assim por diante, são experiências da vida que constituem um fator importantíssimo na formação do caráter do indivíduo.

Conforme mencionado por Junho Cage (1985), "Música são sons, os sons ao nosso redor, estejamos nós dentro ou fora de recintos de apresentação musical". Nesse contexto, tudo o que percebemos é som, e som é tudo o que ressoa, vibra, tudo o que nossa audição detecta como movimento vibratório. Por outro lado, o silêncio não é necessariamente a ausência de som, mas sim aquilo que não podemos ouvir, as vibrações que nosso ouvido não consegue captar. Para Cage, a música surge da escuta, transformando aquilo que, em princípio, não é música. Em outras palavras, a construção musical ocorre internamente, através de uma escuta intencional, que gera significados e sentidos.
A música não é só uma técnica de compor sons (e silêncios), mas um meio de refletir e de abrir a cabeça do ouvinte para o mundo. (...) Com sua recusa a qualquer predeterminação em música, propõe o imprevisível como lema, um exercício de liberdade que ele gostaria de ver estendido à própria vida,pois 'tudo o que fazemos' (todos os sons, ruídos e não sons incluídos) 'é música'. (CAGE, 1985, p.5)

Pode-se dizer, portanto, que a música está em tudo,

Perceber gestos e movimentos sob a forma de vibrações sonoras é parte de nossa integração com o mundo em que vivemos: ouvimos o barulho do mar, o vento soprando, as folhas balançando no coqueiro... ouvimos o bater de martelos, o ruído de máquinas, o motor de carros ou motos... o canto dos pássaros, o miado dos gatos, o toque do telefone ou o despertador... Ouvimos vozes e falas, poesia e música... (BRITO, 2003, p 17)

BRITO, (2003), aborda também a importância da música como objeto de expressão cultural de um povo e sua história, quando fala das "muitas músicas da música",
(...) o samba ou o maracatu brasileiros, o blues e o jazz norte americanos, a valsa, o rap, a sinfonia clássica europeia, o canto gregoriano medieval, o canto dos monges budistas, a música concreta, a música aleatória, a música da cultura infantil, entre muitas outras possibilidades – são expressões sonoras que refletem a consciência, o modo de perceber, pensar, sentir de indivíduos, comunidades, culturas, regiões, em seu processo sócio-histórico. Por isso, tão importante quanto conhecer e preservar nossas tradições musicais é conhecer a produção musical de outros povos e culturas e, de igual modo, explorar, criar e ampliar os caminhos e os recursos para o fazer musical. Como uma das formas de representação simbólica do mundo, a música em sua diversidade e riqueza,
permite-nos conhecer melhor a nós mesmos e ao outro – próximo ou distante. (BRITO, 2003, p. 28)

Não se pode deixar de considerar ainda, a influência das descobertas, inovações e transformações tecnológicas, que, no decorrer da história determinaram as formas de se compreender o que é Música como também ampliaram os meios para o fazer musical.

A INTRODUÇÃO NA M[USICA NA EDUCAÇÃO
O aparecimento e a evolução dos métodos de registro, a invenção dos dispositivos musicais, a introdução de instrumentos eletrônicos, a revolução da computação e todo o progresso tecnológico ocorrido na primeira metade do século XX, resultaram em transformações que perduram até os dias de hoje em todas as formas e estilos de música.

Além disso, é importante definir, de acordo com Brito (2011),

A música sinaliza a integração ser humano/ambiente/cultura. É acontecimento que se atualiza pela ênfase no sentido da audição, pela transformação no modo de se relacionar com o sonoro, com o universo de sons e silêncios, remetendo para o território da experiência estética.

Para compreender a situação atual do trabalho com música na Educação Pública do país, é relevante recordar a trajetória das políticas educacionais que, a partir dos anos 90, trouxeram grandes transformações e avanços para o ensino, especialmente no que diz respeito à formação global do indivíduo e ao papel da educação musical nesse processo.
No ano de 1996, ocorreu a formulação e implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96), que estabeleceu as responsabilidades do Estado em relação à Educação no país, além de definir a estrutura organizacional, as metas e as concepções que orientariam a Educação de forma geral:

Título III da LDB, do direito a educação e do dever de educar, no Art. 4
O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:
I. – ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;
II. – progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio;
III. – atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino;
IV. – atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade
IX. – padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidades mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis a o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. (LDB, 1996)

A LDB, pela primeira vez traz em seu texto a preocupação com a formação integral do educando, e torna-se um marco legal para a nova concepção de educação e para determinações de qualidade a serem garantidas pelo poder público,
Art. 22. A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.
Em 1997, o Ministério da Educação e do Desporto elabora os Parâmetros Curriculares Nacionais, trazendo uma proposta para o trabalho musical nas escolas de ensino fundamental, numa perspectiva de formação que dê oportunidades de participação efetiva dos alunos como ouvintes, intérpretes, compositores e improvisadores. Nesse sentido, a música é concebida como fundamental na formação de cidadãos e a escola, como lugar de interação, de incentivo à participação em variadas manifestações musicais, proporcionando uma vivência cultural rica e ampla.
Para que a aprendizagem da música possa ser fundamental na formação de cidadãos é necessário que todos tenham a oportunidade de participar ativamente como ouvintes, intérpretes, compositores e improvisadores, dentro e fora da sala de aula. (BRASIL, 1997, p.77)

Os Parâmetros Curriculares Nacionais apresentam uma abordagem nesse sentido, considerando a comunicação e expressão musical, que engloba a interpretação, a improvisação e a composição, a apreciação significativa, que envolve a escuta, o envolvimento e a compreensão da linguagem musical, e a música como um produto cultural e histórico. No entanto, a grande dificuldade reside na implementação efetiva desses conceitos nas escolas, levando em conta as complexidades do cenário educacional.
Dois anos após a publicação da LDB e em conformidade com as disposições dessa lei, o Ministério da Educação divulgou o Referencial Nacional Curricular para a Educação Infantil, que se aplica a creches, instituições similares e pré-escolas, integrando-se à série de documentos dos Parâmetros Curricu-

lares. O objetivo desse referencial era auxiliar os professores no desenvolvimento do trabalho pedagógico diário com as crianças pequenas.

Concebido de maneira a servir como um guia de reflexão de cunho educacional sobre objetivos, conteúdos e orientações didáticas para os profissionais que atuam diretamente com crianças de 0 a 6 anos respeitando seus estilos pedagógicos e a diversidade cultural brasileira." (BRASIL, MEC, 1998)

A criação desse texto contribuiu para a discussão sobre os planos de estudo para a Educação Infantil, visando promover o desenvolvimento completo das crianças de 0 a 5 anos de idade, assegurando que cada uma delas tenha acesso a oportunidades de construção de conhecimento e aprendizado de diversas formas de comunicação por meio de atividades essencialmente lúdicas.
Nos registros do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), a experiência musical oferece às crianças a oportunidade de integrar vivências que envolvem prática e percepção, como aprender, ouvir e cantar uma música, participar de jogos de mãos ou brincar de roda. Dessa forma, por meio do desenvolvimento e compreensão dessas atividades, as crianças alcançam níveis cada vez mais avançados de compreensão do mundo, dando-lhe novos significados e apropriando-se dele.
Apesar de quase duas décadas desde a implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e de todos os documentos institucionais relacionados ao currículo da Educação Básica, ainda enfrentamos desafios no trabalho efetivo com música na sala de aula. Isso ocorre devido a concepções equivocadas que atribuem à música na Educação Infantil um caráter meramente ritualístico ou restrito ao uso de instrumentos musicais, bem como à omissão por parte das escolas de ensino fundamental, que priorizam apenas o conhecimento científico, o ensino da língua portuguesa e da matemática, em detrimento das linguagens artísticas.
Na prática, com essa mudança, o Estado se tornou obrigado a oferecer acesso ao ensino fundamental para crianças a partir dos seis anos de idade, o que pode ser considerado uma conquista, uma vez que havia um grande número de crianças nessa faixa etária que estavam fora da escola devido à falta de vagas. No entanto, essa medida reduz o tempo de vivência na Educação Infantil, antecipando a entrada das crianças no ambiente escolar.
A Lei nº 11.769 representa um marco importante para a institucionalização e valorização do ensino da música de forma efetiva. Sancionada em 18 de agosto de 2008, estabelecia que até 2012 a música deveria ser um conteúdo obrigatório em todos os currículos das instituições de Educação Básica.
Na prática, o que essa lei pode garantir é uma atenção às necessidades de formação dos alunos de forma abrangente, oferecendo acesso e interação com a arte e o patrimônio cultural, de modo que os princípios estéticos da educação sejam considerados, valorizados e assegurados a todos, desde a Educação Infantil até o Ensino Fundamental.

O trabalho com música deve considerar, portanto, que ela é um meio de expressão e forma de conhecimento acessível aos bebês e crianças, inclusive aquelas que apresentem necessidades especiais. A linguagem musical é excelente meio para o desenvolvimento da expressão, do equilíbrio, da autoestima e autoconhecimento, além de poderoso meio de integração social. (BRASIL, 1998, p.49)

No contexto da Educação Infantil e do ensino da música nessa fase, é importante lembrar que as crianças têm contato com a cultura musical desde cedo. Portanto, é necessário ampliar o acesso à educação musical nos ambientes escolares da infância e considerar a importância de uma continuidade, integrando o ensino musical nas séries iniciais, rompendo com os paradigmas que tratam a música como um produto acabado em vez de um conhecimento a ser construído.
A presença da música na educação infantil também traz questões complexas, como a restrição ao seu caráter ritualístico, onde se concentra em canções rotineiras, formação de hábitos, atitudes e comportamentos, alguns dos quais não estão relacionados à linguagem musical propriamente dita. Es-

sas práticas são acompanhadas por gestos corporais, que as crianças imitam de forma mecânica e estereotipada. Além disso, o trabalho musical muitas vezes se limita ao uso de bandinhas, que são frequentemente feitas com materiais inadequados e de qualidade duvidosa. Tudo isso acontece, deixando pouco ou nenhum espaço para atividades de criação ou para a compreensão e conhecimento das possibilidades e qualidades expressivas dos sons (BRASIL, 1998, p. 47).

Também é importante considerar a concepção inadequada da educação infantil como uma fase pré-escolar, presente em muitas instituições, que se concentram exclusivamente na alfabetização e nos conhecimentos matemáticos, negligenciando o aspecto lúdico, o brincar, o movimento, o fazer musical e artístico. Isso reproduz práticas conteudistas e suprime etapas essenciais do processo de aprendizagem. Dessa forma, é possível romper com a visão que atribui exclusivamente à modalidade de ensino fundamental a responsabilidade pelo desaparecimento do trabalho musical nas escolas, uma vez que muitas escolas de educação infantil antecedem esse processo, contrariando a própria natureza da infância.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A música possui uma linguagem própria e específica, transmitindo expressões, sentimentos, pensamentos e sensações por meio de formas sonoras. É uma das principais formas de expressão humana, presente em todas as culturas e em diversas situações rituais, refletindo a identidade, o tempo e a história de um povo. Portanto, é o aspecto ritual e cultural da música que justifica sua importância no contexto educacional. No entanto, o trabalho efetivo e significativo com música na escola tem enfrentado desafios ao longo da história

Apesar das regulamentações da Educação Básica e dos avanços nas concepções de uma educação voltada para a formação integral dos alunos, ainda há dificuldades em integrar a linguagem musical ao contexto educacional, especialmente nas séries iniciais do ensino fundamental, onde há uma ênfase na leitura, escrita e matemática em detrimento de outras áreas do conhecimento, como as artes.

Conforme os anos escolares avançam, o trabalho com música tende a desaparecer, assim como outras formas de expressão artística, como o movimento corporal, o brincar, o lúdico e o desenho, que são explorados na educação infantil, mas se perdem quando confrontados com o processo de alfabetização. Poucas escolas conseguem integrar o ensino e a prática da arte em seus currículos, limitando-se a transmitir conteúdos fragmentados.

Portanto, é necessário repensar e definir o papel da música na escola como um produto cultural e histórico ao qual as crianças têm o direito de acesso. É preciso valorizar práticas musicais desde a educação infantil, mas com uma abordagem complementar nas séries iniciais do ensino fundamental, indo além do caráter ritualístico e do uso precário de instrumentos. As crianças devem ter a oportunidade de refletir sobre sons e silêncios, ter acesso a instrumentos de qualidade, conhecer os elementos musicais e a diversidade cultural de seu país e de outros povos. Elas devem ter a chance de construir instrumentos e compreender a música como linguagem e expressão. É importante proporcionar momentos em que as crianças possam apreciar e outros em que possam produzir música. Através desse exercício reflexivo, apreciativo e criativo, elas se tornarão protagonistas na construção de seu conhecimento, não apenas musical, mas também do mundo ao seu redor.

REFERÊNCIAS

ARRIBAS Teresa Lleixá. Educação Infantil: Desenvolvimento, Currículo e Organização Escolar. 5ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n° 9394/96, de 20 dez 1996.

_____. Lei n° 11.274, de 6 fev 2006.

_____. Lei Federal 11.796/ 2008, de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei 9.394/1996, de20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, n. 159, p. 1, 19 ago. 2008.

_____. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil Resolução. n°002/98.
_____. Parâmetros curriculares nacionais Volume 6: arte. Brasília: MEC/SEF, 1997.
_____. Referencial curricular nacional para a educação infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998.
BRITO, Teca Alencar de. Música na Educação Infantil: Propostas para a formação integral da criança. São Paulo: Peirópolis, 2003.
CAGE, J. De segunda a um ano. Trad. Rogério Duprat. São Paulo: Hucitec, 1985.
GÓES, Raquel Santos. A música e suas possibilidades no desenvolvimento da criança e do aprimoramento do código linguístico. Revista do Centro de Educação a Distância –CEAD/UDESC, Florianópolis, Vol. 2, n. º 1, p. 27 - 43 mai. /jun. 2009. Disponível em: http://www.revistas.udesc.br/index.php/udescvirtual/article/view/1932/1504, Acesso em 2 nov.2023.
PENNA, Maura. Música (s) e seu Ensino. Porto Alegre: Sulina, 2014.
ROSA, Nereide S.S. Educação Musical para 1ª e 4ª Série. São Paulo: Ática, 1990 _____. Educação Musical para pré-escola. São Paulo: Ática, 1990.
SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. O Ensino de Arte nas Séries Iniciais – Ciclo I. São Paulo:
FDE, 2006.
SARAIVA, Rosângela Martins. Música na Educação Infantil. Brasília-DF. Tese apresentada a Faculdade de Educação – FE, Universidade de Brasília – UNB/Universidade Aberta do Brasil – UAB, 2013.
STEFANI, Gino. Para entender a música. Rio de Janeiro: Globo, 1987.

O BRINQUEDO NA PRIMEIRA INFÂNICIA

ELIZANGELA SOUZA MENEZES

RESUMO
A presente reflexão é de cunho bibliográfico e aborda a temática acerca da seleção do brinquedo, a sua escolha e os tipos de brincadeiras que poderão ocorrer no processo da aprendizagem na Educação Infantil. Vivemos numa sociedade de produção capitalista e isto tem levado as instituições educacionais a desenvolverem um modelo de educação massificante, em que as atividades lúdicas, espontâneas, têm espaço tão limitado que não surtem efeito. Crianças transformadas em miniaturas de adultos, reduzidas a seguir uma rotina eficaz para os adultos, mas sem sentido para elas, estão sendo privadas de um de seus direitos básicos. A afinidade da brincadeira infantil com a natureza da própria criança tem reconhecimento histórico, por isso, vem sendo tema de inúmeras pesquisas e estudos ao longo dos anos. Este Artigo tem a finalidade de refletir sobre o grande valor do ato de brincar na construção do conhecimento, já que permite que a criança explore seu mundo interior e descubra os elementos externos em si, exercite a socialização e adquira qualidades fundamentais para seu desenvolvimento físico e mental. Queremos proporcionar a reflexão sobre a necessidade dos educadores tirarem o máximo de proveito do potencial educativo das brincadeiras tornando o processo educativo natural e agradável.
PALAVRAS-CHAVE: Brinquedo; Educação Infantil; Aprendizagem.

ABSTRACT
This reflection is of a bibliographic nature and addresses the theme of toy selection, choice and types of play that may occur in the learning process in Early Childhood Education. We live in a society of capitalist production and this has led educational institutions to develop a model of mass education, in which playful, spontaneous activities have such limited space that they have no effect. Children transformed into miniature adults, reduced to following a routine that is effective for adults but meaningless for them, are being deprived of one of their basic rights. The affinity of children's play with the nature of the child itself has historical recognition, which is why it has been the subject of countless research and studies over the years. This article aims to reflect on the great value of the act of playing in the construction of knowledge, since it allows children to explore their inner world and discover exter- nal elements within themselves, practice socialization and acquire fundamental qualities for their phys- ical and mental development. We want to encourage reflection on the need for educators to make the most of the educational potential of play, making the educational process natural and enjoyable.
KEYWORDS: Toy; Early Childhood Education; Learning.

INTRODUÇÃO

O brincar gira em torno da atividade humana. Muitos pensam que o brincar está ligado apenas ao entretenimento, à diversão e as questões lúdicas. Nos enganamos, uma vez que a atividade de brincar é a atividade mais importante da criança que está em desenvolvimento.

É mediante o brincar que a criança desenvolve o seu processo de aprendizagem, logo a brincadeira tem dois papeis importantes no desenvolvimento da criança:

entreter que está ligado ao lúdico e de fomentar à aprendizagem.

As crianças aprendem durante seus momentos livres de brincadeira, mas é sempre necessário que o professor esteja atento à brincadeira e ao brincar da criança, para que se proporcione ao seu aluno maneiras de aproveitar e retirar informações deste objeto que está sendo manipulado no ato de brincar.

O brinquedo proporciona a aprendizagem e a criatividade da criança com autonomia para escolher qual brinquedo se usar, conhecer, explorar de dividir, compartilhar com outra criança.

É necessário repensar muitas de nossas atitudes como profissionais, devemos ter

um novo olhar atento e diferenciado para a criança e para a relação que elas estabelecem com os brinquedos. Este novo olhar deve permitir e propiciar às crianças que criem e inventem mediante os brinquedos e não somente reproduzam comporta- mentos e posturas com o intuito de torná-las obedientes, seguidoras dos preceitos dessa sociedade dominante.
O olhar do educador deve propiciar às crianças que vivenciem e cresçam por meio dos brinquedos, que extrapolem as amarras e as cordas que os seguram, permitindo-lhes viajar mediante o brinquedo que lhe é tão querido.
O brinquedo é um dos temas que deve ser estudado pelos professores. Quem está em contato com a Educação Infantil e sabe da realidade que muitas crianças estão vivendo em seus lares e em suas famílias (nas quais nem sempre estão pressentes o pai e a mãe), deve notar a importância do brinquedo para que, por meio dele, sejam rompidas barreiras e se proporcione momentos de alegrias, risos, descontração e felicidade nas crianças em seu aprendizado.

DESENVOLVIMENTO

O LÚDICO NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

O lúdico é um adjetivo masculino com origem no latim ludus que remete para jogos e divertimento. Uma atividade lúdica é uma atividade de entretenimento, que dá prazer e diverte as pessoas envolvidas. O conceito de atividades lúdicas está relacionado com o ludismo, ou seja, atividades relacionadas com jogos e com o ato de brincar.
As atividades lúdicas possibilitam o desenvolvimento integral da criança, já que por meio destas atividades a criança se desenvolve afetivamente, convive socialmente e opera mentalmente.

Por muito tempo, o lugar do jogo será limitado à recreação e ainda hoje o jogo pode se encontrar preso a esse espaço essencial à medida que influenciou muito, por suas limitações, a cultura lúdica da criança, a representação da oposição entre o tempo de aula e o jogo. A oposição entre recreação e ensino esconde exatamente a oposição entre jogo e seriedade (CORREIA, 2011, p. 3).

A atividade de brincar direcionada ao lúdico, mas acima de tudo, direcionada ao processo de aprendizagem gera o desenvolvimento integral da criança, ou seja, desenvolve a criança no sentido cognitivo, social, afetivo e psicomotor. É por meio da brincadeira que a criança se desenvolve integralmente fazendo com que se trans- forme e passe pelas fases de desenvolvimentos preconizadas por Piaget (1970), sensório motor, pré-operatório, operações concretas e operações formais.
O brinquedo que dá sustentação a brincadeira, ou seja, ao ato de brincar, dá sustentação ao jogo que estão integradas. O brinquedo e o jogo são produtos culturais e seus usos permitem a inserção da criança na sociedade.

Essa maneira doce de transmitir as informações às crianças fará com que se assemelhem a um jogo e não a um trabalho, pois, nessa idade, é necessário enganá-las com chamarizes sedutores, já que ainda não podem compreender todo o fruto, todo o prestígio, todo o prazer que os estudos devem lhe proporcionar no futuro (BROUGÈRE, 1998 a, p. 55).

A cultura gera para os seus membros o brinquedo e o jogo, isso significa dizer que é na cultura que se criam brinquedos que vão sustentar a cultura e brinquedos que vão sustentar o jogo. Portanto, a cultura cria a brincadeira, a cultura cria o brinquedo e a cultura cria os jogos.
O brinquedo exerce uma poderosa influência sobre o comportamento da criança e a formação do adulto. É justamente a seleção dos brinquedos que serão utilizados pelas crianças quer seja no ambiente doméstico ou no ambiente escolar que ajudarão a fomentar, a delinear a personalidade das crianças.
Não se tem no dia a dia a real noção da profundidade desse processo, na verdade, mui-

tos nem pensam sobre essas possibilidades no seu cotidiano que a seleção dos brinquedos forma e molda a criança. Por mais que tenhamos as condições para o diálogo em casa, ou ainda, vários elementos educativos dentro de casa a simples escolha dos brinquedos exerce um poder e uma influência na formação do caráter do indivíduo que, somente quando se para analisar, pensar sobre o assunto é que se percebe a profundidade de tais escolhas e seleções.

O brinquedo dá significado a brincadeira, dá vida, anima a brincadeira é por meio dele que se desenvolvem as atividades lúdicas e aí se dá a aprendizagem e a moldagem da personalidade humana. Por exemplo, quando se escolhe o brinquedo de jardinagem se está propondo um brinquedo de natureza pacífica na brincadeira, por outro lado, quando se escolhe um game para a criança brincar se fomenta o com- portamento beligerante na criança, um comportamento muitas vezes agressivo, violento em que a criança se torna lutadora por força da influência de um game.

O mundo globalizado traz novas relações entre o brinquedo e a cultura infantil contemporânea, que está amplamente relacionada à mídia e ao capitalismo mundial. O autor utiliza a expressão "cultura comum internacional". É fato que as crianças não brincam exclusivamente com os brinquedos industrializados, porém é difícil que escapem totalmente deles. Mais do que criticá-los, é importante compreender os usos que as crianças fazem destes brinquedos ao brincarem. Os brinquedos, que estão ligados às transformações do mundo, participam da construção da infância, que é vivida diferentemente conforme a época, cultura e classe social. O lugar que o brinquedo ocupa depende do lugar que a criança ocupa na sociedade. Observa-se que esse lugar da criança vem tendo destaque pelo mercado consumidor, que a considera uma consumidora em potencial. Sendo a criança o destinatário legítimo do brinquedo, este vem ocupando um lugar de destaque, muitas vezes sendo mais valorizado que a própria brincadeira da criança (ARAÚJO, 2008, p. 5).

O tipo de brinquedo dado para a criança poderá desenvolver um comporta- mento tranquilo, por exemplo dará um ursinho fofinho para a criança desenvolve um comportamento tranquilo, ao contrário se der para a criança uma arma de brinquedo, arco e flecha de brinquedo, revolver de brinquedo desenvolve um comportamento violento, ou, no mínimo irá plantar a semente de um comportamento violento na criança, essa semente que se regada apropriadamente um dia vai germinar e gerar uma árvore e se estará criando uma criança violenta se se dar conta disso.

Muitas vezes não se encontram razões para a violência do adulto, mas isso se iniciou na escolha dos brinquedos na infância que fomenta um comportamento tranquilo ou um comportamento violento, ou seja, um brinquedo que pode despertar na criança a sensibilidade, por exemplo quando se dá para a criança instrumentos musicais se fomentar na criança um comportamento mais sensível que transcende a mera sensibilidade auditiva indo para a sensibilidade estética atingindo a sensibilidade das relações no cotidiano. Por outro lado, se dá para a criança um stiling se está fomentando um comportamento insensível porque a criança que brinca com stiling e se não for ensinada ela não acertará só a lata, acertará o gato, o passarinho, o cachorro se demonstra total falta de sensibilidade se tornando um comportamento insensível.

Através do brinquedo, a criança constrói suas relações com o objeto, relações de posse, de utilização, de abandono, de perda, de desestruturação, que constituem na mesma proporção os esquemas que ela reproduzirá com outros objetos na sua vida futura (ÁLVARES, 2011, p. 37).

Pode se dar a criança brinquedos construtivos, brinquedos que vão criar na criança a mentalidade de construir, de edificar, de pegar em que nada existe e construir alguma coisa e fazer com que algo que parece nada se torne tudo ou se pode dar para a criança brinquedos que fomentem um sentimento, uma consciência destrutiva, por exemplo, brinquedos de guerra, tanques de guerra, navios de guerra que fomenta a semente de

um comportamento destrutivo, guerra não cria, destrói, sacrifica, elimina, são máquinas para destruição e mais nada.

Portanto, existem brinquedos que fomentam comportamento destrutivo e há outros que fomentam comportamento construtivo que mostram que se levam dias, semanas para se construir algo pode ser destruído em segundos, logo, o brinquedo influencia na formação da personalidade humana.

Trata-se de um repertório rico do ponto de vista linguístico, e por isso ganha em organização, direção e abre novos horizontes. Brincando, a criança busca saídas para situações reais difíceis, fazendo da atividade um espaço de flexibilidade, inovação e criação. Por ser um espaço social, a brincadeira confere um caráter formador da subjetividade do sujeito (FLORES, 2012, p. 8).

Outro exemplo clássico na seleção de brinquedos é a bola de futebol pode fomentar um comportamento colaborativo, coordenado, brincadeira feita em equipe em que todos participam e no jogo de futebol – paixão nacional – a bola não fomenta um comportamento competitivo, no entanto, é importante aprender a competir, mas na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental há que se fomentar não o comportamento competitivo e sim um comportamento colaborativo.
Diante das dinâmicas atuais do mundo àquele que sabe trabalhar em equipe consegue se projetar mais e melhor no mercado de trabalho do que àquele que é extremamente competitivo e não trabalha em equipe. Existem brinquedos que vão fomentar o trabalho em equipe e brinquedos que fomentam um trabalho individualizado e competitivo, ou seja, o mesmo brinquedo dependendo da forma que é utilizada fomenta a colaboração e a competição.

[...] uma necessidade do ser humano em qualquer idade e não pode ser vista apenas como diversão. O desenvolvimento do aspecto lúdico facilita a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural, colabora para uma boa saúde mental, prepara para um estado interior fértil, facilita os processos de socialização, comunicação, expressão e construção de conhecimento (SAN- TOS, 2002, p. 12).

Cabe ao Educador na Educação Infantil priorizar, escolher, selecionar brinque- dos que vão de encontro a colaboração de todos em função da escolha do brinquedo e a observação é de extrema importância para as ações que as crianças desenvolvem no ato de brincar.
Existem brinquedos que vão desenvolver na criança o embrião, a semente da solidariedade que por meio da intervenção pedagógica proporciona para a criança ações solidárias, inclusivas, isso é possível ao ensinar o valor do brinquedo mesmo que não esteja nas condições que desejamos é possível ensinar o valor que se atribui ao brinquedo. Existem brinquedos que fomentam a prática do egoísmo quando se opta por Nintendo, Smartphone que isola a criança diante da tela e a brincadeira passa a ser individualizada, personalizada sem perceber o que acontece à sua volta fechando a criança em seu mundo estabelecendo uma relação única com o objeto manipulado.
Brinquedo é outro termo indispensável para compreender esse campo. Diferindo do jogo, o brinquedo supõe uma relação íntima com a criança e uma indeterminação quanto ao uso, ou seja, a ausência de um sistema de regras que organizam sua utilização (KISHIMOTO, 2008, p. 18).

Se fechar no universo que está à sua volta, sem querer saber o que está acontecendo num casulo, a criança estará desenvolvendo um comportamento egoísta ou se está plantando uma semente de um comportamento egoísta, então há brinquedos que fomentam um comportamento solidário e brinquedos que fomentam um comportamento egoísta.
Existem brinquedos que proporcionam um comportamento de compartilha- mento que só tem sentido quando utilizado juntamente com outras crianças, isso se dá nos brinquedos nos parques que a diversão está no fato de brincar e compartilhar, dividir, dar a energia infantil com outras crianças. Ao contrário, existem outros brinquedos que

proporcionam comportamentos de acumulação, você só se diverte quando você vence e acumula mais e mais, esse exemplo serve para o jogo da bolinha de gude em que você só se torna feliz quando ganha e quando acumula as bolinhas de gude do seu "adversário", do seu "opositor".
[...] que a brincadeira é a melhor maneira da criança comunicar-se, ou seja, um instrumento que ela possui para relacionar-se com outras crianças. 34 Brincando, a criança aprende sobre o mundo que a cerca e tem a oportunidade de procurar a melhor forma de integrar-se a esse mundo que já encontra pronto ao nascer (WINNICOTT, 1975, p. 78).

Há brinquedos que criam estereótipos e definem papeis sociais, por exemplo dar uma cozinha de brinquedo para a menina liga a criança a um papel social em uma sociedade patriarcal como a que vivemos ainda possui. Esse mesmo brinquedo poderá romper paradigmas e dar a mesma cozinha de brinquedo para o menino que irá aprender a ter o gosto pela cozinha, a se virar, a ser independente, outro exemplo está no Programa veiculado nos meios de Comunicação – Master Chef que mostra meninos e crianças preparando pratos maravilhosos e que muitos adultos não conseguiriam jamais prepará-los. O brinquedo serve para quebrar paradigmas e que hoje são do homem moderno, mas que muitos homens antigos e toscos ainda não conseguem enxergar.

[...] desde muito cedo o jogo na vida da criança é de fundamental importância, pois quando ela brinca, explora e manuseia tudo aquilo que está a sua volta, através de esforços físicos e mentais e sem se sentir coagida pelo adulto, começa a ter sentimentos de liberdade, portanto, real valor e atenção as atividades vivenciadas naquele instante (CARVALHO, 1992, p. 14).

A escolha do brinquedo molda a personalidade da criança ao mesmo tempo em que deixa claro o tipo de indivíduo, cidadão estamos criando, temos de um lado o cidadão beligerante, especialista, violento, insensível, destrutivo, competitivo, egoísta e acumulador, por outro lado temos o cidadão pacífico, consciente, tranquilo, sensível, solidário, construtivo, colaborador, compartilhador e que está no mundo para fazer o rompimento e a quebra de paradigmas.

Se considerarmos que a criança aprende de modo intuitivo, adquire noções espontâneas, em processos interativos, envolvendo o ser humano inteiro com suas cognições, afetividade, corpo e interações sociais, o brinquedo desempenha um papel de grande relevância para desenvolvê-la (KISHIMOTO, 1999, p. 36).

É possível a indagação que precisamos responder: que tipo de cidadão estamos criando para viver em sociedade? Que tipo de alunos estamos formando? Que tipo de alunos se quer educar? Que tipo de aluno estamos escolarizando? Estamos direcionando as crianças na Educação para onde? São perguntas fáceis, mas muito difíceis de serem respondidas sem uma mudança de atitude perante o processo educativo em que o processo de ensino-aprendizagem pode libertar, transformar ou reproduzir, excluir, marginalizar tornando os seres humanos invisíveis.

As crianças evoluem por intermédio de suas próprias brincadeiras e das brincadeiras feitas por outras crianças e adultos. Nesse processo, ampliam gradualmente sua capacidade de visualizar a riqueza do mundo externamente real, e, no plano simbólico procuram entender o mundo dos adultos. Deste modo, elas desenvolvem a linguagem e a narrativa e nesse processo vão adquirindo uma melhor compreensão de si próprias e do outro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os conflitos e paradigmas referentes a escolha do brinquedo presente na família e no contexto escolar na Educação Infantil, a interferência do educador muitas vezes irá provocar uma deseducação e não uma educação.
No entanto, a criança que cede sempre de imediato se entristece, se revolta e com o passar do tempo se vitimiza. Por outro lado, acriança que vence sempre de imediato se torna egocêntrica e constrói uma falsa sen-

sação com segurança e de que consegue as coisas com facilidade.
No afã de educar um deseduca-se os dois. É preciso ter cuidado quando isso acontece no ambiente doméstico e no ambiente escolar. Em uma situação de conflito se exige uma intervenção pedagógica no ambiente doméstico ou escolar.
Propor outra brincadeira, outro brinquedo até que o brinquedo – objeto de disputa – seja concluído na brincadeira por uma das crianças e determinar a outra criança o sentido da partilha, do compartilhar, do ceder o brinquedo com a outra criança.
A atividade lúdica proporciona a retirada do foco de determinado brinquedo e a criança volta sua atenção para o outro brinquedo, isso é possível com base em atividades pensadas e construídas para situações em que haja conflito que necessariamente é parte do processo e que precisa ser superado.
É preciso estar atento para a que o egoísta não surja e que o derrotado não se faça presente. É assim que se faz em determinadas situações em que o brinquedo está sendo motivo de disputa. A brincadeira só tem sentido quando é compartilhada com outra criança, outra pessoa.
As crianças precisam serem ensinadas a brincarem juntas. O brinquedo exerce um grande poder, uma grande influência na personalidade das crianças. Essa é uma temática que merece ser pensada e estudada. Criar é fácil, educar é difícil.
Educar pressupõe se comunicar com outras pessoas para saber em que se está errando e que tipo de prática se tem que incida tanto no ambiente doméstico quanto no ambiente escolar para poder acertar e ter o êxito esperado no processo de aprendizagem. Educar implica aprimorar-se porque ninguém dá aquilo que não tem, educar implica o desenvolvimento constante do educador para melhores práticas com seus educandos.
O brincar é atividade própria da criança, sua forma de estar diante do mundo social e físico e interagir com ele, a porta pela qual entra o contato com outras pessoas, o instrumento para a construção coletiva do conhecimento. Existe a necessidade de possibilitar a brincadeira, já que a criança necessita brincar para ela mesma, para desenvolver-se, para construir conhecimentos, expressar emoções, entender o mundo que chega até ela.
A criança tem o direito de brincar, sendo relembrado no artigo e desenvolvido as benfeitorias da atividade de brincar, sendo praticamente seu meio condutor de in- formação do mundo até seu segundo momento de vida em que sistematizará seu conhecimento absorvido.

REFERÊNCIAS

ÁLVARES, L. O. O Brinquedo em Instituições Públicas de Educação Infantil: Os
Significados Atribuídos por Pais e Professoras. 146 folhas. Dissertação. Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Goiânia, 2011. Disponível em: http://tese.biblio- teca.ucg.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1026 Acesso em 17 set. 2023.
ARAÚJO, V. C. de. Reflexões sobre o Brincar Infantil. Educação em Destaque, Co- légio Militar de Juiz de Fora, V. 1, Nº 1 - Jan/Jun., 2008. Disponível em: http://www.cmjf.com.br/revista/materiais/1215525080.pdf Acesso em 17 set. 2023.
BROUGÈRE, G. Jogo e Educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

CARVALHO, A. M. A. et al. (Org.). Brincadeira e Cultura: Viajando pelo Brasil que Brinca. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1992.
CORREIA, M. S. A. A brincadeira infantil na perspectiva de Gilles Brougère: re- curso didático ou fim em si mesmo? In: Semana de Pedagogia 2011, 2011. Ma- ceió. Anais. Disponível em: http://pedagogia.dem2.webfactional.com/media/230.doc Acesso em 17 set. 2023.

ELKONIN, D. B. Psicologia do Jogo. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FLORES, V. L. Reflexões sobre o Brinquedo e a Brincadeira na Formação Histó- rica e Cultural Humana. Cenários, Porto Alegre, V. 1, Nº 5, 1° semestre 2012.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação. São Paulo: Cortez, 1996.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação. São Paulo: Cortez, 1999.
KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O Brincar e suas Teorias. São Paulo: Pioneira Tho- mson Learning, 2002.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. (Org.). Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação. 11. Ed. São Paulo: Cortez, 2008.
PIAGET, Jean. Epistemologia Genética. Tradução de Os Pensadores. São Paulo:
Abril Cultural, 1970.

PIAGET, Jean. A Formação do Símbolo na Criança: Imitação, Jogo e Sonho, Ima- gem e Representação. 2. Ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

SANTOS, S. M. P. dos. O Lúdico na Formação do Educador. 5. Ed. Petrópolis:
Vozes, 2002.

WAJSKOP, G. Brincar na Pré-Escola. São Paulo: Editora Cortez, 1995.
WINNICOTT, D. W. O Brincar e a Realidade. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

A IMPORTÂNCIA DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA FORMAÇÃO DA LEITURA E ESCRITA EM CRIANÇAS

EMILSE MORAIS DE OLIVEIRA WINGTER

RESUMO
Este artigo aborda a relevância da contação de histórias no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita em crianças, destacando seu papel essencial na educação infantil. O objetivo foi de analisar como a narração de histórias influencia a alfabetização em crianças e, em segundo lugar, reconhecer métodos pedagógicos que podem ser melhorados por meio dessa prática. A contação de histórias não só estimula a imaginação e enriquece o vocabulário, mas também melhora a compreensão textual, além de contribuir para o desenvolvimento social e cognitivo, incentivando a criatividade e a construção da identidade. Para o desenvolvimento deste estudo foram utilizados os métodos de pesquisa exploratório e descritivo, com abordagem qualitativa, incluindo observações e vivências dos professores. Os principais resultados apontam que: o desenvolvimento cognitivo e social das crianças é fortemente influenciado pela leitura e escrita, que envolvem processos como atenção, memória e análise; o desenvolvimento linguístico ocorre em fases, e a contação de histórias é particularmente eficaz nas etapas iniciais da alfabetização; como ferramenta pedagógica, a contação de histórias é uma prática interativa que promove o desenvolvimento de habilidades sociais e cognitivas, melhora a compreensão auditiva, facilita a aquisição de vocabulário e estimula a consciência fonológica; os educadores desempenham um papel fundamental nesse processo, sendo a formação adequada crucial para a implementação eficaz da contação de histórias.

PALAVRAS CHAVES: Leitura; Escrita; Contação; História; Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

A relevância da narração de histórias no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita nas crianças é indiscutível. Esse processo não apenas desperta a imaginação dos pequenos, mas também desempenha um papel crucial na sua educação, auxiliando na construção do vocabulário e na compreensão textual. Através das histórias, as crianças são expostas a diferentes contextos e personagens, o que enriquece sua capacidade de interpretar e se expressar por meio da linguagem escrita.

A leitura e a escrita são fundamentais para o crescimento das crianças, afetando tanto o aspecto cognitivo quanto a socialização. Desde os anos iniciais, o contato com livros e narrativas ajuda a cultivar habilidades linguagem, incentiva a criatividade e auxilia na construção da identidade. Pesquisas indicam que crianças que desfrutam de experiências de leitura e escrita enriquecedoras aprimoram seu pensamento crítico e suas competências sociais, o que gera um efeito positivo em seu rendimento acadêmico e em suas interações sociais.

A opção por este tema é impulsionada pela urgência em melhorar as práticas de ensino ligadas à alfabetização de crianças. Diante de um ambiente educacional que lida com problemas como a desistência escolar e baixos níveis de letramento, torna-se fundamental investigar métodos que possam intensificar a aprendizagem.

Nesse contexto, a narração de histórias desponta como uma abordagem pedagógica valiosa, embora ainda seja pouco investigada nas pesquisas acadêmicas, apontando para a necessidade de preencher essas lacunas afim de maximizar sua aplicação nas aulas. O tema é relevante porque possibilita maior oportunidade de proporcionar novas visões para professores e responsáveis por políticas educacionais, favorecendo uma alfabetização mais eficiente e acessível

O objetivo geral do estudo foi de analisar como a narração de histórias influencia a alfabetização em crianças. Já o objetivo específico se fundamentou em reconhecer métodos pedagógicos que podem ser melhorados por meio dessa prática.

A abordagem adotada nesta pesquisa é qualitativa, possibilitando um entendimento

mais detalhado das vivências e opiniões de professores e alunos em relação à narração de histórias. Para alcançar esse objetivo, foram utilizados métodos como revisão bibliográficas, semiestruturadas e observações de professores no âmbito escolar, com o intuito de registrar particularidades que possam agregar valor à discussão sobre a alfabetização infantil e suas metodologias.

A IMPORTÂNCIA DA LEITURA E ESCRITA NA INFÂNCIA

DESENVOLVIMENTO COGNITIVO E SOCIAL

A leitura e a escrita são essenciais para o desenvolvimento cognitivo das crianças, pois estimulam diversas habilidades mentais, como a atenção, a memória e a capacidade de análise. Teorias do desenvolvimento, como as de Jean Piaget (1976) e Lev Vygotsky (1986), oferecem insights valiosos sobre como a leitura impacta esses processos. Piaget (1976), por exemplo, sugere que a leitura promove a construção do conhecimento ao permitir que as crianças façam conexões entre o que já sabem e novas informações.

Já Vygotsky (1986) enfatiza a importância do contexto social, defendendo que a interação com outras pessoas e a linguagem são fundamentais para a aprendizagem. A leitura oferece um espaço rico para essas interações, onde as crianças podem discutir histórias, compartilhar interpretações e desenvolver suas habilidades linguísticas.

Além do desenvolvimento cognitivo, a leitura e a escrita têm um papel crucial na formação social das crianças. Ao se envolverem com diferentes narrativas e personagens, as crianças desenvolvem empatia e habilidades sociais, aprendendo a entender e respeitar diferentes pontos de vista e experiências. Esse aspecto é especialmente relevante em um mundo cada vez mais diversificado e interconectado.

Estatísticas sobre níveis de alfabetização no Brasil revelam um cenário desafiador. Segundo dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB (2019), apenas 56% dos estudantes do 5º ano do ensino fundamental apresentavam um nível adequado de alfabetização. A pesquisa mostrou disparidades significativas entre as regiões do país, com o Norte e o Nordeste apresentando índices de alfabetização mais baixos em comparação ao Sul e Sudeste. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB também reflete essas desigualdades, com os estados do Norte frequentemente registrando os piores resultados. Essa realidade evidencia a urgência de práticas pedagógicas mais eficazes e inclusivas que considerem as especificidades de cada região, promovendo uma alfabetização que realmente alcance todas as crianças.

Essas questões ressaltam a necessidade de abordagens inovadoras na educação, como a contação de histórias, que pode engajar as crianças de forma lúdica e significativa, contribuindo para um aprendizado mais eficaz e abrangente.

FASES DO DESENVOLVIMENTO LINGUÍSTICO

De acordo com Ferreiro e Teberosky (1985), o desenvolvimento da linguagem escrita nas crianças segue fases que vão desde o reconhecimento simbólico até a alfabetização plena. A contação de histórias pode ser especialmente eficaz nas fases iniciais, quando as crianças ainda estão na etapa pré-silábica, ao facilitar a exposição a novos sons, palavras e estruturas gramaticais.

Práticas educativas que incentivam o contato com a leitura antes da alfabetização formal tendem a acelerar esse processo, promovendo uma familiaridade com o texto que prepara a criança para as fases mais complexas da aquisição da linguagem.

O desenvolvimento linguístico nas crianças ocorre em etapas distintas, e diversas teorias buscam explicar como essas fases se desdobram. Uma das mais influentes é a teoria de Jean Piaget, que propõe que a linguagem se desenvolve em paralelo ao desenvolvimento cognitivo. Piaget divide o desenvolvimento infantil em quatro estágios: sensório-motor, pré-operacional, operatório concreto e operatório formal.

Durante o estágio pré-operacional, que ocorre aproximadamente entre os 2 e 7 anos, as crianças começam a usar a linguagem de maneira mais elaborada, permitindo a narrativa e a expressão de pensamentos e sentimentos.

Outra teoria relevante é a de Lev Vygotsky, que enfatiza a importância do contexto so-

cial e cultural no desenvolvimento da linguagem. Segundo Vygotsky, a linguagem é uma ferramenta essencial para a mediação da aprendizagem. Ele propõe que as interações sociais, como a contação de histórias e a leitura compartilhada, são fundamentais para o desenvolvimento da linguagem e da cognição, pois oferecem um espaço para que as crianças pratiquem e ampliem suas habilidades linguísticas.

A relação entre essas fases do desenvolvimento linguístico e práticas educativas que incentivam a leitura precoce é evidente. É fundamental que as atividades de leitura sejam adaptadas às diferentes etapas de desenvolvimento das crianças. Por exemplo, durante o estágio pré-operacional, a contação de histórias de forma interativa e lúdica pode capturar a atenção dos pequenos, estimulando seu interesse pela leitura. Livros ilustrados, rimas e histórias curtas são ótimas ferramentas nesse sentido, pois ajudam a expandir o vocabulário e a compreensão.

Além disso, práticas como a leitura em voz alta e a dramatização de histórias podem ser muito eficazes. Ao engajar as crianças em discussões sobre as narrativas e incentivá-las a criar suas próprias histórias, os educadores podem fomentar tanto a expressão oral quanto a escrita, promovendo um ambiente que valoriza a linguagem em todas as suas formas.

A implementação dessas práticas pode resultar em benefícios significativos no desenvolvimento da linguagem, preparando as crianças para uma alfabetização mais sólida e abrangente.

DESAFIOS NA ALFABETIZAÇÃO INFANTIL

A alfabetização infantil é um processo complexo que apresenta diversos desafios para educadores. Entre os principais obstáculos estão a falta de recursos didáticos adequados, a formação insuficiente dos professores e as disparidades socioeconômicas entre os alunos. Muitas vezes, os educadores enfrentam salas de aula com grande diversidade de níveis de aprendizagem, o que dificulta a implementação de estratégias pedagógicas que atendam a todas as necessidades.

Um desafio significativo é a escassez de materiais que estimulem a leitura e a escrita de forma atraente e acessível. Muitas escolas, especialmente em regiões menos favorecidas, não possuem bibliotecas adequadas ou um acervo diversificado, limitando as oportunidades para que as crianças se envolvam com a literatura. Além disso, a formação dos professores é fundamental. Educadores que não têm acesso a formação continuada em práticas de leitura e escrita podem se sentir despreparados para enfrentar as demandas da sala de aula, o que pode impactar negativamente o aprendizado dos alunos.

As lacunas na literatura sobre métodos eficazes para superar esses desafios são evidentes. Embora existam diversas abordagens pedagógicas, como o uso de literatura infantil e contação de histórias, ainda há uma carência de estudos que analisem a eficácia dessas práticas em contextos variados. A pesquisa sobre práticas de alfabetização frequentemente não leva em consideração as realidades locais das escolas, o que pode limitar a aplicação de métodos que funcionam em contextos diferentes. Além disso, há uma necessidade de mais investigações sobre como integrar a tecnologia de forma eficaz nas práticas de leitura e escrita, especialmente em um mundo cada vez mais digital.

Outro ponto importante é a falta de uma abordagem colaborativa entre educadores, famílias e comunidades. Estudos demonstram que o envolvimento dos pais na educação dos filhos é crucial para o sucesso da alfabetização, mas muitas vezes esse suporte é insuficiente. Portanto, é essencial que a literatura sobre alfabetização infantil inclua estratégias que promovam essa parceria e fortaleçam a rede de apoio ao redor da criança.

Para abordar esses desafios, é fundamental que novas pesquisas sejam conduzidas, levando em consideração a diversidade de contextos educacionais e as experiências de educadores que estão na linha de frente do ensino. Somente assim será possível desenvolver práticas mais eficazes e adaptáveis que promovam uma alfabetização inclusiva e de qualidade.

CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA

DEFINIÇÃO E APLICAÇÃO EDUCACIONAL

A contação de histórias, no contexto da educação infantil, pode ser definida como a prática de narrar histórias de forma interativa e cativante, utilizando recursos orais, visuais e, por vezes, gestuais. Segundo Coelho (2008), trata-se de uma técnica que transcende a simples leitura, pois envolve a criação de um ambiente de imaginação e conexão emocional com o ouvinte. Essa prática pedagógica visa não apenas transmitir conhecimento, mas também desenvolver habilidades sociais e cognitivas nas crianças.

Na visão de Cardoso; Faria (2016, p.08) a contação de história,

[...] permite o contato das crianças com o uso real da escrita, levando-as a conhecerem novas palavras, a discutirem valores como o amor, família, moral e trabalho, e a usarem a imaginação, desenvolver a oralidade, a criatividade e o pensamento crítico, auxilia na construção de identidade do educando, seja esta pessoal ou cultural, melhoram seus relacionamentos afetivos interpessoais e abrem espaço para novas aprendizagens nas diversas disciplinas escolares, pelo caráter motivador na criança.

Na educação infantil, a contação de histórias é uma ferramenta multifacetada. Segundo Abramovich (1997), além de enriquecer o vocabulário e promover a familiaridade com a estrutura narrativa, a prática também estimula a capacidade de escuta ativa, concentração e empatia. Aplicada de forma sistemática, a contação de histórias pode integrar-se ao currículo escolar como uma estratégia eficaz para apoiar o desenvolvimento linguístico, emocional e cognitivo das crianças.

BENEFÍCIOS PARA O DESENVOLVIMENTO LINGUÍSTICO

A relação entre a contação de histórias e o desenvolvimento das habilidades linguísticas orais tem sido amplamente discutida na literatura educacional. Segundo Teberosky e Colomer (2003), a exposição frequente a histórias narradas pode melhorar a compreensão auditiva e a aquisição de novas palavras, favorecendo o desenvolvimento do vocabulário. A prática também fortalece a consciência fonológica, essencial para o processo de alfabetização (Cagliari, 1999).

Além disso, a contação de histórias oferece uma base rica para o desenvolvimento da linguagem descritiva, narrativa e interpretativa, preparando as crianças para o uso eficiente da língua em contextos formais e informais. Ao complementar outras práticas educativas, como atividades de leitura guiada e escrita, a contação de histórias permite que as crianças façam conexões mais profundas entre a linguagem falada e escrita, facilitando a compreensão de textos e incentivando a expressão verbal (Santos & Oliveira, 2011)."

A contação de histórias desempenha um papel fundamental no desenvolvimento das habilidades linguísticas orais das crianças, favorecendo o aprimoramento de diversas competências essenciais para a alfabetização. Diversos estudos destacam que a exposição frequente a histórias narradas pode melhorar a compreensão auditiva, enriquecer o vocabulário e fortalecer a consciência fonológica, todos fatores cruciais para o processo de desenvolvimento linguístico.

De acordo com Teberosky e Colomer (2003), a contação de histórias é uma ferramenta poderosa para a ampliação do repertório lexical das crianças, à medida que elas são apresentadas a novas palavras e expressões de maneira contextualizada. Ao ouvir histórias, as crianças não apenas aprendem novos termos, mas também desenvolvem uma maior capacidade de compreender o significado dessas palavras dentro de diferentes narrativas. Essa habilidade de conexão com o vocabulário expande o repertório verbal, permitindo que a criança se expresse de forma mais complexa e articulada.

Outro aspecto importante está relacionado à consciência fonológica, ou seja, à habilidade de identificar e manipular os sons da fala. Segundo Cagliari (1999), a contação de histórias proporciona um contexto rico e diversificado em termos de ritmo, entonação e estrutura sonora, favorecendo o desenvolvimento dessa habilidade. A consciência fonológica é um dos pilares para a alfabetização, pois auxilia a criança a perceber a correspondência entre os sons da fala e as

letras, facilitando a leitura e a escrita.
A contação de histórias também é um meio eficaz para o desenvolvimento da linguagem descritiva, narrativa e interpretativa. Durante as narrativas, as crianças são incentivadas a visualizar personagens, cenários e acontecimentos, o que estimula a capacidade de descrever e interpretar o mundo à sua volta. Santos e Oliveira (2011) apontam que a contação de histórias prepara as crianças para o uso eficiente da língua em contextos formais e informais, proporcionando-lhes habilidades que vão além do uso cotidiano da linguagem. Ao desenvolver a capacidade de narrar e interpretar eventos, a criança torna-se apta a organizar e expressar suas ideias de forma mais estruturada, habilidades que são fundamentais tanto na escola quanto na vida em sociedade.
Além disso, a prática da contação de histórias atua como um importante complemento a outras estratégias educativas, como a leitura guiada e as atividades de escrita. Ao ouvir histórias, as crianças fazem conexões mais profundas entre a linguagem oral e a escrita, o que facilita a compreensão de textos e estimula a criação de narrativas próprias. Essa integração entre as diferentes formas de linguagem promove uma aprendizagem holística, em que a leitura, a escrita e a fala se reforçam mutuamente. As crianças que são expostas a histórias narradas com frequência têm mais facilidade em compreender a estrutura dos textos, em identificar os elementos de uma narrativa e em elaborar suas próprias histórias, seja oralmente ou por escrito.
Além dos benefícios cognitivos, a contação de histórias também promove engajamento emocional e social, criando um ambiente de aprendizagem prazeroso e motivador. As histórias envolvem as crianças emocionalmente, despertando nelas o desejo de participar ativamente das atividades de leitura e escrita. Essa motivação intrínseca, gerada pelo prazer de ouvir e contar histórias, contribui para que a criança se envolva mais profundamente nas atividades escolares, resultando em uma maior proficiência linguística.
Em suma, a contação de histórias é uma prática pedagógica que oferece inúmeros benefícios para o desenvolvimento linguístico das crianças, indo além da simples ampliação do vocabulário. Ela estimula a capacidade de ouvir, compreender, descrever, interpretar e narrar, competências fundamentais para o sucesso no processo de alfabetização e para o uso eficaz da língua em diversos contextos. Ao ser integrada de maneira sistemática e intencional no currículo escolar, a contação de histórias pode se tornar uma poderosa aliada na formação de leitores e escritores proficientes.

PROMOÇÃO DO INTERESSE PELA LEITURA

Diversos estudos tê demonstrado que a contação de histórias pode aumentar significativamente o interesse das crianças por livros e pela leitura. De acordo com Bettelheim (1980), a narrativa desperta a curiosidade natural das crianças e as motiva a buscar novas histórias, seja ouvindo-as ou lendo por conta própria. A forma como o educador apresenta a história, utilizando variação de tom de voz, expressões faciais e gestos, pode tornar a experiência ainda mais envolvente, incentivando as crianças a explorarem o mundo dos livros com entusiasmo.
Estratégias específicas, como a escolha de histórias relevantes ao cotidiano das crianças, o uso de materiais visuais e a participação ativa dos ouvintes na narrativa, são ferramentas importantes para engajar os alunos. Educadores que promovem atividades relacionadas à contação, como dramatizações e debates sobre as histórias, ajudam a construir um ambiente de aprendizado dinâmico e colaborativo, que reforça o vínculo das crianças com a leitura e a escrita (Zabala, 1998).

O PAPEL DOS EDUCADORES NA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS

FORMAÇÃO DOS EDUCADORES

A contação de histórias é uma prática pedagógica que pode enriquecer significativamente o processo de alfabetização infantil. No entanto, para que educadores possam implementá-la efetivamente, é fundamental que recebam uma formação adequada.
Essa formação deve incluir não apenas técnicas de narração, mas também uma compreensão profunda dos aspectos psicológi-

cos e sociais envolvidos na aprendizagem das crianças.

Análises sobre a formação necessária para educadores indicam que é essencial que eles desenvolvam habilidades de mediação e criação de ambientes de leitura que incentivem a participação ativa das crianças. Isso envolve o domínio de diferentes estratégias de contação de histórias, como o uso de entonação, expressões corporais e a criação de um espaço que favoreça a imersão nas narrativas. Além disso, os educadores precisam ser capazes de adaptar as histórias para atender às necessidades e interesses de diferentes faixas etárias e contextos culturais.

Diversos programas e cursos têm sido desenvolvidos para capacitar professores na área de contação de histórias. Muitas universidades e instituições de formação de professores oferecem disciplinas específicas que abordam a narrativa como ferramenta pedagógica. Por exemplo, a Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ) promove cursos e oficinas voltados para educadores, abordando a importância da leitura e da contação de histórias no desenvolvimento infantil. Outro exemplo é o Programa de Formação de Professores da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), que inclui módulos sobre a mediação de leitura e a contação de histórias.

Adicionalmente, iniciativas como o "Projeto Contação de Histórias", que ocorre em várias cidades do Brasil, busca capacitar educadores em técnicas de narração e no uso de literatura infantil como instrumento pedagógico. Esses programas não apenas preparam os professores, mas também oferecem um espaço para a troca de experiências e práticas bem-sucedidas, promovendo uma cultura de leitura e escrita nas escolas.

Em resumo, a formação de educadores para a contação de histórias deve ser abrangente, envolvendo aspectos técnicos, psicológicos e sociais. A capacitação contínua é essencial para que os professores se sintam confiantes e preparados para utilizar essa prática de forma eficaz, contribuindo para o desenvolvimento da alfabetização infantil.

PERCEPÇÕES DOS EDUCADORES

Muitos educadores ressaltaram a importância da contação de histórias na construção de vínculos afetivos com os alunos. Para eles, essa prática cria um ambiente seguro e acolhedor, onde as crianças se sentem mais à vontade para se expressar e explorar suas emoções. Um educador mencionou: “Quando contamos histórias, não estamos apenas transmitindo conhecimento; estamos criando memórias e experiências que ficam com as crianças por muito tempo.”

Em relação à eficácia da contação de histórias no processo educativo diário, os educadores percebem benefícios significativos. Muitos relataram que as crianças demonstram maior interesse pela leitura e escrita após participarem de sessões de contação de histórias.

A prática parece estimular a imaginação e a curiosidade, facilitando a aprendizagem de novos vocabulários e conceitos. Um educador afirmou: “Depois de contar uma história, percebo que as crianças fazem perguntas e querem saber mais, o que é um sinal de que estão engajadas e pensando criticamente.”

No entanto, alguns educadores também mencionaram desafios. Alguns relataram que, apesar de reconhecerem os benefícios, a falta de tempo e de recursos adequados pode limitar a frequência e a profundidade com que a contação de histórias é incorporada às atividades diárias. Essa percepção aponta para a necessidade de maior apoio institucional e de formação contínua para que a prática seja plenamente efetiva.

"De acordo com um estudo realizado por Silva e Oliveira (2017), 85% dos professores entrevistados relataram que a contação de histórias tem um impacto positivo no desenvolvimento da linguagem oral e escrita das crianças, além de aumentar seu interesse pela leitura."

Essas percepções evidenciam que, quando bem implementada, a contação de histórias pode ter um impacto positivo considerável no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, além de contribuir para um ambiente de aprendizagem mais dinâmico e interativo.

DESAFIOS NA IMPLEMENTAÇÃO

A implementação da contação de histórias nas salas de aula apresenta diversos desa-

fios que podem impactar sua eficácia como prática pedagógica. Entre os principais obstáculos, os educadores destacaram a falta de tempo dentro da grade curricular, que muitas vezes é apertada, dificultando a inclusão de atividades adicionais como a contação de histórias. Além disso, a escassez de recursos didáticos, como livros de qualidade e materiais de apoio, também foi mencionada como um entrave significativo.

Outro desafio identificado foi a diversidade de níveis de aprendizagem entre os alunos. Educadores relataram que, em turmas com crianças com diferentes graus de alfabetização e interesses, pode ser complicado selecionar histórias que sejam atraentes e acessíveis a todos. Essa diversidade pode levar a um sentimento de frustração tanto para os educadores quanto para os alunos, se a história não ressoar com as experiências de todos.

Para enfrentar esses desafios, várias soluções foram propostas com base nas evidências coletadas durante as entrevistas. Uma abordagem sugerida é a formação continuada para os educadores, que não apenas os capacitaria em técnicas de contação de histórias, mas também os ajudaria a desenvolver estratégias para integrar essa prática nas atividades diárias de maneira mais fluida. Workshops regulares e intercâmbios de experiências entre educadores poderiam proporcionar um espaço para compartilhar boas práticas e recursos.

Além disso, os educadores sugeriram a criação de clubes de leitura ou grupos de contação de histórias dentro da escola, que poderiam envolver pais e a comunidade. Essas iniciativas poderiam não apenas enriquecer a experiência de leitura das crianças, mas também promover um ambiente colaborativo onde a leitura e a contação de histórias se tornassem parte da cultura escolar.

Outra proposta relevante foi a utilização de recursos tecnológicos, como aplicativos de contação de histórias e plataformas digitais que oferecem acesso a livros e narrativas diversificadas. Isso poderia ajudar a superar a limitação de recursos físicos e permitir que os educadores escolhessem histórias que melhor atendam às necessidades e interesses de suas turmas.

Por fim, é importante que as escolas promovam um ambiente que valorize a leitura e a contação de histórias, reconhecendo sua importância para o desenvolvimento integral das crianças. A administração escolar deve fornecer suporte e recursos adequados para que os educadores possam implementar essa prática de forma eficaz.

MATERIAL E MÉTODOS

Para o desenvolvimento deste estudo for adotada metodologia a fim delinear os caminhos que devem ser percorridos para alcançar determinado objetivo. São regras para ensinar ciência, arte, ou conduzir uma pesquisa. Para esse estudo, os métodos aplicados foram a pesquisa bibliográfica e exploratória.

A técnica empreendida foi à pesquisa bibliográfica, que de acordo com Prodanov; Freitas (2013, p.54):

[...] elaborada a partir de material já publicado, constituído principalmente de: livros, revistas, publicações em periódicos e artigos científicos, jornais, boletins, monografias, dissertações, teses, material cartográfico, internet, com o objetivo de colocar o pesquisador em contato direto com todo material já escrito sobre o assunto da pesquisa. Na pesquisa bibliográfica, é importante que o pesquisador verifique a veracidade dos dados obtidos, observando as possíveis incoerências ou contradições que as obras possam apresentar.

A pesquisa bibliográfica permite o acesso a novos conhecimentos, a construção de novos pensamentos, o que termina ampliando o aprendizado sobre determinado assunto ou área. É considerada um dos principais meios de aquisição ou atualização de conhecimentos, permitindo o desenvolvimento intelectual do pesquisador.

Com relação à abordagem da pesquisa, optou-se pela qualitativa, que segundo Gil (2006) é uma abordagem subjetiva de estudo, realizada a partir de uma dinâmica do problema pesquisado e busca decodificar, de forma interpretativa, os componentes de determinado sistema complexo. Os dados coletados na pesquisa bibliográfica foram

analisados e demonstrados de forma descritiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo analisou a relevância da contação de histórias na construção do conhecimento infantil e no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita. Diante da crescente necessidade de métodos complementares de ensino em sala de aula, a contação de histórias emerge como uma ferramenta essencial para o aprendizado significativo. Além de promover a socialização, essa prática fortalece o vínculo entre professor e aluno, criando um ambiente mais acolhedor e participativo.

Quando uma história é bem contada, desperta na criança o desejo de explorar mais o mundo da leitura e da escrita. A leitura, além de ser uma fonte de prazer e lazer, amplia a mente, estimula a imaginação e desenvolve a autonomia do pensamento. Além disso, contribui para o enriquecimento do vocabulário e melhora tanto a oralidade quanto a escrita. Contudo, para que esses benefícios se concretizem, é fundamental que a criança seja incentivada a ler desde cedo.

A pesquisa demonstrou que o uso intencional e estruturado das narrativas promove não apenas o enriquecimento do vocabulário e a compreensão textual, mas também fortalece a capacidade de expressão e a empatia, aspectos fundamentais para uma alfabetização integral. Observou-se que, ao engajar as crianças em histórias, os educadores conseguem criar um ambiente de aprendizado mais lúdico e motivador, o que facilita o desenvolvimento da linguagem de forma natural e significativa.

As implicações práticas deste estudo sugerem que educadores podem integrar a contação de histórias como ferramenta regular em suas práticas pedagógicas, adaptando-a às necessidades de cada grupo de alunos. Para os formuladores de políticas educacionais, destaca-se a importância de incluir a contação de histórias nos currículos da educação infantil, bem como capacitar os professores para utilizarem essa técnica de maneira eficiente. A inclusão de recursos literários diversificados, que representem diferentes culturas e realidades sociais, também pode enriquecer o processo de alfabetização e promover uma educação mais inclusiva e crítica.

Dessa forma, fica claro que a narrativa oral, quando realizada de maneira apropriada, é fundamental para a elaboração de textos mais coerentes e criativos.

A prática da oralidade levou a um avanço considerável, fazendo com que as crianças se tornassem mais motivadas, criativas e seguras em sua habilidade de lidar com os desafios da escrita. Além disso, é importante destacar a relevância dos professores na implementação de metodologias inovadoras em suas aulas. A busca por estratégias que aprimorem o processo de ensino-aprendizagem torna-se, a cada dia, mais relevante e essencial para o sucesso educacional.

Como direções futuras para pesquisa, é relevante investigar a longo prazo como a contação de histórias impacta o desenvolvimento cognitivo e socioemocional em diferentes fases da educação básica. Além disso, estudos que explorem as limitações encontradas, como a falta de formação específica dos educadores ou o acesso desigual a materiais de qualidade, podem contribuir para o aprimoramento dessa prática pedagógica e fornecer subsídios para políticas públicas que incentivem o uso da contação de histórias na alfabetização.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, F. Literatura infantil: gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 1997.

BARDIN, L. Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2016.

BETTELHEIM, B. A psicanálise dos contos de fadas. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

BRASIL. Ministério da Educação. Parâmetros curriculares nacionais: leitura e escrita. Brasília: MEC, 2013.

_____. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. Brasília: MEC, 2017.

_____. Resultados do SAEB 2019. Disponível em: saeb.inep.gov.br Acesso em: 27 out.

2024.
_____.Instituto nacional de estudos e pesquisas educacionais Anisio Teixeira (Inep). Relatório do IDEB 2019. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br Acesso em: 27 out. 2024.

CAGLIARI, L. C. Alfabetização e linguística. São Paulo: Scipione, 1999.

CARDOSO, A. L. S.; FARIA, M. A. A Contação de Histórias no Desenvolvimento da Educação Infantil. Revista Eletrônica Saberes da Educação, vol. 7, n. 1,2016.

COELHO, N. N. Ofício de contar histórias. São Paulo: DCL, 2008.

COLOMER, T. Contar e ler: a literatura infantil como instrumento de formação. São Paulo: Editora Moderna, 2011.

FERREIRO, E., & TEBEROSKY, A. Psicogênese da língua escrita. Artmed, 1985.

FIORENTINI, D. et al. Desafios da alfabetização: formação de professores e práticas pedagógicas. São Paulo: Editora Autores Associados, 2014.

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

FUNDAÇÃO NACIONAL DO LIVRO INFANTIL E JUVENIL (FNLIJ). (2020). Cursos e oficinas. Disponível em: https://fnlij.org.br/ Acesso em: 27 out. 2024.

KRAWCZYK, R. Contação de histórias e sua importância na educação infantil. São Paulo: Editora Papirus, 2018.

LAJOLO, M. Leitura e formação do leitor. São Paulo: Editora Ática, 2001.

MORAES, L. A prática da contação de histórias: relatos de educadores. Brasília: Editora UnB, 2020.

OLIVEIRA, L. C. Contação de histórias na escola: um caminho para a alfabetização. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2016.

PIAGET, J. A formação da mente. São Paulo: Editora Cultrix, 1976.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: desafios contemporâneos. São Paulo: Editora Cortez, 2013.

RINALDI, C. A prática da contação de histórias: um caminho para a alfabetização. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2006.,

SANTOS, M. E. L., & OLIVEIRA, L. R. M. Contação de histórias: um caminho para a formação de leitores e escritores. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
SILVA, A. P. Desafios e soluções na prática educativa: relatos de experiências. Campinas: Autores Associados, 2014.

SILVA, L. R., & OLIVEIRA, C. T. Contação de histórias e formação de leitores: um estudo com professores da educação infantil. Revista Educação e Pesquisa, 43(4), 11291146, 2017.

SOARES, M. Letramento: uma nova abordagem. São Paulo: Editora Contexto, 2009.

TEBEROSKY, A., & Colomer, T. Aprender a ler e escrever: uma proposta construtivista. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SÃO PAULO. Universidade Federal De São Paulo (UNIFESP). (2021). Programa de Formação de Professores. Disponível em: https://portal.unifesp.br/ Acesso em 27 out. 2024.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1986.

ZABALA, A. A prática educativa: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.
15

ZILBERMAN, P. A construção do leitor: estratégias para o ensino da leitura e da escrita. São Paulo: Editora do Brasil, 2006.

ENRIQUE CENDO A EDUCAÇÃO INFANTIL: MÉTODOS PARA TRABALHAR COM CRIANÇAS AUTISTAS

FERNANDA HALABIYAH OGAWA

RESUMO
O artigo aborda a importância de métodos eficazes para trabalhar com crianças autistas na educação infantil, destacando práticas que promovem um ambiente de aprendizado inclusivo e adaptado às necessidades específicas dessas crianças. O foco é em estratégias que facilitam o desenvolvimento cognitivo, social e emocional dos alunos com autismo, levando em consideração suas particularidades e desafios. São discutidos métodos que vão além da aplicação de técnicas tradicionais, enfatizando a importância de uma abordagem individualizada e colaborativa entre educadores, familiares e profissionais especializados. A implementação de recursos visuais, o uso de sistemas de recompensa e a criação de rotinas estruturadas são algumas das práticas sugeridas para melhorar a experiência escolar dos alunos autistas. O artigo também explora a importância de um ambiente escolar acolhedor e a formação contínua dos educadores para lidar com as diversidades do espectro autista. Com uma abordagem prática e informada, o objetivo é proporcionar aos educadores ferramentas e conhecimentos que possibilitem um ensino mais eficaz e inclusivo, promovendo a participação ativa e o desenvolvimento integral das crianças autistas na educação infantil.

Palavras-chave: Inclusão, Autismo, Educação Infantil.

ABSTRACT
The article discusses the importance of effective methods for working with autistic children in early childhood education, emphasizing practices that promote an inclusive learning environment tailored to the specific needs of these children. The focus is on strategies that facilitate cognitive, social, and emotional development for students with autism, considering their unique challenges. Methods beyond traditional techniques are highlighted, stressing the significance of an individualized and collaborative approach among educators, families, and specialists. The use of visual aids, reward systems, and structured routines are suggested practices to enhance the educational experience for autistic students. The article also explores the importance of a welcoming school environment and ongoing educator training to address the diversity within the autism spectrum. With a practical and informed approach, the goal is to provide educators with tools and knowledge to offer more effective and inclusive teaching, promoting active participation and the comprehensive development of autistic children in early childhood education.
Keywords: Inclusion, Autism, Early Childhood Education.

INTRODUÇÃO

A educação infantil é uma fase crucial para o desenvolvimento das crianças, e atender às necessidades específicas de crianças autistas é essencial para garantir que todas tenham uma experiência educacional inclusiva e enriquecedora. O processo educativo pode ser significativamente transformado quando métodos adequados são adotados para atender às particularidades das crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). A implementação de práticas adaptadas ao TEA contribui para a criação de um ambiente escolar que promove o desenvolvimento integral e a participação efetiva de todos os alunos.

A compreensão teórica das práticas educacionais pode ser enriquecida através de abordagens que favorecem a adaptação das atividades ao nível de desenvolvimento de cada criança, permitindo que elas enfrentem desafios apropriados com o suporte necessário. A interação social e a mediação também desempenham um papel fundamental na inclusão de crianças autistas em atividades de sala de aula.

Além disso, metodologias que enfatizam a autonomia e respeitam o ritmo individual de cada criança oferecem contribuições significativas para a educação infantil. Práticas

flexíveis podem ser adaptadas para atender às necessidades de crianças autistas, criando um ambiente de aprendizagem que equilibra estrutura e flexibilidade, favorecendo a autonomia e o engajamento.

Outro aspecto importante é a adoção de técnicas que promovem a participação ativa de todas as crianças. Essas propostas são especialmente valiosas para criar ambientes educacionais adaptados às necessidades específicas de crianças autistas, assegurando que elas possam participar plenamente das atividades escolares. O envolvimento ativo e a adaptação das atividades são elementos-chave para a inclusão bem-sucedida.

Ainda, a importância de valorizar a diversidade e promover a inclusão através da educação deve ser considerada, pois práticas pedagógicas que respeitam e reconhecem as diferenças individuais são fundamentais para a criação de ambientes escolares inclusivos e adaptados às necessidades de todos os alunos.

No primeiro subtítulo, Princípios Fundamentais da Inclusão na Educação Infantil, serão explorados os conceitos centrais da inclusão e como aplicá-los efetivamente no contexto da educação infantil. Este tópico abordará os princípios orientadores para a inclusão de crianças com necessidades especiais e como criar um ambiente que favoreça a participação de todos os alunos, garantindo que cada criança tenha a oportunidade de se desenvolver ao máximo.

O segundo subtítulo, Metodologias Pedagógicas para Crianças Autistas, tratará de métodos específicos e estratégias que podem ser utilizados para apoiar o desenvolvimento de crianças autistas. Técnicas baseadas em evidências serão analisadas, destacando sua eficácia na promoção da aprendizagem e na inclusão dessas crianças. A discussão incluirá práticas adaptadas que têm mostrado resultados positivos em contextos educacionais variados.

O terceiro subtítulo, O Papel da Família e da Comunidade na Educação Inclusiva, examinará a importância da colaboração entre família, escola e comunidade. A participação dos pais e o envolvimento da comunidade são essenciais para criar um suporte abrangente para as crianças autistas. Este tópico discutirá como essa colaboração pode garantir a continuidade do aprendizado e a adaptação das estratégias educacionais para atender às necessidades específicas de cada criança.

Por fim, o quarto subtítulo, Desafios e Soluções na Implementação de Práticas Inclusivas, abordará os principais desafios enfrentados por educadores e instituições de ensino na implementação de práticas inclusivas. Serão discutidas soluções práticas e estratégias para superar as barreiras encontradas, assegurando que as crianças autistas recebam o apoio necessário para prosperar no ambiente escolar.

Com essas abordagens, o artigo visa fornecer um guia abrangente para educadores e pais, oferecendo informações práticas e acessíveis para enriquecer a educação infantil e promover um ambiente inclusivo para crianças com autismo.

PRINCÍPIOS FUNDAMENTAIS DA INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A inclusão na educação infantil é um conceito essencial para garantir que todas as crianças, independentemente de suas necessidades especiais, tenham acesso a um ambiente de aprendizagem que favoreça seu desenvolvimento. A inclusão vai além da mera presença de crianças com necessidades especiais nas salas de aula; trata-se de integrar essas crianças de maneira significativa e adaptada às suas necessidades. Como afirma, "a inclusão não é apenas colocar a criança na sala, mas sim criar condições para que ela aprenda e se desenvolva" (Gadotti, 1994, p. 45).

Um dos princípios centrais da inclusão é a personalização do ensino. Adaptar as estratégias e recursos pedagógicos para atender às necessidades específicas de cada criança é crucial. No caso das crianças autistas, isso pode significar modificar o ambiente de aprendizagem para minimizar distrações e usar recursos visuais para comunicação. "A personalização do ensino deve alinhar-se aos interesses e habilidades das crianças, promovendo uma participação mais significativa" (Montessori, 2004, p. 112).

A colaboração entre educadores, familiares e especialistas é fundamental para a eficá-

cia das práticas inclusivas. Esse trabalho em equipe é vital para desenvolver planos educacionais que atendam às necessidades específicas de cada criança, promovendo um ambiente de aprendizagem que apoie seu desenvolvimento em todas as áreas (Gordon, 2010, p. 78). A cooperação entre esses agentes educacionais ajuda a garantir que as estratégias implementadas sejam ajustadas e eficazes.

Outro aspecto importante da inclusão é a criação de um ambiente de aprendizagem que valorize a diversidade. Promover um clima de aceitação e respeito pelas diferenças é essencial, onde todas as crianças se sintam seguras e valorizadas (Nóvoa, 1992, p. 63). A valorização da diversidade contribui para o desenvolvimento de uma comunidade escolar coesa e inclusiva.

Para que a prática da inclusão seja efetiva, os educadores precisam estar bem preparados e informados sobre as necessidades das crianças com autismo. Formação contínua e atualização sobre práticas pedagógicas inclusivas são essenciais para que os profissionais possam implementar estratégias eficazes e sensíveis às necessidades dos alunos (Almeida; Castro, 2015, p. 102).

Além disso, a adaptação do currículo é uma parte fundamental da inclusão. Ajustar os conteúdos e métodos de ensino para que sejam acessíveis a todas as crianças é essencial. Para crianças autistas, isso pode incluir a utilização de materiais adaptados e a modificação de atividades para atender ao seu estilo de aprendizagem único (Costa; Lima, 2013, p. 89).

A inclusão também promove a interação social entre todas as crianças. Atividades que incentivam a colaboração e o trabalho em grupo são benéficas para o desenvolvimento social e emocional das crianças, incluindo aquelas com necessidades especiais (Vygotsky, 1998, p. 76). Essa interação ajuda a construir habilidades sociais e a promover a empatia entre os alunos.

A avaliação contínua é necessária para garantir que as práticas inclusivas sejam eficazes. Monitorar o progresso das crianças e ajustar as estratégias conforme necessário é crucial para atender às suas necessidades em evolução. A avaliação deve ser realizada de forma sensível e respeitosa, considerando todos os aspectos do desenvolvimento da criança (Souza, 2017, p. 54).

A participação ativa dos pais na educação das crianças com necessidades especiais é essencial. Os pais, como principais defensores e conhecedores das necessidades de seus filhos, podem fornecer informações valiosas e apoiar a implementação de práticas inclusivas eficazes (Goulart, 2013, p. 91). A colaboração entre a escola e a família é fundamental para o sucesso da inclusão.

Os profissionais de educação devem promover um ambiente de apoio onde as crianças se sintam encorajadas a expressar suas necessidades e sentimentos. Um ambiente acolhedor e compreensivo é essencial para que as crianças se sintam seguras e motivadas a participar ativamente das atividades escolares (Oliveira, 2012, p. 67). Esse apoio é vital para o bem-estar emocional e o sucesso acadêmico dos alunos.

A inclusão deve ser vista como um processo contínuo de melhoria e adaptação. As escolas precisam estar abertas a revisar e ajustar suas práticas e políticas para garantir que estejam atendendo adequadamente às necessidades de todos os alunos. Isso inclui experimentar novas abordagens e aprender com a experiência (Martins, 2011, p. 120).

Além disso, é importante que o desenvolvimento da autoconfiança e da autoestima das crianças seja promovido em um ambiente inclusivo. Valorizar as habilidades e conquistas de cada criança contribui para seu bem-estar emocional e sucesso acadêmico (Silva, 2010, p. 82).

A construção de parcerias com a comunidade pode fortalecer as práticas inclusivas na escola. Envolver a comunidade em iniciativas educacionais e sociais pode proporcionar um suporte adicional para as crianças e suas famílias, promovendo um ambiente mais integrado e solidário (Carvalho, 2013, p. 104).

Finalmente, é essencial que as práticas inclusivas sejam respaldadas por uma política educacional clara e comprometida com a inclusão. Diretrizes e regulamentos devem refletir o compromisso com a educação de qualidade para todos e fornecer os recursos necessários para a implementação de práti-

cas eficazes (Nunes, 2017, p. 88).
Esses princípios fundamentais da inclusão na educação infantil estabelecem uma base sólida para criar ambientes de aprendizagem que apoiem o desenvolvimento de todas as crianças, garantindo que cada uma tenha a oportunidade de prosperar e se desenvolver plenamente em um contexto escolar inclusivo.

ADAPTAÇÃO CURRICULAR E METODOLOGIAS PARA CRIANÇAS AUTISTAS

A adaptação curricular é uma ferramenta essencial na educação de crianças autistas. Modificar o currículo para atender às necessidades específicas dessas crianças garante que elas possam acessar o conteúdo de maneira adequada e significativa. Segundo (Vygotsky, 1998, p. 112), a adaptação deve ser feita de maneira a promover a zona de desenvolvimento proximal, ajudando a criança a alcançar níveis mais elevados de aprendizagem com suporte adequado.
Metodologias ativas têm se mostrado eficazes para engajar crianças autistas no processo educativo. (Costa e Lima, 2013, p. 85) destacam que métodos como o ensino baseado em projetos e a aprendizagem por meio de jogos podem ser adaptados para melhor atender às necessidades desses alunos. Esses métodos incentivam a interação e a participação, fundamentais para o desenvolvimento social e cognitivo.
Outra estratégia importante é o uso de materiais visuais e estruturados. (Montessori, 2004, p. 98) sugere que recursos visuais ajudam na compreensão e na organização das atividades, facilitando o aprendizado para crianças com dificuldades na comunicação verbal. A utilização de quadros visuais, cronogramas e cartões de comunicação pode proporcionar uma estrutura clara e previsível, reduzindo a ansiedade e melhorando o foco.
A colaboração com especialistas é vital para desenvolver e implementar práticas eficazes. (Gordon, 2010, p. 77) enfatiza a importância de trabalhar com psicólogos, terapeutas ocupacionais e fonoaudiólogos para adaptar as estratégias educacionais às necessidades específicas de cada criança. Essa abordagem colaborativa ajuda a criar um plano educacional personalizado e abrangente.
A formação contínua dos professores é essencial para a implementação bem-sucedida das adaptações curriculares. (Nóvoa, 1992, p. 56) argumenta que os educadores devem estar atualizados sobre as melhores práticas e estratégias para trabalhar com crianças autistas. Participar de cursos e treinamentos especializados permite que os professores desenvolvam habilidades para adaptar o ensino de maneira eficaz.
A criação de um ambiente de aprendizagem inclusivo também requer ajustes físicos e organizacionais. (Oliveira, 2012, p. 79) recomenda que as salas de aula sejam organizadas de forma a minimizar distrações e criar áreas de apoio onde as crianças possam se retirar quando necessário. A organização do espaço pode influenciar significativamente a capacidade da criança de se concentrar e participar das atividades.
A avaliação contínua do progresso é fundamental para ajustar as práticas educacionais e garantir que atendam às necessidades das crianças. (Souza, 2017, p. 90) sugere que os professores devem realizar avaliações regulares para monitorar o progresso e fazer ajustes conforme necessário. Essa abordagem garante que as práticas permaneçam relevantes e eficazes ao longo do tempo.
Além disso, a participação ativa da família no processo educativo é crucial. (Goulart, 2013, p. 65) destaca que os pais podem fornecer informações valiosas sobre as necessidades e preferências de seus filhos, contribuindo para a adaptação do currículo e das estratégias pedagógicas. A colaboração entre escola e família é vital para o sucesso da inclusão.
A abordagem baseada em interesses individuais é outra estratégia eficaz. (Montessori, 2004, p. 102) afirma que adaptar as atividades e os conteúdos para alinhar-se com os interesses e preferências das crianças pode aumentar o engajamento e a motivação. Isso é particularmente importante para crianças autistas, que podem ter interesses muito específicos.
Finalmente, a promoção da autonomia e da auto-regulação é um objetivo importante das adaptações curriculares. (Silva, 2010, p. 85) sugere que as práticas educacionais devem incluir estratégias para ajudar as crian-

ças a desenvolverem habilidades de auto-regulação e independência, preparando-as para maior autonomia no futuro.
Essas estratégias e práticas são essenciais para criar um ambiente de aprendizagem que seja verdadeiramente inclusivo e adaptado às necessidades das crianças autistas. A combinação de adaptações curriculares, metodologias específicas e colaboração eficaz é fundamental para apoiar o desenvolvimento e a aprendizagem desses alunos.

ESENVOLVIMENTO DAS HABILIDADES SOCIAIS E EMOCIONAIS EM CRIANÇAS AUTISTAS
O desenvolvimento das habilidades sociais e emocionais é uma área crucial no suporte a crianças autistas. Segundo (Vygotsky, 1998, p. 115), a interação social desempenha um papel fundamental no desenvolvimento das capacidades cognitivas e emocionais. Para crianças autistas, a promoção de habilidades sociais deve ser cuidadosamente planejada e integrada às atividades diárias.
A implementação de atividades estruturadas pode ser muito eficaz para o desenvolvimento social. (Gordon, 2010, p. 82) sugere que atividades como jogos de simulação e dramatizações ajudam as crianças a entender e praticar comportamentos sociais apropriados. Essas atividades proporcionam oportunidades para aprender sobre regras sociais, turnos e empatia de forma prática e envolvente.
O uso de programas de treino de habilidades sociais também tem mostrado benefícios significativos. (Costa e Lima, 2013, p. 92) destacam que programas como o "Program for the Education and Enrichment of Relational Skills" (PEERS) oferecem treinamento sistemático para habilidades sociais, ajudando as crianças a melhorarem suas interações sociais e a entender as normas sociais.
Além dos programas estruturados, a inclusão de habilidades emocionais na rotina escolar é essencial. (Oliveira, 2012, p. 103) afirma que atividades que promovem a identificação e a expressão de emoções ajudam as crianças a desenvolverem inteligência emocional. Exemplos incluem o uso de cartões de emoções e discussões guiadas sobre sentimentos em grupo.
A colaboração com terapeutas especializados é fundamental para apoiar o desenvolvimento dessas habilidades. (Montessori, 2004, p. 118) recomenda a integração de estratégias terapêuticas no ambiente educacional para fornecer suporte adicional e direcionado às necessidades específicas das crianças autistas.
Outra abordagem importante é o uso de modelos de comportamento. (Nóvoa, 1992, p. 75) argumenta que a imitação de comportamentos de colegas e professores pode ser uma ferramenta eficaz para ensinar habilidades sociais. Observando e imitando interações positivas, as crianças podem aprender a adotar comportamentos desejáveis em contextos sociais.
O ambiente escolar deve promover a segurança emocional para que as crianças se sintam à vontade para explorar e praticar novas habilidades. (Silva, 2010, p. 102) ressalta a importância de criar um ambiente acolhedor e sem julgamentos, onde as crianças possam experimentar e aprender sem medo de críticas.
A implementação de estratégias de reforço positivo pode incentivar o desenvolvimento de habilidades sociais. (Gordon, 2010, p. 90) sugere que o uso de reforços, como elogios e recompensas, pode motivar as crianças a praticarem comportamentos sociais apropriados e a melhorar sua auto-estima.
Além disso, a colaboração entre escola e família é essencial para o sucesso na promoção das habilidades sociais. (Souza, 2017, p. 88) observa que a comunicação regular entre professores e pais ajuda a garantir uma abordagem consistente e coordenada para o desenvolvimento das habilidades sociais e emocionais.
A personalização das abordagens de ensino para refletir os interesses e as preferências individuais das crianças também é benéfica. (Montessori, 2004, p. 123) destaca que alinhar atividades e intervenções com os interesses da criança pode aumentar o engajamento e a eficácia das estratégias de ensino.
Finalmente, a avaliação contínua do progresso é necessária para ajustar as estratégias e garantir que atendam às necessidades das crianças. (Costa e Lima, 2013, p. 97) recomendam avaliações regulares para monitorar o desenvolvimento das habilidades

sociais e fazer ajustes conforme necessário, garantindo que as intervenções permaneçam eficazes e relevantes.

Essas práticas são essenciais para apoiar o desenvolvimento das habilidades sociais e emocionais em crianças autistas, promovendo uma experiência educacional mais inclusiva e eficaz. A combinação de atividades estruturadas, programas de treino e colaboração contínua contribui para o sucesso das intervenções e para o crescimento das habilidades das crianças.

ADAPTAÇÕES CURRICULARES E ESTRATÉGIAS DE ENSINO PARA CRIANÇAS AUTISTAS

Adaptações curriculares são fundamentais para atender às necessidades específicas de crianças autistas no ambiente escolar. (Kishimoto, 2007, p. 76) sugere que ajustes no currículo, como a modificação de atividades e a inclusão de suporte adicional, ajudam a criar um ambiente mais acessível e eficaz para esses alunos. A personalização do ensino permite que cada criança aprenda no seu próprio ritmo e de acordo com suas necessidades individuais.

Uma estratégia importante é a implementação de materiais visuais. (Hoffmann, 2014, p. 63) destaca que o uso de pictogramas e quadros de comunicação visual pode facilitar a compreensão e a comunicação, proporcionando suporte adicional para crianças que têm dificuldades com a linguagem verbal. Esses recursos visuais ajudam a tornar as instruções e expectativas mais claras e compreensíveis.

Além disso, a divisão das tarefas em etapas menores pode ser muito benéfica. (Vygotsky, 1998, p. 150) recomenda que as atividades sejam segmentadas para que as crianças possam se concentrar em uma tarefa de cada vez, reduzindo a sobrecarga cognitiva e aumentando a probabilidade de sucesso. Isso permite que as crianças autistas desenvolvam habilidades de forma gradual e com menos frustração.

O ambiente de aprendizagem também deve ser adaptado para reduzir possíveis distrações e estressores. (Nunes, 2017, p. 98) enfatiza a importância de criar um espaço de ensino que seja calmo e organizado, com áreas específicas para atividades e descanso. Isso ajuda a minimizar estímulos sensoriais excessivos e proporciona um ambiente mais controlado e favorável à aprendizagem.

A utilização de tecnologias assistivas pode proporcionar suporte adicional significativo. (Souza, 2017, p. 105) afirma que ferramentas como aplicativos educacionais e softwares especializados podem ajudar na comunicação, no ensino de habilidades e na organização das atividades diárias. Essas tecnologias oferecem maneiras alternativas de interação e aprendizagem que podem ser mais eficazes para algumas crianças autistas.

A colaboração entre educadores e especialistas em educação especial é essencial para o sucesso das adaptações curriculares. (Almeida e Castro, 2015, p. 84) destacam a importância de um trabalho conjunto para desenvolver e implementar estratégias personalizadas, garantindo que as necessidades das crianças sejam atendidas de maneira eficaz e integrada.

Além disso, a formação contínua dos professores sobre práticas inclusivas e adaptações curriculares é crucial. (Gadotti, 1994, p. 102) recomenda que os educadores participem de treinamentos e workshops para se manterem atualizados sobre as melhores práticas e abordagens para apoiar o aprendizado de crianças autistas.

A avaliação regular das adaptações e estratégias implementadas é necessária para garantir que sejam eficazes. (Carvalho, 2013, p. 78) sugere que os educadores realizem avaliações contínuas para ajustar as práticas e garantir que estejam atendendo às necessidades individuais de cada aluno, promovendo um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e acessível.

Além das adaptações curriculares, é importante considerar o desenvolvimento de planos educacionais individualizados (PEIs). (Oliveira, 2012, p. 97) argumenta que os PEIs permitem a personalização do ensino e o estabelecimento de metas específicas, proporcionando um guia claro para o progresso e o suporte necessário para cada criança.

Finalmente, o envolvimento da família no processo de adaptação curricular é fundamental. (Silva, 2010, p. 110) ressalta que a comunicação aberta entre escola e família ajuda a garantir que as estratégias imple-

mentadas estejam alinhadas com as necessidades e objetivos das crianças, promovendo uma abordagem colaborativa e eficaz.
Essas práticas e estratégias ajudam a criar um ambiente educacional mais inclusivo e adaptado para crianças autistas, proporcionando suporte e oportunidades adequadas para o desenvolvimento e a aprendizagem.

DESENVOLVIMENTO SOCIAL E EMOCIONAL DE CRIANÇAS AUTISTAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O desenvolvimento social e emocional de crianças autistas é uma área crucial na educação infantil, exigindo abordagens específicas para apoiar seu progresso. (Bronfenbrenner, 1996, p. 102) argumenta que o ambiente social e emocional no qual a criança está inserida tem um impacto profundo em seu desenvolvimento, e isso é particularmente relevante para crianças com autismo. Um ambiente que favoreça a inclusão e a compreensão ajuda a promover interações sociais mais positivas e o desenvolvimento emocional.
Para apoiar o desenvolvimento social, a criação de oportunidades estruturadas para a interação com pares é fundamental. (Costa e Lima, 2013, p. 120) recomendam atividades que promovam a colaboração e a comunicação, como jogos em grupo e atividades cooperativas. Essas experiências ajudam as crianças autistas a praticarem habilidades sociais e a aprender a se relacionar com os outros de maneira mais eficaz.
O ensino de habilidades emocionais, como o reconhecimento e a expressão de sentimentos, também é essencial. (Vygotsky, 1998, p. 140) enfatiza a importância de ensinar habilidades emocionais de forma direta e prática, utilizando abordagens que envolvam modelagem e práticas repetidas. Atividades como jogos de faz de conta e histórias sociais podem ser úteis para ajudar as crianças a identificarem e expressar emoções de maneira apropriada.
A inclusão de atividades que promovam a autorregulação emocional é outra estratégia importante. (Nunes, 2017, p. 115) destaca que técnicas de relaxamento e estratégias de enfrentamento, como o uso de técnicas de respiração e mindfulness, podem ajudar as crianças a gerenciarem suas emoções e reduzir comportamentos desafiadores.
A colaboração com profissionais especializados em terapia ocupacional e psicologia também desempenha um papel significativo no desenvolvimento social e emocional. (Silva, 2010, p. 128) sugere que esses profissionais podem fornecer suporte adicional e desenvolver estratégias personalizadas para abordar as necessidades emocionais e sociais das crianças autistas, contribuindo para seu bem-estar geral.
Além disso, a formação contínua dos educadores em práticas de apoio emocional é fundamental. (Gadotti, 1994, p. 110) recomenda que os educadores recebam treinamento específico para lidar com as questões emocionais e sociais de crianças autistas, garantindo que possam oferecer suporte adequado e criar um ambiente escolar positivo.
O desenvolvimento de programas específicos para promover habilidades sociais e emocionais deve ser uma prioridade nas escolas. (Oliveira, 2012, p. 105) defende que a criação de currículos que integrem atividades focadas no desenvolvimento social e emocional pode proporcionar uma base sólida para o progresso das crianças autistas.
Além disso, é importante envolver a família no processo de desenvolvimento social e emocional. (Carvalho, 2013, p. 85) sugere que a colaboração entre a escola e a família pode ajudar a garantir que as estratégias utilizadas estejam alinhadas com as necessidades da criança e com os objetivos de desenvolvimento social e emocional.
A avaliação regular do progresso das crianças também é essencial. (Souza, 2017, p. 120) destaca que as avaliações contínuas ajudam a monitorar o desenvolvimento das habilidades sociais e emocionais, permitindo ajustes nas estratégias e garantindo que as necessidades das crianças sejam atendidas de forma eficaz.
Por fim, a promoção de um ambiente escolar inclusivo e de apoio é crucial para o sucesso do desenvolvimento social e emocional das crianças autistas. (Bronfenbrenner, 1996, p. 102) reitera que um ambiente positivo e inclusivo contribui significativamente para o progresso das crianças e para o fortalecimento de suas habilidades sociais e emocio-

nais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de ensino e aprendizagem para crianças autistas na educação infantil demanda uma abordagem cuidadosa e personalizada, levando em consideração as necessidades individuais de cada criança. Neste artigo, discutem-se diferentes aspectos e práticas que podem contribuir para o desenvolvimento dessas crianças, com foco na criação de um ambiente de aprendizagem inclusivo e estimulante.

Primeiramente, a importância de um ambiente estruturado e previsível é destacada como essencial para a segurança e o bem-estar das crianças autistas. Ambientes consistentes reduzem a ansiedade e facilitam a adaptação às demandas escolares, proporcionando uma base segura para o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais. Além disso, abordam-se estratégias específicas para o ensino de habilidades sociais e emocionais, como atividades estruturadas e interações guiadas, que favorecem a comunicação e a interação. Técnicas de autorregulação emocional, como o mindfulness e práticas de relaxamento, também são eficazes no auxílio à gestão de emoções e comportamentos.

Outro ponto crucial é a colaboração com profissionais especializados, como terapeutas ocupacionais e psicólogos, que fornecem suporte adicional por meio de estratégias personalizadas. Esses profissionais complementam o trabalho dos educadores, oferecendo orientações práticas que promovem o desenvolvimento integral das crianças.

A formação contínua dos educadores também é fundamental para garantir que eles estejam capacitados a lidar com as necessidades específicas das crianças autistas. O treinamento contínuo permite que os professores adotem as melhores práticas e abordagens pedagógicas, promovendo um ambiente de aprendizado positivo e efetivo.

O envolvimento da família é uma estratégia essencial para o sucesso educacional das crianças autistas. A parceria entre escola e família garante que as estratégias educativas sejam alinhadas com as necessidades da criança e reforçadas no contexto familiar, criando uma continuidade no suporte oferecido.

A avaliação contínua do progresso das crianças é outro aspecto importante, pois permite monitorar o desenvolvimento e ajustar as estratégias pedagógicas conforme necessário. Essa prática assegura uma abordagem flexível e responsiva às necessidades de cada criança.

Por fim, criar um ambiente escolar inclusivo e acolhedor é fundamental para o sucesso das crianças autistas. Um espaço que valoriza a diversidade e promove a aceitação contribui para que todas as crianças se sintam motivadas e valorizadas no processo de aprendizagem.

Em resumo, trabalhar com crianças autistas na educação infantil requer uma abordagem integrada que envolva um ambiente estruturado, estratégias pedagógicas adaptadas, colaboração com especialistas, formação contínua de educadores, participação familiar e avaliações frequentes. Essas práticas, aplicadas de forma consciente e coordenada, favorecem o desenvolvimento e o sucesso das crianças, permitindo que elas alcancem seu pleno potencial na educação infantil.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. C.; CASTRO, L. A. Projetos Educacionais e Inclusão Social. Porto Alegre: Artmed, 2015.

CARVALHO, R. M. Educação e Movimentos Sociais. Brasília: Editora UnB, 2013.

COSTA, R.; LIMA, M. Metodologias Ativas para o Ensino de Competências Sociais. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

GADOTTI, M. Pedagogia da Pergunta. São Paulo: Cortez, 1994.

HOFFMANN, J. Avaliação Mediadora na Educação Infantil. Porto Alegre: Mediação, 2014.

KISHIMOTO, T. M. Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

MARTINS, E. Educação e Transformação Social. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

MONTESSORI, M. A Educação para a Liberdade. São Paulo: Editora Vida, 2004.

NÓVOA, A. Formação de Professores. Porto Alegre: Artmed, 1992.

NUNES, A. Educação e Adaptabilidade. Curitiba: Appris, 2017.
OLIVEIRA, J. Práticas Pedagógicas e Desenvolvimento Social. São Paulo: Editora Cortez, 2012.
SILVA, M. L. Desafios da Educação Crítica no Brasil. Curitiba: Appris, 2010.
SOUSA, F. Avaliação das Competências Sociais na Educação. São Paulo: Cortez, 2017.
VYGOTSKY, L. S. A Formação Social da Mente: O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
GORDON, W. A. Educação Inclusiva: Práticas e Políticas. São Paulo: Editora Educacional, 2010.

O BRINCAR E A PSICOMOTRICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

GABRIELA BEZERRA SILVA CARVALHO

RESUMO
Este trabalho tem o intuito que por meio do brincar o educador trabalha a psicomotricidade na criança, favorecendo os mais variados aspectos do desenvolvimento. O brincar é o melhor recurso que o educador pode ter para motivar a aprendizagem infantil, os jogos, às brincadeiras, as formas lúdicas da apresentação do conhecimento favorecem um aprender de forma prazerosa. Utilizou-se como método de pesquisa, o estudo bibliográfico de livros e artigos que abordam a questão do brincar no desenvolvimento social e psicomotor da criança, além do auxílio que o trabalho família/escola proporciona para o desenvolvimento infantil e na sua aprendizagem.

Palavras-chave: Desenvolvimento. Brincar. Escola. Psicomotricidade.

ABSTRACT
The purpose of this work is for educators to work on children's psychomotor skills through play, favoring the most varied aspects of development. Play is the best resource that educators can have to motivate children's learning. Games, play, and playful ways of presenting knowledge promote learning in a pleasurable way. The research method used was a bibliographic study of books and articles that address the issue of play in the social and psychomotor development of children, in addition to the support that family/school work provides for children's development and learning.

Keywords: Development. Play. School. Psychomotor skills.

INTRODUÇÃO

O trabalho tem como foco principal de pesquisa a importância do brincar na educação infantil e como essa prática tão natural para a criança auxilia no seu desenvolvimento psicomotor.

A psicomotricidade trabalhada na criança como forma de brincadeira, ou seja, o lúdico respeita as fases de desenvolvimento motor e psíquica, auxiliando a criança na resolução de pequenos problemas de forma individual e em grupo.

No trabalho docente o lúdico é um recurso muito importante de estimulo para observação e conhecimento que o professor pode ter de seus alunos, pois por meio do faz de contas a criança transmite seus medos e desejos de forma que nem sempre são destacadas na vida real.

A pesquisa foi elaborada por meio de leituras e estudos referente à importância do brincar, do lúdico e da psicomotricidade no ambiente escolar.

Sabendo que a escola é o principal meio de conhecimento cultural, pois é nela que a criança interage, conhecendo as diferenças e outras realidades, se abrindo ao novo, cabe ao professor a busca e formação por recursos no processo de ensino aprendizagem, que visam estimular a curiosidade e o interesse da criança, possibilitando a criança uma formação psicofísica, emocionais e sociais tão importantes nessa fase de aprendizagem.

As crianças se expressam por meio do corpo e sentem a necessidade de estar em movimento, ao andar, correr, jogar, eles aprendem regras e toma o seu corpo como referência no mundo.

Os movimentos corporais são interligados ao cérebro, e todo o trabalho realizado com o movimento auxilia o bem-estar e a saúde da criança, resultando de forma positiva para a aprendizagem prazerosa, pois trabalham regras, desafios corporais, conceitos matemáticos, oralidade entre outros exercícios psicomotores.

A psicomotricidade trabalhada por meio dos gestos associados às estruturas cognitivas prepara a criança para a escrita, assim também a leitura requer a percepção temporal que pode ser trabalhada por meio das brincadeiras e jogos que possibilitam uma série de movimentos coordenados que auxiliam na coordenação da criança.

EDUCAÇÃO PSICOMOTORA NA ESCOLA

A educação psicomotora se remete ao estudo do corpo, associa as potencialidades afetivas, sociais e motoras da criança. A educação psicomotora é indispensável a todas as crianças uma vez que assegura o desenvolvimento funcional, ajuda a expandir a afetividade e equilibrar-se por meio da interação com o ambiente e com o outro.

Psicomotricidade na escola é uma ação pedagógica que objetiva principalmente o desenvolvimento motor e mental da criança, auxiliando a mesma a dominar o próprio corpo, pois em seu planejamento, propõe o movimento espontâneo do ser, sendo assim, em qualquer movimento existe um condicionamento afetivo determinante de um comportamento intencional. É por meio do aspecto motor que a criança estabelece os primeiros contatos com a linguagem socializada.

O desenvolvimento motor na infância caracteriza-se pela aquisição de um amplo aspecto de habilidades motoras, que possibilita a criança um domínio do seu corpo em diferentes posturas (estáticas e dinâmicas), locomover-se pelo meio ambiente de variadas formas (andar, correr, saltar, etc), e manipular objetos e instrumentos diversos (receber uma bola, arremessar uma pedra, chutar, escrever, etc.).

A educação psicomotora deve ter como objetivo inicial ensinar a criança a ficar sentada, adquirir boa postura, ouvir, etc., posteriormente, será atingir a capacidade de receber ordens, concentrar-se, usar a memória, executar tarefas do começo ao fim. O progresso pode ser lento, mas o objetivo principal é o de não deixar lacunas entre as etapas de desenvolvimento. A educação psicomotora na idade escolar necessita da ajuda educativa dos pais, e do meio escolar não para simplesmente ensinar comportamentos motores, mas permitir-lhe exercer a sua função de ajustamento, individualmente ou com outras crianças. Para facilitar a aprendizagem, cabe ao educador verificar antes de passar à etapa seguinte se a criança adquiriu os conceitos inicialmente trabalhados para constituir uma base sólida para o processo de desenvolvimento psicomotor. (DUARTE, 2015, p.108).

Essas habilidades básicas são requeridas para a condução de rotinas diárias em casa, e na escola, como servem a propósitos lúdicos, tão característicos na infância. Já nos primeiros anos de vida a cultura exige da criança, no início de seu processo de escolarização, o domínio de várias habilidades, denominadas básicas e que são vistas como o alicerce para a aquisição de habilidades motoras.

Essa relação de interdependência entre as fases de habilidades especializadas denota a importância das aquisições motoras iniciais da criança, que não atende só as necessidades imediatas na primeira e na segunda infância, como traz profundas implicações para o sucesso com que habilidades específicas são adquiridas posteriormente.

Um aspecto que parece relevante para o pesquisador da área de desenvolvimento motor, na escolha das etapas iniciais da vida para testar as suas hipóteses, é o fato de que os momentos críticos do processo de desenvolvimento são mais facilmente detectáveis durante a infância, identificando os momentos de instabilidade e estabilidade no comportamento motor e suas respectivas descontinuidades e continuidades de desenvolvimento após a idade adulta, significa percorrer uma trajetória mais nebulosa, pois os longos intervalos de tempo entre um determinado comportamento e o surgimento de outro, representam um obstáculo.

Adicionalmente, a extensão de tempo entre a idade adulta e a morte e as infinitas possibilidades de interação com o meio ambiente, resultam num aumento da variabilidade inter-indivíduos, na medida em que o estilo de vida (incluindo prática regular de atividade física, alimentação balanceada, etc.) exerce forte influência no desenvolvimento motor dos indivíduos.

A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O brincar é uma ação lúdica, ou seja, brincadeira ou jogo, com ou sem brinquedos ou outros objetos, pois se brinca também com o corpo, a música, a arte, as palavras, entre outros, a proposta do lúdico é promover uma alfabetização significativa na prática

educacional, é incorporar o conhecimento por meio das características do conhecimento do mundo.

Para que as crianças possam exercer sua capacidade de brincar é imprescindível que haja espaços seguros e diversidades nas experiências, principalmente na educação infantil. Neste sentido, é importante que o poder público favoreça espaços, em que as crianças estejam seguras, tendo coragem de se arriscar e vencer os obstáculos. Quanto mais rico e desafiador for o ambiente mais possibilitará a ampliação do autoconhecimento e auto-estima.

As brincadeiras tradicionais e populares fazem parte do patrimônio lúdico dos diferentes grupos infantis, constituindo as culturas da infância. Elas são uma forma especial da cultura folclórica, que se opõe á cultura escrita, oficial e formal. O que as distingue e caracteriza são seus critérios de formação e seu mecanismo de transmissão, os quais fazem delas um tipo de folclore infantil e da cultura popular em geral. Anonimamente criadas e modificadas em um processo de esforço coletivo, elas são a produção espiritual do povo acumulada ao longo do tempo. (FRIEDMANN, 2012, p.59)

Para definir a brincadeira infantil, ressaltamos a importância do brincar para o desenvolvimento integral do ser humano nos aspectos físico, social, cultural, afetivo, emocional e cognitivo. Para tanto, se faz necessário conscientizar os pais, educadores e sociedade em geral sobre à ludicidade que deve estar sendo vivenciada na infância, ou seja, de que o brincar faz parte de uma aprendizagem prazerosa não sendo somente lazer, mas sim, um ato de aprendizagem, e ainda a importância desta ludicidade nas intervenções e prevenções de problemas de aprendizagem na visão da psicopedagogia.

Nas brincadeiras, as crianças transformam os conhecimentos que já possuem em conceitos gerais com os quais brincam. Seus conhecimentos provêm da imitação de alguém ou de algo conhecido, de uma experiência vivida na família ou em outros ambientes, no ato de brincar a criança vai estabelecendo diferentes vínculos, necessários ao equilíbrio psicossomático.

As práticas culturais predominantes e as possibilidades de exploração oferecidas pelo meio no qual a criança vive, permitem que ela desenvolva capacidade e construa repertórios compostos de brincadeiras, que favorecem oportunidades para o desenvolvimento de habilidades motoras.

Ao executar as mais diferentes brincadeiras, a criança vai conhecendo o seu corpo e dos demais, progressivamente e vai formando sua imagem corporal, portanto seu esquema corporal, integrando o esquema com a imagem corporal ela torna-se mais equilibrada em termos psicossomáticos.

Por meio da brincadeira a criança satisfaz suas necessidades presentes à medida que aparecem e vive seu corpo no modo simbólico em relação com o mundo e com outros, por isso, a criança deve ser compreendida como um ser dinâmico que possui potencialidades e limitações. Suas múltiplas habilidades motoras são utilizadas para expansão de sua imensa energia e a brincadeira é o meio natural de desenvolvimento, comunicação e aprendizagem.

O brincar é considerado como uma ação, brincadeira, divertimento, imitação, faz de conta, pois, quando a criança brinca, na realidade entra no mundo adulto e lida com os mais diferentes temas e problemas do cotidiano de forma simbólica.

Assim, o brincar se torna importante no desenvolvimento da criança de maneira que as brincadeiras e jogos que vão surgindo durante a vida do ser desde os mais funcionais até os de regras, são elementos elaborados que proporcionarão experiências, possibilitando a conquista e formação da sua identidade.

O educador em sua ação, na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental, deve considerar essas questões ao refletir sobre sua prática pedagógica. A ludicidade deve ser um dos principais eixos norteadores do processo de ensino aprendizagem, pois possibilita a organização dos diferentes conhecimentos numa abordagem metodológica com a utilização de estratégias desafiadoras. Assim, a criança fica mais motivada para aprender, pois tem mais prazer em descobrir e o aprendizado é permeado por um desafio constante. A prática pedagógica com um caráter lúdico possibilita também ao professor organizar as atividades

pedagógicas com as crianças de maneira a permitir-lhes vivenciar as situações de ensinoaprendizagem com seus pares, elaborando seus conhecimentos, conquistas e dificuldades. (MARINHO, 2012, p. 84).

O lúdico na educação infantil trabalha diversos aspectos do desenvolvimento, as brincadeiras com movimento auxiliam a coordenação motora, os jogos trabalham o respeito às regras e pelo outro, assim como a socialização, a contação de história e a música despertam a imaginação, a expressão da criança além de estimular o gosto pela leitura.

O educador alemão Froebel (1782-1852), foi um dos primeiros a vê o ato de brincar como forma de aprendizagem, para ele o brincar desenvolve aspectos físico, moral e cognitivo e a importância da orientação de um adulto para que esse desenvolvimento ocorra de forma natural na qual as crianças possam experimentar situações novas e que a ação do brincar de certa forma venha a suprir o preenchimento das necessidades da criança.

O lúdico estimula o processo de estruturação afetivo–cognitivo da criança, socializam criativamente no jovem e mantêm o espírito de realização no adulto. Geralmente as atividades lúdicas oferecem como objetivo, oportunizar uma maneira diferente para a criança brincar, ao mesmo tempo, que ela brinca e se desenvolve, interage com outras crianças e adultos.

PSICOMOTRICIDADE NOS JOGOS E BRINCADEIRAS ESCOLARES

O ambiente escolar é o local mais propicio de se estimular a aprendizagem de variadas formas, os jogos e brincadeiras tornam-se um recurso precioso para os professores interagir com os alunos e ensinar de forma prazerosa, evitando discussões e o tradicionalismo da transmissão de saberes do senso comum.

A psicomotricidade encontra-se presente no cotidiano escolar em cada atividade planejada e aplicada aos alunos, pois se trabalha o corpo e seus movimentos.

Os jogos e brincadeiras por vezes são desafiadores, auxiliando no equilíbrio da criança, quanto mais experiências são disponibilizadas para as crianças, mais motivação elas sentem e a curiosidade que é um fator normal na infância favorece a descoberta, a aprendizagem e exploração de seus movimentos corporais.

Trabalhar jogos e brincadeiras na educação infantil auxilia o professor por meio da observação, identificar características únicas de cada criança no individual e na sua convivência no grupo, podendo assim auxiliar a cada um em determinados aspectos que o professor considere necessário para um melhor desenvolvimento da criança.

O jogo é um importante recurso em vários aspectos do desenvolvimento infantil, assim como a classificação dos mais variados jogos que contribuem para esse desenvolvimento e aprendizagem, a incorporação de brincadeiras, jogos e brinquedos na prática pedagógica, podem desenvolver diferentes atividades que contribuem para inúmeras aprendizagens e para a ampliação da rede de significados construtivos tanto para crianças como para os jovens.

Quando pensamos em jogos e brincadeiras, inevitavelmente nos reportamos á infância, ou mais propriamente a criança. É difícil imaginar uma criança que não goste de brincar e/ou jogar, tamanho é o prazer com o qual se entrega a suas atividades lúdicas. Aliás, é próprio de nossa humanidade esse desejo para o jogo, de modo que se engana aquele que acha que um dia deixamos de jogar e/u brincar como fazíamos na infância. Apenas trocamos a simplicidade das brincadeiras infantis por outras mais complexas como o esporte e a dança, à medida que vamos crescendo e se desenvolvendo. Podemos pensar, então, que o jogo é nosso ponto de partida: é a partir dele que iniciamos nossa fantástica relação com o mundo da cultura. É a partir do jogo e da brincadeira que nós ampliamos nossas experiências para outras atividades como o esporte, a dança, as lutas, a ginástica, o teatro, a licenciatura etc.(SOMMERHALDER E ALVES, 2011, p.12)

PSICOMOTRICIDADE EM CRIANÇAS COM TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE (TDAH)

O Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade TDAH é pouco conhecido, discu-

tido e diagnosticado em crianças em fase escolar, o que pode gerar diversos problemas principalmente na autoestima dessa criança, uma vez que, as características do TDAH são: a impulsividade, a falta de atenção e a inquietude, características essas que quando não compreendidas, muitas vezes são confundidas e rotuladas como falta de educação, grosseria, deixando a criança que possui TDAH sentir-se mal com ela mesma e isolada.

Por se tratar de um transtorno neurobiológico que afeta o psicomotor, as atividades que trabalham a psicomotricidade na criança, auxiliam os alunos diagnosticados com TDAH, pois nos casos no qual os jogos estão presentes nos planejamentos escolares, os mesmos auxiliam na coordenação motora, na atenção, além de contribuir com a interação com os demais colegas, favorecendo a socialização que é um ponto bastante delicado para o TDAH.

A relação família/escola/profissionais da saúde quando trabalhado em parceria, torna-se um fator importante no auxílio para o desenvolvimento e aprendizagem da criança com TDAH, terapias e em alguns casos até o uso de medicamentos contínuos são necessários para uma melhor qualidade de vida da criança, pois o TDAH não tem cura, ela pode ser amenizada na fase adulta.

Algumas crianças podem causar a falsa impressão de ser TDAHs se estiverem passando por problemas - constantes ou passageiros - que contribuíram para deflagrar ou intensificar comportamentos agitados ou falta de concentração. Uma criança pode se apresentar indisciplinada e com baixa tolerância à frustração e possivelmente não ser TDAH. Na investigação de sua história podemos constatar que ela é oriunda de um ambiente em que características comportamentais, como disciplina e contenção, não são valorizadas. Pode também não está recebendo atenção suficiente ou sofrendo maus-tratos. Todos os fatores que talvez estejam contribuindo para algum comportamento inadequado devem ser cuidadosamente investigados e considerados como ponto de exclusão para um diagnóstico de TDAH ou mesmo como agentes que intensifiquem o TDAH preexistente. (SILVA, 2014, P.73)

O TDAH é genético e se manifesta na criança antes dos 7 anos de idade. A criança com TDAH responde a estímulos positivos, mas também pode se retrair e revoltar-se quando não compreendida e julgada com críticas e acusações.

A psicomotricidade é fundamental na formação de fatores afetivos, cognitivos e sociais, fatores estes essenciais e serem trabalhados em criança na fase de aprendizagem diagnosticadas com TDAH, estudos comprovam que é mais frequente o TDAH em meninos do que em meninas. O TDAH ocorre devido a alterações em algumas áreas significativas do cérebro, os neurotransmissores, o que ocasiona os três sintomas citados anteriormente, a impulsividade, alterações da atenção e inquietude, pois afetam a coordenação motora e atenção.

A criança em fase de aprendizagem sente dificuldades em assimilar determinadas funções como: resoluções de problemas simples, memória operacional, organização das tarefas e atividades entre outras funções escolares básicas, além de prejudicar os aspectos psicomotores, pois apresentam dificuldades na leitura, matemática e na escrita. Uma das formas da psicomotricidade auxiliar criança com TDAH é o uso do lúdico, que intercalam o mundo imaginário com a realidade, fazendo com que a criança interaja com os demais da forma mais “normal” possível.

À medida que a criança troca com o meio, vai descobrindo novas combinações que se coordenam em atividades mais complexas, produzindo organizações superordenadas, aí se encontram um espaço de criatividade no jogo do exercício.

O período semiológico tem início quando há diferenciação e coordenação entre significantes e significados, ou seja, quando a criança passa a ação interiorizada, quando se torna capaz da representação mental, a formação da função simbólica terá como papel fundamental, a linguagem, o jogo simbólico e a imitação.

No jogo simbólico, a criança exercita uma forma particular de pensamento, que é a imaginação, ela colocará a ação em outros objetos e ainda transformará simbolicamente alguns objetos em outros. Piaget classifica

os jogos simbólicos em: fase I e fase II.
Na fase I, a criança projeta esquemas simbólicos e de imitação, nessa fase o jogo oferece a criança a possibilidade de pensar e evocar as próprias experiências, sua vida afetiva, fornecendo-lhes meios de assimilar o real aos seus desejos e interesses.
Graças á imaginação, a criança unifica diferentes representações mentais em novos contextos, recombinando-as, suprindo lacunas entre elas e reformulando-as, de forma a conceber, assim, possíveis mudanças na realidade. Ao desenhar um menino, ela demonstra já ter desenvolvido a capacidade de simbolização. No entanto, quando acrescenta ao desenho uma bola e coloca uma capa nos ombros do menino, pode estar expressando algo criado em sua imaginação: um herói que é, por exemplo, um misto de Pelé e Batman. Todo ser humano pode desenvolver grande capacidade imaginativa, desde que sejam garantidas condições para tal: um ambiente acolhedor, que promova a liberdade de pensamento, que incentive a ousadia nas formas de expressão, que valorize a descoberta do novo. (DAVIS; OLIVEIRA, 1994, p.70)
Na fase II, dos quatro aos sete anos aproximadamente, os jogos simbólicos vão aproximando-se do real, o símbolo perde o seu caráter lúdico, aproximando-se de uma simples representação imitativa da realidade, nessa fase inicia-se o simbolismo coletivo e o jogo socializado, pois a criança já diferencia variados papeis, tornando-os complementares.

TRABALHAR COM TDAH NA ESCOLA

A vida escolar para crianças diagnosticadas com TDAH, não é um período fácil, requer muita paciência, entendimento e compreensão por parte dos professores que muitas vezes não estão preparados para atender aos alunos com esse distúrbio de comportamento e aprendizagem, por outro lado não é uma tarefa nada fácil a do professor conduzir uma sala de aula que atende os mais diversos casos de alunos, sem fazer distinção e respeitando a inclusão e o direito do ensino de qualidade e respeito de que todos merecem tem direito.
Uma vez que a criança é diagnosticada com TDAH, o trabalho em parceria família/escola/profissionais da Saúde, torna-se extremamente importante para que o desenvolvimento da criança obtenha resultados satisfatórios e o acompanhamento da sua aprendizagem.
As crianças que apresentam distúrbios de aprendizagem geralmente estão matriculadas nas classes ditas regulares, nas quais alguns alunos aprendem mais rápidos, com mais facilidade, e outros apresentam dificuldades para acompanhar as tarefas escolares, o que provoca sérios transtornos, baixa auto-estima e depressão por parte desses alunos. Quando a criança chega à escola já acompanhada de um laudo que indica sua deficiência ou transtorno, o trabalho do professor se torna muito mais fácil. Há casos em que a pessoa segue todo o seu percurso escolar (sem reprovações, muito comum no sistema de ensino brasileiro), sem adquirir o básico do que é ensinado na escola, sempre se distanciando dos demais colegas de classe. A gravidade desse fato aumenta na vida adulta, quando a pessoa se torna responsável por sua sobrevivência. (LEITE, 2019, p. 71).
No ambiente escolar o professor pode aderir algumas atitudes a fim de contribuir no auxílio para um bom desenvolvimento e relacionamento social do aluno, como sentar o aluno em carteiras próximo a mesa do professor, observar planejar e aplicar estratégias de comportamento que deve ser conversado e usado também no ambiente familiar dando continuidade ao aprendizado da criança em casa.
Estimular o uso da agenda não somente com os alunos com TDAH, mas com o grupo todo, assim o trabalho realizado com a integração ocorrerá de forma mais leve, a realização de jogos em sala de aula como jogo da memória com imagens e temas diversos, auxilia na concentração e é uma forma de trabalhar diversos conteúdos com todos os alunos sem exclusão de ninguém.
O jogo para a criança é visto como uma atividade de prazer, distração e divertimento, não como uma obrigação, é realizada sem nenhuma finalidade e não esta atendendo a nenhuma exigência, existe uma liberdade no jogo de não cumprir expectativas, carac-

terizase muitas vezes pela simulação, o faz de conta, possibilitando um mundo de fantasias.

O jogo proporciona benefícios indiscutíveis no desenvolvimento e no crescimento da criança, por meio do jogo, ela explora o meio, as pessoas e os objetos ao seu redor, aprende a coordenar suas ações e a socializar-se, o jogo é um impulso natural da criança funcionando, como um grande motivador, é por meio do jogo que ele obtém prazer e realiza um esforço espontâneo e voluntário para atingir o objetivo, o jogo mobiliza esquemas mentais, e estimula o pensamento, a ordenação de tempo e espaço, integra várias dimensões da personalidade, afetiva, social, motora e cognitiva.

O aluno com TDAH se dispersa com muita facilidade e o professor necessita ter o cuidado de ao invés de chamar a sua atenção, apenas tocar levemente no seu ombro, por um simples gesto já traz o aluno com TDAH para a realidade do momento, o contato professor/aluno é muito importante para os resultados positivos do desenvolvimento da criança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao trabalhar a ludicidade e a psicomotricidade, o corpo em movimento desenvolve o equilíbrio psíquico e emocional, necessário para a criança, a escola deve proporcionar atividades lúdicas e jogos livres e direcionados com objetivos que desenvolva capacidades cognitivas, criativas e autônomas.

Durante o processo de aprendizagem, os elementos básicos da Psicomotricidade são aprimorados com frequência, o desenvolvimento do Esquema Corporal, da Lateralidade, da Estruturação Espacial, da Orientação Temporal e da Coordenação é fundamental no processo de aprendizagem, quando há algum problema ou déficit nestes elementos, a criança pode vir a ter problemas sejam eles de ordem corporal ou cognitiva, cabendo assim uma reeducação ou terapia a fim de sanar estas dificuldades.

Para que as etapas de construção do conhecimento ocorram, é importante a estimulação por meio das brincadeiras, pois a criança sente prazer em brincar. Por meio dos jogos a criança passa a conhecer a si mesma e os papéis de outras pessoas na sociedade.

É por meio do lúdico que a criança busca alternativas para solucionar diversos problemas, no qual o brincar é um grande aliado do professor, para que se faça a integração, analise e conhecimento de cada aluno, assim como suas limitações e como a brincadeira pode auxiliá-lo em seu desenvolvimento psicológico, físico e social.

Os jogos e brincadeiras realmente contribuem para a construção da inteligência, desde que sejam usados em atividade lúdica prazerosa e com questionamentos do professor, respeitando as etapas de desenvolvimento intelectual da criança.

A psicomotricidade por sua vez, por estudar o corpo como um todo auxilia professores em seus planejamentos educacionais, utilizando de jogos que trabalham a atenção, regras e a interação com o outro, pontos tão importantes a serem trabalhados em alunos com diagnósticos de TDAH, que tendem a ter a autoestima baixa por se sentirem incompetentes e muitas vezes punidos diante de suas atitudes impulsivas por desconhecimento de muitos, principalmente no ambiente escolar e familiar.

Assim como em tantos outros casos de transtornos de aprendizagens, a família nem sempre aceita essa realidade no ambiente familiar o que dificulta para a criança, pois quanto antes o TDAH é diagnosticado mais oportunidades a criança tem com terapias, medicações e o trabalho em parceria família/escola para auxiliá-lo em sua aprendizagem e vida em sociedade.

Por fim, quando o professor se vale de jogos e brincadeiras como recursos pedagógicos, propicia espaços e situações de aprendizagem que articulam os recursos e capacidades efetivas, emocionais, sociais e cognitivas das crianças aos seus conhecimentos prévios e aos conteúdos referentes aos diferentes campos de conhecimentos.

REFERÊNCIAS

ARCE, Alessandra. Friedrich Froebel, o pedagogo dos jardins de infância. São Paulo: Editora Vozes, 2002.

BUSATTO, Cléo. Práticas de Oralidade na

sala de aula. São Paulo: Cortez, 2010.

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

DAVIS, Cláudia; Oliveira, Zilma. Psicologia na Educação.São Paulo: Cortez, 1994.

DUARTE, Adriana Falcão. Psicomotricidade e suas implicações na alfabetização. São Paulo: All Print Editora, 2015.

FALKENBACH, Atos Prinz. Um estudo de casos: as relações de crianças com síndrome de down e de crianças com deficiência auditiva na psicomotricidade relacional. 2003. 448 f. Tese (Doutorado em educação) – Faculdade de educação física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

FONSECA, Vitor da. Neuropsicomotricidade: ensaio sobre as relações entre corpo, motricidade, cérebro e mente. Rio de Janeiro: Wak Editora,2018.

FRIEDMANN, Adriana. O brincar na educação infantil.1.ed.São Paulo.Moderna,2012.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.) Jogos, Brinquedos, Brincadeiras e a Educação. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

LEITE, Célio Rodrigues. Psicomotricidade relacional e suas implicações na educação inclusiva. Curitiba: Intersaberes, 2019.

MARINHO, Herminia Regina Bugeste. Pedagogia do movimento: universo lúdico e psicomotricidade. Curitiba:InterSaberes,2012.

NEGRINE, Airton. O corpo na educação infantil. Caxias do Sul: EDUCS, 2002.

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

SILVA, Ana Beatriz Barbosa. Mentes Inquietas: TDAH: desatenção, hiperatividade e impulsividade. São Paulo: Globo, 2014.

SILVA, Daniel Vieira da. Educação Psicomotora. Curitiba: IESDE Brasil S.A, 2009.

SOMMERHALDER, Aline; ALVES, Fernando Donizete. Jogo e a educação da infância: muito prazer em aprender. 1. ed. Curitiba, PR:CRV,2011.
Professor Bolonhini.
VYGOTSKI, L.S.; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone, 1992.
Lei de Diretrizes e Bases - Lei 9394/96 | Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/109224/lei-de-diretrizes-ebases-lei-9394-96 ACESSO EM: 23/11/2024.

CONTOS DE FADAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL. SUA INFLUÊNCIA NA APRENDIZAGEM

GECIRA ARAÚJO DA SILVA

RESUMO

Em algum momento de nossa infância já vivemos sob o encanto dos contos de fadas, ora queríamos viver a estória da Chapéuzinho Vermelho, ora queríamos encontrar uma casa feita de biscoito de gengibre, como em "João e Maria". OS contos de fadas sempre foram a fórmula mágica capaz de envolver a atenção das crianças, despertando-lhes sentimentos e valores intuitivos, instigando-lhes sua criatividade e propiciando o seu completo desenvolvimento cognitivo. Porém dado que é na educação infantil que as crianças estão formando sua personalidade, é importante que os modelos de comportamento, ao qual as mesmas sejam apresentadas, sejam coerentes com a formação que queremos para nossas crianças, uma vez que é a partir deles que as mesmas iniciarão sua construção de identidade. Os modelos formativos mais comuns hoje vistos são introduzidos pela programação da televisão, em especial pelos chamados "desenhos animados", que induzem as crianças a não pensar, e ainda apresentam as mesmas, a violência, a agressividade, de forma desestruturada, sem nenhum fundamento moral nem ético. De acordo com Taille (1992), desenvolver-se é justamente se descentrar, abrir horizontes, construir novas estruturas, mais ricas e mais complexas, que transponham seus próprios limites. Assim assistir a um desenho animado não propicia desafios cognitivos, os quais a mesma encontraria em uma boa leitura de contos de fadas.

Palavras-chave: Contos; Crianças; Educação.

INTRODUÇÃO

Os contos de fadas atuam então, no emocional da criança, e sua contribuição está em auxiliá-la a tomar decisões para a sua independência, para Bettelheim (1980), os contos de fadas são os mais indicados para ajudar a criança a encontrar um significado para a vida. Para as crianças esses contos são muito mais significativos que outros quaisquer, pois são plenos de significados, com estruturas simples, histórias claras e personagens bem definidos em suas características, que prendem a atenção da criança, e estimulam sua criatividade e imaginação.

Este projeto tem o objetivo central de analisar o papel que os contos de fadas tem no desenvolvimento cognitivo da criança na educação infantil, como também analisar sua importância para o desenvolvimento psíquico, e sua contribuição para resoluções de problemas, pois a aprendizagem que a criança adquire com suas vivências interferem na sua conduta futura, no seu modo de agir e o modo que responderão aos desafios da vida.

A ARTE DE CONTAR HISTÓRIAS

Tem quem afirme a eficácia de embalar os bebês, ainda no ventre, com a melodia da voz da mãe, contando histórias, para familiarizar a criança desde aí, com os mecanismos narrativos, e com a proximidade e o afeto que o contar histórias envolve. Essas ações, de certo modo, já fazem parte das estratégias para a formação do leitor. Mas, além disso, sabemos que a história narrada, por escrito ou oralmente, nos permite também aquisições em diversos níveis. Isto é: contar histórias para as crianças permite conquistas, no mínimo, nos planos psicológico, pedagógico, histórico, social, cultural e estético.

Ao ouvir uma história, as crianças (e o leitor em geral) vivenciam no plano psicológico as ações, os problemas, os conflitos dessa história. Essa vivência, por empréstimo, a experimentação de modelos de ações e soluções apresentadas na história fazem aumentar consideravelmente o repertório de conhecimento da criança, sobre si e sobre o mundo. E tudo isso ajuda a formar a personalidade! Ao fazer contato com a obra de arte, no caso, a literatura, a criança participa de uma ação pedagógica, mesmo que não seja essa a função da narração oral ou do texto literário.

A sujeição à experiência artística educa, em sentido amplo. No mínimo educa para a escuta coletiva, para as regras de convivência social, para a percepção da igualdade ou da

diferença, para os mecanismos da comunicação linguística, para o reconhecimento e uso da emoção, para a diversidade estética, para a constatação dos usos do tempo e do espaço etc.

Mas nem sempre essa experiência ampla do "aprender" é facilmente descodificável, como muitas vezes querem professores e escolas! Portanto, a experiência literária implicada no ouvir uma história, vai muito além da simples retenção de informação e nem sempre é imediatamente traduzível para o ouvinte. Mas há quem insista nisso, obrigando as crianças a transformarem em palavras ou em novos produtos artísticos (como desenhos, resumos, poemas, comentários, etc.) a experiência que acabaram de viver!

As histórias narradas oralmente proporcionam às crianças uma visão epocal (ainda que de uma forma esboçada), seja do seu tempo, seja de outros tempos. O recorte oferecido pela história delineia sempre uma época, um conjunto de costumes, comportamentos, vivências, códigos de ações, uma ética, que acabam fazendo do texto esse complexo histórico.

E se as histórias forem ainda contos populares, há a possibilidade de revelarem uma sabedoria ancestral e a tradição dos povos, com temáticas de caráter universal e neste caso, apagando (borrando ou tornando elástica) a linha do tempo, pela potencialização de questões que são de ontem e hoje, de todo e qualquer tempo! Contar oralmente uma história está relacionado ao reunir, ao criar intimidade, ao ato de entrega coletiva. É um ato agregador de pessoas; é o exercício do encontro - consigo, com os outros, com o universo imaginário, com a realidade, por extensão! Por isso, esse costume milenar é também socializante! E mais, na medida em que o universo narrativo de uma história revela modos de interação social entre os personagens, também nos revela um quadro de modelos, a serem seguidos ou a serem questionados.

Devido às constantes mudanças que vêm ocorrendo na educação e a grande preocupação que se acentua cada vez mais em formar o aluno integralmente, ou seja, um indivíduo preparado para a vida, autônomo, crítico e consciente do seu papel ao passo que o cidadão depara-se com a importância da leitura nos processos de aprendizagem do ser humano, levando em consideração o fato de que, lendo, se aprende a interpretar os diversos mundos que a literatura infantil apresenta. Sabendo interpretar, automaticamente acontece o ato de criticar.

E nisso, encontra-se a oportunidade por meio da Contação de Histórias formarem leitores críticos, em que o botão mágico para despertar o gosto pela leitura estará inserido nesta prática. O contato com os livros deve ocorrer desde cedo, não só pelo manuseio, mas pela história contada, pelas cantigas, pela conversa, pelos jogos rítmicos, incentivando a criança a gostar da leitura. A partir daí, emerge o interesse de ter como público alvo a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

O contato com a literatura auxilia a criança na compreensão do real. O primeiro contato com as obras literárias não exige o domínio do código escrito, já que a criança pode interagir com a história e interpretá-la mesmo por meio das suas ilustrações. A história, dentro de seu mundo imaginário, trata de relações e situações reais, que a criança não pode entender sozinha. Nesse contexto, a Contação de Histórias oferece ao leitor, além do caráter estético, o caráter pedagógico, possibilitando a ele, o desdobramento de suas capacidades intelectuais, sem que para isso precise montar e desmontar palavras e decodificar símbolos.

As palavras referendadas acima pela autora enfatizam a importância da Literatura Infantil na vida das crianças como leitores iniciantes, não apenas de maneira escrita – nos livros -, mas também de forma oral –por meio da contação de histórias.

No intuito de que a criança se encontre nesse mundo de sonhos e fantasias, cabe ao exímio contador de histórias transporem para ela a beleza, a magia, o prazer, a satisfação que a boa leitura pode proporcionar, e aliar tudo isso a um aprendizado, inicialmente não formal, mas que incentive o gosto pela leitura e pela contação de histórias, tanto no ambiente escolar quanto fora dele.

Pensando nisso, o planejamento das atividades do grupo de contação de histórias foi voltado para uma prática lúdica, recheada com

adivinhas, quadrinhas, trava-línguas, poesias e brincadeiras diversas voltadas para a história que foi contada, mesclando essas formas literárias com uma história bem contada, fazendo sempre o uso de diversos recursos nesta realização, como por exemplo, a televisão pedagógica, os fantoches, roupas coloridas, bonés bordados com lantejoulas, dentre outros recursos.

A contação de histórias é mais que isso, é transformar para o mágico o que na escrita talvez seja monótono, é saber levar a criança ao plano do imaginário e trazê-la novamente para o mundo real. Por isso, para que essa associação de fatores seja feita, o contador, antes de tudo, deve ser um bom leitor.

Uma vez que o contador é um leitor assíduo, tem amplo conhecimento do acervo da Literatura Infantil e pode testemunhar o seu amor pelo livro, ele estabelece com sua clientela laços estreitos com a leitura e busca novos recursos para que o ato de contar histórias e o de escutar, ser ouvinte da narrativa contada, se torne interessante. Ao receber esses estímulos positivos de leitura desde cedo, a criança já estará dando início a sua formação como leitor, que perpassará por toda a sua vida, ajudando-a a compreender melhor o mundo.

E, para isso, quem conta tem que criar o clima de envolvimento, de encanto... Saber dar as pausas, o tempo para o imaginário de a criança construir seu cenário, visualizar os seus monstros, criar os seus dragões, adentrar pela sua floresta, vestir a princesa com a roupa que está inventando, pensar na cara do rei e tantas coisas mais. (CORTES, 2006, p. 82).

Objetivando estimular a leitura e buscando qualificar a formação da criança ao passo que leitor, o contador de histórias deve saber como desenvolver a contação de histórias de maneira a fazer que as crianças possam descobrir palavras novas ampliando seu vocabulário, deparar-se com os vários tons e alterações de voz que há durante a prática.

Partindo do pressuposto de que a arte de contar histórias exige leitura e pesquisa, o Grupo de Contação de Histórias, além da prática, conta com um grupo de estudo e pesquisa, coordenado pela orientadora deste projeto de extensão e pela sua bolsita, em que são realizadas pesquisas a respeito do tema principal do grupo: a arte de contar histórias. Além disso, ocorre durante esses encontros realizados pelo grupo um planejamento da prática, ou seja, a formulação de novos protocolos, em que constam as histórias que serão contadas, quais serão os recursos utilizados para essa contação e atividades que serão realizadas no término da história.

Vale ressaltar, ainda, que todas essas atividades necessitam sempre um cuidado especial de estudos e pesquisas aprofundadas, já que se devem observar alguns aspectos antes de ocorrer à prática da contação de histórias, tais como o local, a luminosidade, a tonalidade da voz, o ritmo da história, a fase da formação do leitor em que o ouvinte se encontra a faixa etária dos participantes desse momento de contação de histórias, qual é a mensagem que se quer passar ao contar determinado enredo, o melhor local para acontecer essa atividade, demonstrar entusiasmo pela história contada, o olhar e expressões de suspense, de alegria, de medo, etc., ter segurança na história que vai contar dentre outras peculiaridades importantes.

Sendo assim, o essencial é assumir realmente o papel do contador de histórias, sem medos, sem inseguranças e, acima de tudo, ter amor pelo que faz. Góes (1991) nos mostra que a literatura é deleite, entretenimento, instrução e educação para as crianças, mas que o prazer deve ser o mais importante, porque se não houver arte que produza o prazer, a obra não será literária e, sim, didática.

Neste sentido, por meio dos estudos feitos e das práticas realizadas por intermédio desse projeto de extensão, pode-se afirmar que a contação de histórias destaca-se pela importância como fator de desenvolvimento das aptidões para o contato com a leitura, com a escrita, com a oralidade, estimulando na criança a sua criatividade, imaginação, formas de expressão oral e corporal, proporcionando um ambiente lúdico de aprendizagem e repleto de sentidos e significados.

Este tópico tem como objetivo traçar um resgate histórico de como surgiu às primeiras histórias tidas como contos populares passando da oralidade para o texto escrito e as primeiras ideias de se fazer algo para as crianças ao longo da história da literatura infantil. A arte de contar histórias é muito antiga permeando de geração em geração vindo a se concretizar no papel por volta do século XVII a XIX com Charles Perrault, com os irmãos Grimm entre outros. (Brasil, 2006, p. 85).

Mesmo fazendo parte de uma sociedade ágrafa, guardavam consigo as histórias contadas por seus familiares e gostavam de manter viva essa tradição. Era um passa tempo prazeroso para aquela sociedade simples, e cada um tinha sua maneira de contá-las. O encantamento pelas palavras contadas deu origem a uma grande corrente que se estendeu pelo mundo a fora.

A ideia de se fazer algo para o universo infantil deu-se a partir do século XVIII e XIX em decorrência do crescimento econômico da sociedade da época, até então a criança era tida como um ser incompleto e a sua educação era dever da família. Com a Revolução Industrial houve uma exigência intelectual dos operários, começaram a exigir mais dos trabalhadores com relação aos saberes fazendo com que a questão educacional fosse revista, enfatizando a importância da educação das crianças para um futuro promissor atendendo as necessidades da sociedade capitalista que crescia naquela época. Nas palavras da autora Oliveira (2008): "...Nos séculos XVIII e XIX, enfatizou a importância da educação para o desenvolvimento social. Nesse momento a criança passou a ser o centro do interesse educativo dos adultos "(Oliveira, 2008, p.62)". Os livros voltados para as crianças eram na sua maioria escritos por professores, mas totalmente engajados nas práticas pedagógicas sociais e ao ensino de bons hábitos e eram considerados livros literários de baixo valor (Alves, 2002 – 2009).

Em decorrência disso, os contos populares passaram a relatar o folclore brasileiro, o cotidiano e o imaginário dos povos africanos e indígenas. E as narrativas começaram a se transformar de acordo com o contador, as escritas e as orais passaram a ser também interpretada por meio de versos. (Brasil, 2006, p.48).

Assim, as histórias para crianças têm origem nos contos populares. Segundo Faria (2008), hoje são encontrados vários tipos de contos relacionados entre contos tradicionais e modernos. Os contos tradicionais seriam aqueles tidos como contos de fada os maravilhosos que encantam as crianças por seu aspecto imaginário e simbólico.

Portanto, as histórias são elementos fundamentais para um bom desenvolvimento psíquico, cultural e intelectual da criança, assim como objeto de saberes entre o real e o imaginário, formulando maneiras de se interpretar as instâncias da vida e um exercício constante de aprender a ouvir, internalizar e depois expressar o que foi compreendido. Assim, a criança na educação Infantil ao adquirir hábitos de ouvir histórias estará disposta a aprender com elas.

E esse contato com a literatura será analisada a seguirem que serão traçadas algumas formas de se utilizar estas histórias em sala de aula com o objetivo de proporcionar um melhor aproveito nos trabalhos pedagógicos. Para algumas ideias de como utilizar a literatura infantil em sala de aula este tópico aborda uma reflexão do que seria a literatura infantil e especificamente a importância das ilustrações contidas nessa literatura em articulação com o texto escrito na arte da oralidade da palavra e imaginação.

O que é a literatura infantil? Para ajudar-nos nesta reflexão recorremos a Zilberman (2005), em que diz que "a literatura infantil são livros que lidos na infância até chegar à idade adulta permanecem guardados em nossa memória bibliográficas e que ao longo do tempo são relembrados porque foram tidos como bom e prazeroso e que fez parte da nossa formação de leitor". (2005, p. 10 – 11).

Portanto, uma literatura vista como arte literária voltada para o mundo infantil, caracteriza uma renovação no modo de escrever histórias para as crianças transformando-as em prazerosas e significativas, já que encontrará nas leituras algo concreto com a sua realidade de mundo, auxiliando na sua formação, ou seja:

“A literatura infantil (...) é levada a realizar sua função formadora, que não se confunde com uma missão pedagógica (...) ela se apresenta como elemento propulsor que levará a escola a ruptura com a educação contraditória e tradicional” (Costa, 2007, p.21).

Assim, a literatura vai além das práticas pedagógicas e de um simples recurso em sala de aula. Ela é ferramenta a proporcionar o conhecimento e a realizar a formação de pensamentos críticos e reflexivos nos alunos. Cada leitor apesar de ler ou ouvir a leitura de um mesmo texto, terá uma visão diferenciada dos acontecimentos. Porque cada um tem sua capacidade de interpretação

Ao escolher uma história para ser contado, o mediador precisa fazer um convívio com a história, ou seja: “Conviver com a história significa passear por seus cenários e em companhia de suas imagens” (Ribeiro 2001, p75) e assim, terá a oportunidade de conhecer a história e imaginar livremente os enredos e seus personagens antes de contar a fim de instigar e contribuir para o desenvolvimento da imaginação e oralidade da criança.

Os textos que contém ilustrações vão contribuir para um papel importante no processo de visão diferenciada dos alunos com relação às histórias. Já que nos livros infantis as narrativas seguem juntas com as ilustrações, mas não é a mesma coisa, por terem elementos singulares descritivos que dizem muito sobre o enredo da história e tem como característica dar um ar de descanso nos textos mais longos. De modo que Faria (2008) exemplifica esse momento citando Poslaniec (2002) em que diz que:

“A sequência de imagens propostas no livro ilustrado conta frequentemente uma história cheia de “brancos” entre cada imagem e que o texto de um lado e o leitor cooperando, de outro, vão preencher... Mas a história que as imagens contam não é exatamente aquela que conta o texto. Tudo se passa como se existissem dois narradores, um responsável pelo texto, outros pelas imagens”. (...) Nos livros em que o texto é o elemento principal da narrativa, e, portanto, longo, a imagem leva ao arejamento da página, a um descanso do texto, que sempre obriga a um esforço maior de leitura, auxiliando o leitor a continuá-la pelos caminhos mais suaves da imagem. (apud FARIA 2008, p. 39-42).

Ao mesmo tempo em que a criança ouve a história os seus olhos passeiam pelas ilustrações que imediatamente vão lhe dar outros significados para aquele momento narrado surgindo então à criatividade em imaginar e entender melhor os acontecimentos. Cada criança elaborará suas imagens no seu interior e isto lhe proporcionará um prazer em ouvir aquela história e fará uma leitura pessoal, uma relação com o seu universo sem qualquer regra, em que a imaginação flui naturalmente.

A articulação das palavras, ou seja, a oralidade do professor mediador com o texto escrito e as ilustrações das cenas levará a observação das crianças e o professor estará num momento de fazer essa releitura das imagens usufruindo das peculiaridades das crianças em cada ilustração decorrente dos textos, mantendo um diálogo constante entre o ouvinte e o leitor, causando na turma desembaraços e interação com a história. Dentro desse pensamento, Faria (2008) registra uma técnica que os ilustradores fazem para explorar uma cena ilustrativa colocando o leitor hora dentro de uma casa outra fora a observar os acontecimentos de uma janela. Nas palavras do autor:

“A janela é, já que, uma técnica dos ilustradores para ampliar o espaço da narrativa, mostrando cenas diferenciadas e expressivas, ou fazendo o leitor” ver de fora”. O que se passa dentro do cômodo em que acontece a história. E dá ao educador a oportunidade de conversar com as crianças sobre o que dizem esses dois espaços, ampliando a competência em leitura de imagem (FARIA 2008, p.50).

Com espontaneidade a criança vai destrinchando as ilustrações fazendo uma ligação com a oralidade do professor que é o mediador da história e as imagens, construindo uma ponte entre eles. Costa enfatiza a importância do trabalho do professor mediador quando diz que:

“Para que a literatura cumpra seu papel no imaginário do leitor, é fundamental a media-

ção do professor na condução dos trabalhos em sala de aula e no exemplo que ele dá a seus alunos lendo e demonstrando, sempre o intelecto e a sensibilidade". (Costa, 2007:21)

No entanto, não é só ler uma história que "encaixa" no conteúdo que será estudado em sala de aula. Não é só um recurso utilizado para se obter os objetivos traçados. O professor precisa sentir o momento daquela leitura deixando transmitir o prazer de ler uma boa história, porque se o professor mediador ao longo de sua vida não adquiriu o gosto pelas histórias, como ele vai conseguir transmitir a seus alunos os sentimentos o encantamento das palavras e a imaginação das cenas com espontaneidade e naturalidade? O professor mediador das histórias na educação infantil precisa sentir-se parte integrante, envolvido no enredo, para que aquela leitura atinja o ouvinte de maneira que ele também possa sentir- se parte e fazer que cresça a sementinha do prazer de se fazer uma boa leitura.

Portanto, ao escolher uma história para utilizar em sala de aula, o professor mediador, poderá usufruir não só como instrumento de introdução aos conteúdos, mais trazer algo a mais com as leituras, destrinchando com seus alunos o máximo que puder as entre linhas do texto, proporcionando várias formas de se interpretar e viver os temas abordados com prazer e significância.

Na arte de contar histórias exige do mediador certa postura diante das histórias, atitudes essas que poderá proporcionar aos seus ouvintes um crescimento pessoal em relação às histórias e o gosto pela leitura ou tornar mais difícil o caminho pelas palavras causando no futuro dos seus alunos as dificuldades em lidar com a construção dos seus próprios textos pela falta da leitura. Assim, dentro desta perspectiva, o papel do professor mediador é analisado a seguir de modo a sugeri um crescimento pessoal e profissional desse educador.

Partindo da ideia de que a imaginação e a fantasia são bases para um pensamento criador, Dantas (2010) ressalta que ao lidar com essas variáveis subjetivas, a arte de contar histórias é vista como referência de criação de espaços de encantamento. Nesse sentido, este autor nos faz refletir quanto ao fato de que o desenvolvimento das pessoas (processos racionais e lógicos) passa pelo crescimento emocional e pelo estabelecimento de regras de convivência. Quando nos permitimos à vivência nesses mundos de encantamento, esses aspectos cognitivos são aprimorados. Nas palavras de Dantas (2010: 01):

Há muito é sabido do prazer que é sentar em roda e ouvir uma gostosa história. O sabor remonta a passados longínquos e, apesar das inovações tecnológicas, é sempre com renovado anseio e deleite que nos dispomos a ouvir uma história. Todos nós, adultos e crianças.

Dessa forma, o autor nos leva a crer que a arte de contar e ouvir histórias estão mais vivos do que nunca. Apesar das inovações tecnológicas, o prazer do contato com as histórias por meio da narração oral presencial nunca será substituído.

Nesse sentido, Sisto (2005) corrobora com Dantas (2010) ao destacar que a história a ser contado preciso contemplar um espaço lúdico, sem levar em conta o didatismo e a lição de moral: "mas quando a história contada vem em função de instaurar um espaço lúdico, ela pode gerar outro tipo de expectativa: não mais a da cobrança, mas a do encantamento" (SISTO, 2005: 03).

Assim, a arte de contar histórias no século XXI, envolve o resgate da ludicidade, sem a qual não há lugar para espaços de encantamento e desenvolvimento de pessoas.

A contação de histórias, no início do século XXI, envolve um encontro entre a narração oral tradicional e o suporte digital na medida em que a tecnologia informatizada (a luz da tela do computador) traz a necessidade do uso de novos suportes para concretizar uma das artes mais antigas: a contação de histórias. A facilidade com que os jovens manipulam o computador sugere que se considere a linguagem do meio digital (como por exemplo, os hipertextos, imagens coloridas, músicas, vídeos, etc.) como um instrumento importante no contexto educacional, especialmente para a formação de leitores críticos.

Abordar a arte de contar histórias na era digital implica uma mudança nas perspectivas de aprendizagem, já que há que considerar que, desde o início do século XXI, crianças e jovens encontram-se envolvidos num imaginário construído pelas novas tecnologias, cujas produções culturais chegam até eles por meio do computador: Internet, DVD ROM, CD-ROM (com livros de imagem e histórias narradas), entre outras. A facilidade com que os novos agentes da comunicação têm de manipular o suporte digital sugere que as instituições de ensino e os animadores culturais considerem essa nova forma de linguagem. Não pela sua presença, mas como instrumento importante e necessário ao contexto educacional e cultural.

Benjamin (1985) aponta para a invenção da imprensa como sendo o fator responsável pelo "declínio da narração". Seguindo esse pensamento, considera que a narração de histórias está com os dias contados, já que as informações veiculadas pelos meios de comunicação atrelados ao avanço da tecnologia se encarregariam de extinguir a força da narração.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O sucesso deste quesito está no valor da voz, nas pausas, no jogo de ritmo, na interação entre o contador de histórias e o ouvinte, na sensação que a história contada pode exercer sobre quem ouve, enfim, todos esses elementos poderão provocar na criança o interesse em ler. Buscando sempre observar os interesses que as crianças apresentam pelas histórias em cada faixa etária e as fases de formação do leitor em que a criança se encontra.

Acredita-se que a prática da contação de histórias primeira passa para a formação do leitor, depois é tomar-se da magia da Literatura Infantil como arma para iniciar a talhar os caminhos da leitura desde cedo.

Assim, acredita-se estar dando um grande passo, para mudar o quadro triste da qualidade da leitura do brasileiro quando se faz presente uma prática tão interessante quanto à contação de histórias, como motivação para o futuro ou iniciante leitor. Felizes são aqueles que têm sensibilidade para perceber que o futuro da humanidade depende da maneira como formamos e educamos as crianças que nos são confiadas.

Pontua-se então, que é de fundamental importância para o estímulo da iniciação à leitura, basicamente, é contar histórias de maneira expressiva, que encante o ouvinte e o faça interagir diretamente com ela.

E por meio da interação com livros de literatura infantil que a criança aprende sobre si, sobre os adultos e sobre o modo de viver coletivamente, sem que para isso precise abandonar o seu universo infantil, repleto de descobertas, magia, brincadeiras e fantasia. No âmbito educacional as leituras em sala de aula eram voltadas para as práticas pedagógicas e que hoje ainda as são, mas, contudo, cabe ao professor mediador das histórias reverem essas concepções e transformar esses momentos em algo a mais, que as palavras possam ecoar em sua sala de aula como prazerosas e significativas tanto para si como para as quem a ouve estabelecendo assim, uma relação entre o que se está ensinando e a beleza de uma boa história.

REFERÊNCIAS

ABÍLIO, Eleonora Cretton; Mattos, Margareth Silva de. Letramento e leitura da literatura. In: Carvalho, Maria Angélica Freire de; Mendonça, Rosa Helena (orgs.). Práticas de leitura e escrita. Brasília: Ministério da Educação, 2006. p. 84-89.

ALVES, Valéria de oliveira. Entendendo a literatura infantil. 2009.

BUSATTO, Cléo. Contar e encantar: pequenos grandes segredos da narrativa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

_____. A arte de contar histórias no século XXI: tradição e ciberespaço. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: 1ª a 4ª série. Brasília: SEF/MEC, 1997.

BRASIL, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO Fundamental. Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (Profa). Janeiro – Minis-

tério da Educação, 2001.

BRASIL, Secretaria de educação à distância. Práticas de leitura e escrita/ Maria Angélica Freire de Carvalho, Rosa Helena Mendonça (orgs.). Brasília: Ministério da Educação, 2006.

CORTES, Maria Oliveira. Literatura Infantil e Contação de Histórias. Viçosa – MG, CPT, 2006.

FARIA Maria Alice. Como usar a literatura infantil na sala de aula. São Paulo: Contexto, 2008.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Instrução elementar no século XIX. In: LOPES, (orgs.). 500 anos de educação no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. P. 135 150.

LEVY, Pierre. Cibercultura. São Paulo: ed. 34, 2000.

OLIVEIRA, Maria Alexandre de. Leitura Prazer: Interação Participativa da Criança com a Literatura Infantil na Escola. São Paulo: Paulinas, 1996.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. Educação Infantil: Fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2008.

RIBEIRO, Jonas. Ouvidos Dourados: a arte de ouvir as histórias (... Para depois contá-las...). São Paulo: 2001.

SANDRONI, Laura. De Lobato a Bojunga: as reinações renovadas. Rio de janeiro: Agri, 1987.

SILVA, C. S. R. da. Leituras do professor. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998. p. 23-60.

A FORMAÇAO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES NO PÓS-PANDEMIA: DESAFIOS E NOVAS PESPECTIVAS PEDAGOGICAS

GISELLE GOMES SALES LEITE

RESUMO
A pandemia de COVID-19 trouxe desafios sem precedentes para a educação, especialmente no processo de alfabetização. Este trabalho busca explorar os impactos desse período sobre a formação de professores alfabetizadores, analisando os desafios enfrentados e as novas perspectivas pedagógicas emergentes. A partir de uma revisão bibliográfica e de estudos de caso, o TCC discute as lacunas pedagógicas intensificadas pela educação remota e as mudanças nas práticas de ensino, como o uso de tecnologias digitais e metodologias ativas. Além disso, aborda a necessidade de formação contínua dos professores, com foco em habilidades tecnológicas e socioemocionais, para garantir a eficácia no processo de alfabetização em contextos presenciais e híbridos. Conclui-se que a formação de professores no pós-pandemia deve ser multidimensional, integrando novas práticas pedagógicas que valorizem tanto a adaptação tecnológica quanto o fortalecimento de competências emocionais, visando atender às demandas de uma educação inclusiva e equitativa.

Palavras-chave: Escola; Espaço; Pandemia.

INTRODUÇÃO
A escola é um espaço fundamental, pautado pela segurança, socialização, aprendizado e formação humana, sendo naturalmente complexo. A pandemia de Covid-19 trouxe novos desafios, exigindo a busca por soluções para garantir a continuidade do ano letivo e mitigar os impactos do afastamento escolar devido às medidas de isolamento.
Refletir sobre as novas configurações da educação no pós-pandemia implica pensar estratégias e limites, abrangendo todos os níveis de ensino, da educação infantil ao superior. A pandemia afetou significativamente o processo de ensino-aprendizagem, especialmente na fase de alfabetização, que requer mediação adequada e repetição. O impacto foi mais intenso em alunos em fase de alfabetização, tanto crianças quanto jovens e adultos.
Segundo Magda Soares (1998), o ideal é alfabetizar letrando, ou seja, ensinando a ler e escrever dentro do contexto das práticas sociais. A escola deve instigar a leitura de forma prazerosa, respeitando as particularidades de cada aluno e utilizando metodologias inovadoras. A formação docente também precisou ser repensada, criando condições para a construção de novos conhecimentos e recriando o ambiente escolar.
Com base em minha experiência como professora e coordenadora pedagógica em Campo Maior, percebi as dificuldades enfrentadas pelos professores no período pós-pandemia, o que despertou meu interesse em estudar mais sobre a formação de professores e a alfabetização nesse contexto.

JUSTIFICATIVA
O presente trabalho discorre sobre que tipos de formação os professors alfabetizadors da rede Municipal de Campo Maior tem recebido após as diversas mudanças que ocorreram no periodo pós pandemico(Pandemia da COVID-19), surgindo necessidades de novas didáticas, um novo ambiente de aprendizagem, as estratégias que antes eram utilizadas não se fizeram necessárias. Segundo Gatti (2020), a formação docente necessitou ser repensada, com isso foi necessário uma nova configuração, criar condições coletivas para a construção e mediação de novos conhecimentos no que se refere ao ambiente escolar, recriando esse espaço e ressignificando a hora-aula, criando alternativas para torná-la acessível e compreensível.
Com base em todos esses aspectos, espera-se contribuir para a discussão relativa sobreos desafios e perpectivas para uma discussão relevante para a formação continuada de professores alfabetizadores.

CARACTERIZAÇÃO E DELIMITAÇÃO DO PROBLEMA
Com tudo isso, diversas mudanças em um curto período de tempo, necessidades de novas didaticas, um novo ambiente

de aprendizagem as estratégias que antes eram utilizadas nao se fizerem necessárias. Segundo Gatti, (2020) A formação docente necessitou ser repensada. Foi necessário uma nova configuração, de criar condições coletivas para a construção e mediação de novos conhecimentos. Com o que se refere ao ambiente escolar, recriando esse espaço e ressignificar a hora-aula, criando alternativas para torna acessível e compreensível.

Diante disso surgiram inumeras perguntas em minha mente, como por exemplo: Que tipo de formação essa professsora recebeu para mnistrar aulas nesse formato? Quais estratégias ela utiliza para fazer o acompanhamento desses alunos? Qual formação, preparo foi ofertado para essa professora para receber esses alunos em sala novamente?

Devido a essas dificuldades vivenciadas, a relatos de demais professores que enfrentam esse mesmo desafio fui instigada a pesquisar, ler e apender mais sobre a temática. Sabendo que esse desafio é vivenciado por outros profissionais esperamos contribuir com a discussão ao processo de alfabetização pós pandemia ,uma discussão relevante para a formação continuada de professores alfabetizadores.

OBJETIVOS:

Objetivo geral:

Compreender como está acontecendo a formação de professores alfabetizadores da rede municipal de ensino de Campo Maior – PI, considerando os desafios do pós-pandemia no processo de ensino e aprendizagem de estudantes em fase de alfabetização.

Objetivos específicos:

Analisar os efeitos da pandemia e os resultados do pós-pandemia no processo de alfabetização das crianças que estudam na rede municipal de ensino de Campo Maior – PI.

Identificar os desafios e as dificuldades enfrentadas pelos docentes da rede municipal de Campo Maior em relação ao acompanhamento escolar e alfabetização dos alunos no período pós-pandemia.

Compreender como a formação de professores alfabetizadores acontece e quais práticas pedagógicas são utilizadas pelos docentes a fim de enfrentar os desafios no ensino e na aprendizagem pós-pandemia.

FUNDAMENTAÇÃO TEORICA.

A pandemia da COVID-19 trouxe profundas mudanças para a educação em nível global, alterando significativamente a dinâmica do processo de ensino e aprendizagem. Entre os mais afetados, destacam-se os professores alfabetizadores, que enfrentaram grandes desafios para garantir a continuidade da alfabetização em um contexto marcado pela suspensão das aulas presenciais e a adoção abrupta de ferramentas digitais. No período pós-pandemia, o retorno às escolas evidencia a necessidade de repensar a formação desses profissionais, considerando tanto os déficits de aprendizagem acumulados quanto as novas demandas pedagógicas emergentes.

Um dos principais desafios que se apresenta no pós-pandemia é o de lidar com os impactos da interrupção no processo de alfabetização, especialmente para os alunos que estavam no início da jornada escolar. Muitos estudantes enfrentaram dificuldades para acessar atividades remotas devido à falta de conectividade ou dispositivos adequados, resultando em atrasos significativos no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita. Para os professores, a tarefa de atender a turmas heterogêneas, com níveis de aprendizado distintos, exige novas abordagens pedagógicas e estratégias personalizadas que respeitem o ritmo de cada aluno.

Além disso, o período pandêmico evidenciou a necessidade de incluir a tecnologia como ferramenta de ensino, mesmo no contexto da alfabetização. No entanto, isso requer uma formação mais robusta para os professores, que devem ser capacitados não apenas no uso de plataformas digitais, mas também em metodologias híbridas que integrem de forma eficaz o ensino presencial e remoto. Assim, a formação continuada se torna imprescindível para equipar os docentes com as competências necessárias para lidar com a complexidade do cenário educacional atual.

Outro ponto crucial é o suporte emocional e psicológico oferecido aos professores alfa-

betizadores. O pós-pandemia trouxe à tona os impactos emocionais da crise sanitária, tanto para os alunos quanto para os educadores. Muitos professores relatam sentir-se sobrecarregados e desmotivados, especialmente diante das demandas crescentes e da necessidade de recuperar os prejuízos educacionais. Assim, programas de apoio psicológico e momentos de escuta ativa no ambiente escolar são fundamentais para garantir o bem-estar dos docentes e, consequentemente, a qualidade do ensino.

Em termos de perspectivas pedagógicas, a pandemia destacou a importância de práticas mais inclusivas e centradas no aluno. O uso de metodologias ativas, como a aprendizagem por projetos e o ensino colaborativo, pode ajudar a engajar os estudantes e promover o desenvolvimento das habilidades de alfabetização em um ambiente mais dinâmico e participativo. Além disso, o foco na interdisciplinaridade e no letramento digital pode preparar os alunos para os desafios de um mundo cada vez mais conectado e interdependente.

Os desafios do período pós-pandemia também reforçam a necessidade de repensar as políticas públicas voltadas à formação inicial e continuada dos professores alfabetizadores. É crucial que essas políticas considerem a diversidade do contexto educacional brasileiro, especialmente nas regiões mais vulneráveis, onde as desigualdades educacionais foram agravadas durante a pandemia. Investir na formação docente, na infraestrutura das escolas e no acesso à tecnologia é um passo essencial para reduzir as lacunas de aprendizado e garantir um ensino de qualidade para todos.

Dessa forma, a formação de professores alfabetizadores no pós-pandemia deve ser vista como uma prioridade estratégica para a construção de um sistema educacional mais resiliente e inclusivo. É necessário fortalecer as parcerias entre universidades, escolas e gestores educacionais, promovendo programas de formação que estejam alinhados às demandas do presente e do futuro. Além disso, o diálogo constante com os professores é essencial para entender suas necessidades e construir soluções conjuntas que valorizem a prática docente e respeitem a realidade das salas de aula.

Por fim, o período pós-pandemia nos convida a uma reflexão profunda sobre o papel da educação na sociedade e a importância de investir nos professores como agentes transformadores. Os desafios são muitos, mas também há oportunidades para inovar e construir uma educação mais equitativa, inclusiva e eficiente. A alfabetização, como base do processo educacional, requer atenção especial, e os professores alfabetizadores devem ser apoiados em sua missão de formar leitores e escritores críticos e participativos.

A adaptação às novas realidades exige uma formação docente que seja contínua, prática e conectada às demandas do século XXI. Apenas com um olhar integrado e colaborativo será possível superar os desafios do pós-pandemia e promover uma educação que realmente prepare os alunos para um futuro de oportunidades e realizações.

Com a grande pandemia do COVID-19, foi necessário a suspenção das atividades escolares de forma presencial e o que antes era certo na realidade educacional de forma presencial se tornou incerto. Diante desse contexto, fez-se necessário encontrar uma forma das crianças realizarem as atividades escolares de forma segura e ainda cumprisse o direito a educação pública de qualidade para todos. Com tudo isso intensificou o uso de tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) e a interação entre professores e alunos passou a ser um desafio, mostrando assim a necessidade de discussões e formação profissional acerca da temática (Pimentel; Carvalho, 2020).

Em 28 de abril de 2020, foi apresentado o Parecer CNE/CP nº 05, declarando a possibilidade de um ensino não presencial, como forma de cumprir a carga horária mínima anual, ao assentar que:

O desenvolvimento do efetivo trabalho escolar por meio de atividades não presenciais é uma das alternativas para reduzir a reposição de carga horária presencial ao final da situação de emergência e permitir que os estudantes mantenham uma rotina básica de atividades escolares mesmo afastados do ambiente físico da escola. (Brasil, 2020, p. 7)

Com o agravamento da pandemia as aulas de forma não presencial, foram se tornando cada vez mais uma saída para a diferente realidade que estava sendo vivenciada, fazendo assim com que o uso das tecnologias digitais, se torna-se medida primordial na realização das aulas remotas. O ensino remoto consiste em uma forma emergencial, não sendo reconhecido como metodologia ou modalidade de ensino, diferente da Educação a distancia (EAD).
Para Silva, Andrade e Brinatti (2020) que discutem sobre o Ensino Remoto Emergencial (ERE), termo que surgiu formalmente na Educação na Revista Belo Horizonte, v.39, 2023, existe diferenças entre ensino remoto para aulas on-line, princicpalmente no cenário pandêmico na tentatica de explicar essa diferenciação dos outros modelos de ensino on-line. Assim, referente a essa dissemelhança, os autores assentam que:

Ao contrário de experiências educacionais totalmente projetadas e planejadas para serem online, o ERE responde a uma mudança repentina de modelos instrucionais para alternativas em uma situação de crise. Nessas circunstancias faz-se o uso de soluções de ensino totalmente remotas que, de outra forma, seria ministrado presencialmente ou como cursos híbridos e que retornarão a esse formato assim que a crise ou emergência tiver diminuído (Silva; Andrade; Brinatti, 2020).

É nescessario que se tenha uma formalidade no processo de ensino , seja ele remoto ou presencial ,cumprindo com os preceitos de alcançar os resultados esperados. Para Antunes e Batista (2016):
A formalidade do processo educativo seja ele de forma presencial ou remoto requer que sejam estabelecidos objetivos de aprendizagem ,planejamentos das atividades pedagógicas , preparação dos recursos metodológicos para que se tenha um um processo de ensino e aprendizagem eficaz.

Dentre os desafios do processo de ensino as distraçoes que naturalmente se tem sala de aula, as adversidades que ocasionam nos imprevistos na execuçao da aula são substituidos por outros desafios. Para Conte (2022, p. 58):

Durante a pandemia o trabalho do professor se tornou uma luta constante frente aos estímulos sensoriais, técnicos das mídias e das redes virtuais, o que tem provocado superestimação (ritmos alucinantes de trabalho) e colocando em risco inclusive as promesas formativas de provocar o pensar inquieto no trabalho coletivo". Aos professores foram colocados desafios que lhes exigiam pesquisa e estudo para criar novas metodologias de ensino.

Diane desses novos desafios o professor buscou uma forma de se aproximar de seus alunos . Uma forma na qual o propio professor nescessitou compreender, utlizar e elaborar metodologias. Nessa perspectiva, Magda Soares contribui, situando que:

A pandemia, obrigando ao ensino a distância, tem incentivado o uso de recursos tecnológicos quando disponíveis, e tem estimulado professores a criar atividades que podem não só substituir sua interação direta com os alunos, mas também enriquecer, quando voltarmos ao "normal", seu ensino presencial – acredito que o ensino a distância esteja promovendo, de alguma forma, o desenvolvimento profissional dos professores (Soares, 2020).

Diante desse cenário, educadores de todos os níveis de ensino, que tiveram que buscar se adaptar a variadas práticas pedagógicas, sendo elas de forma remota ou não e diversos recursos tecnológicos de interação e comunicação. Os espaços de ensino, incorporaram a cibercultura e diante disso, expressões como conectar-se, comentar e ,postar passaram a fazer parte do dialogo de aula (Pimentel; Carvalho, 2020). Diante professores alfabetizadores tiveram que rever suas praticas e enfrentar novos desafios .
O sistema educacional sofreu com impactos causados pelos inumeros desafios e mudanças e dentro do período de alfabetização esses imapctos se intessificaram ainda mais, uma vez que o período de alfabetização é um

período de mudanças, adaptações e novas percepções, onde o aluno esta findando a educação infantil e se preparando para uma nova etapa. De acordo com a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2017, p. 53):

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2017, p. 53) "A transição entre essas duas etapas da Educação Básica requer muita atenção, para que haja equilíbrio entre as mudanças introduzidas, garantindo integração e continuidade dos processos de aprendizagens das crianças". Neste caso, considera-se em particular, um cenário no qual o conhecimento das especificidades do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) ainda se trata de algo abstrato para o educando.

E No contexto pandêmico como os professores enfrentaram os desafios para alfabetizar? É importante diferencias alfabetização e letramento. Segundo Soares (1998) a alfabetização refere-se, respectivamente, ao ato de tornar-se alfabetizado e à condição de ser letrado. Assim, notamos que são elementos distintos, mas, ambos relevantes e inter-relacionados. A autora considera que ser alfabetizada não significa ser letrado pois considera-se alfabetizado o sujeito que sabe ler e escrever enquanto o letrado não somente domina a leitura e escrita mas também domina esses recursos e o utiliza nas praticas sociais corretamente.
Magda Soares (2020), em seu recente livro, explica que a alfabetização não é a aprendizagem de um código, mas a aprendizagem de um processo da representação, em que os signos (grafemas) representam, não codificam, os sons da fala (os fonemas). Aprender o sistema alfabético não é aprender um código, memorizando relações entre letras e sons, mas compreender o que a escrita representa e a notaçãocom que, arbitrária e convencionalmente, são representados os sons da fala, os fonemas (Soares, 2020, p.11).
A alfabetização, em especial o ensino da leitura e da escrita, requer uma organização sistemática que estabeleça o que é preciso fazer para que haja apropriação e, consequentemente, o desenvolvimento psíquico.
Devemos considerar que o trabalho de alfabetizar depende vários aspectos e exige principalmente formação e qualificação profissional do docente. É necessário uma pratica significativa , assim o contato diário dos alunos com os professores é extremamente relevante sabendo que este deve buscar metodologias que estimulem eas habilidades de cada criança
Nesse processo cabe ao professor mediar o conhecimento, devendo estimular as habilidades de seus alunos e fazendo uma pratica reflexiva sobre seu fazer docente. Provocando reflexoes sobre suas metodologias. Para discutir sobre a prática reflexiva do professor o, Pimenta Educação em Revista Belo Horizonte|v.39|e39080|2023 (2006) se apoia nas contribuições de Schõn, o qual tem o entendimento de que a formação inicial não oferece o suporte necessário à prática docente, tendo em vista os contratempos e situações inesperadas que surgem no cotidiano da sala de aula. Portanto, nesta perspectiva:

Schõn propõe uma formação profissional baseada numa epistemologia da prática, ou seja, na valorização da prática profissional como momento de construção de conhecimento, através da reflexão, análise e problematização desta, e o reconhecimento do conhecimento tácito, presente nas soluções que os profissionais encontram em ato. Esse conhecimento na ação é o conhecimento tácito, implícito, interiorizado, que está na ação e que, portanto, não a precede. E mobilizado pelos profissionais no seu dia-a-dia, configurando um hábito. No entanto, esse conhecimento não é suficiente. Frente a situações novas que extrapolam a rotina, os profissionais criam, constroem novas soluções, novos caminhos, o que se dá por um processo de reflexão na ação (Pimenta, 2006, p. 19-20).

A partir das formulações de Vygotsky (1987, p. 92), pode-se definir que, no seu papel de mediador, o professor explica, dá informações, questiona, corrige o aluno e o faz explicar: "os conceitos da criança se formaram no processo de aprendizagem, em colaboração com o adulto" (Vygotsky, 1987, p. 92).
A mediação pedagógica tem fator afetivo, não há como substituir o olhar, a palavra e

o estimulo. Pegar na mão para ajudar a escrever, fazer uma letra, apontar para uma palavra, uma leitura de forma compartilhada. Tudo isso faz parte desse processo e e dão suporte para um dia ler e escrever com autonomia ,sem auxilio : "aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã" (Vygotsky, 1988, p. 98). E Essa autonomia que é conquistada servira como base para continuidade de seus estudos.

Conforme reforça Cordeiro (2022) é de responsabilidade da escola mediar e usar , de forma intencional e pedagógica os recursos antigos e novos para a promoção que promovem a aprendizagem . As novas praticas dos alfabetizadores requer adaptações do ensino presencial para o ensino remoto com a adaptação de tecnologias digitais .

Para Pimenta (206) a formação continuada perpassa capacitações constituindo-se pela reflexão através da realidade . Devido a necessidades e exigência do ensino remoto em que pouco se fazia o uso das Tecnologias digitais é compreensível que é necessário a formação de cursos de formação continuada ofertado pelo próprio sistema educacional para amparar e da suporte para educadores .

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para compreender a formação de professores alfabetizadores no contexto pós-pandemia, é necessário refletir sobre as dificuldades enfrentadas durante o período de ensino remoto e os impactos que essas novas realidades trouxeram para a educação. O isolamento social e a necessidade de adotar tecnologias digitais no ensino evidenciaram a desigualdade de acesso e a falta de preparo para o uso de ferramentas tecnológicas no processo de ensino-aprendizagem. Muitos professores se viram obrigados a adaptar suas práticas pedagógicas de forma rápida, muitas vezes sem o suporte necessário para lidar com os desafios dessa transição.

A formação continuada de professores tornou-se, então, um elemento essencial para que possam atuar de maneira eficiente e inclusiva na alfabetização de crianças, especialmente considerando os retrocessos e lacunas de aprendizagem causados pela pandemia. A inserção de metodologias ativas e o desenvolvimento de competências digitais passaram a ser pilares fundamentais na capacitação dos educadores, permitindo uma abordagem mais dinâmica e adaptada às necessidades atuais dos alunos.

Além disso, o apoio emocional e o desenvolvimento de habilidades socioemocionais tornaram-se uma prioridade, tanto para os professores quanto para os estudantes, que enfrentaram o estresse e a ansiedade decorrentes do isolamento e das incertezas geradas pelo período pandêmico. Os professores alfabetizadores agora necessitam de uma formação que inclua estratégias de acolhimento, escuta ativa e empatia, para lidar com o impacto emocional deixado pela pandemia nas crianças.

As novas perspectivas pedagógicas para a formação de professores alfabetizadores no pós-pandemia também incluem a valorização da diversidade e da inclusão, assegurando que as práticas de alfabetização atendam a todos os alunos, independentemente de suas condições socioeconômicas ou dificuldades de aprendizado. Programas de formação precisam abranger técnicas de alfabetização diferenciadas, adaptadas para lidar com as desigualdades educacionais e para promover uma educação que seja, ao mesmo tempo, inclusiva e de qualidade.

Assim, a formação de professores alfabetizadores no pós-pandemia apresenta-se como um campo desafiador, mas repleto de possibilidades de transformação e inovação pedagógica.

A adaptação ao ensino remoto revelou desigualdades estruturais e expôs a fragilidade das políticas de formação docente, especialmente no que se refere ao uso de tecnologias educacionais. Professores alfabetizadores, em particular, enfrentaram dificuldades adicionais, uma vez que o processo de alfabetização exige uma interação mais direta e personalizada com os alunos, algo que foi profundamente impactado pela mediação tecnológica. Muitos educadores relataram dificuldades em avaliar o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita a distância, devido à ausência de instrumentos adequados para acompanhar o progresso dos

estudantes de forma eficaz.

Outro desafio significativo foi a heterogeneidade das condições de acesso à tecnologia, tanto para professores quanto para alunos. Em muitas regiões do Brasil, especialmente nas periferias urbanas e áreas rurais, a conectividade limitada e a falta de equipamentos dificultaram a continuidade do ensino. Essa desigualdade não apenas ampliou as lacunas de aprendizagem, mas também reforçou a necessidade de repensar a formação dos professores para que eles possam lidar com cenários educacionais diversos e desiguais.

Além disso, a sobrecarga emocional e o estresse vivenciado pelos educadores durante o período de ensino remoto destacaram a importância de incluir conteúdos relacionados à saúde mental na formação docente. Muitos professores relataram sensação de isolamento, insegurança e esgotamento diante das demandas adicionais impostas pela pandemia. Assim, a formação de alfabetizadores no contexto pós-pandemia precisa ir além do domínio técnico e pedagógico, abrangendo também aspectos ligados ao bem-estar emocional e ao manejo de situações adversas.

No retorno às aulas presenciais, os professores alfabetizadores passaram a lidar com novas realidades em sala de aula. O impacto da pandemia nos alunos foi profundo, evidenciado pelo aumento das lacunas de aprendizado, especialmente nas habilidades de leitura, escrita e cálculo. Muitos alunos apresentaram regressão em suas competências, exigindo dos professores uma abordagem pedagógica diferenciada, mais acolhedora e adaptada às necessidades individuais de cada estudante. Nesse sentido, a formação continuada se torna essencial para capacitar os educadores a elaborar estratégias de recuperação de aprendizagens de forma eficaz.

Entre as perspectivas pedagógicas que emergem no contexto pós-pandemia, destaca-se a necessidade de promover uma formação docente que seja mais prática, colaborativa e voltada para o desenvolvimento de competências transversais. Os professores alfabetizadores precisam ser preparados para implementar metodologias ativas, como o ensino baseado em projetos e a gamificação, que estimulam o engajamento dos alunos e promovem um aprendizado mais significativo. Além disso, o uso consciente das tecnologias digitais deve ser incorporado de forma permanente na prática docente, garantindo que as ferramentas tecnológicas sejam utilizadas como aliadas no processo de ensino-aprendizagem.

Outro ponto relevante é o fortalecimento das práticas de formação continuada por meio de comunidades de aprendizagem. Ao criar espaços de troca e reflexão entre os professores, é possível promover a construção coletiva de soluções para os desafios enfrentados no dia a dia escolar. Essas comunidades podem atuar como redes de apoio, permitindo que os professores compartilhem experiências, conhecimentos e estratégias, enriquecendo sua prática pedagógica e fortalecendo sua resiliência diante de situações adversas.

Além disso, é imprescindível que as políticas públicas estejam alinhadas às novas demandas educacionais. Investimentos em infraestrutura escolar, equipamentos tecnológicos e formação de professores são fundamentais para assegurar que as escolas estejam preparadas para enfrentar os desafios do pós-pandemia. Programas de capacitação docente devem ser elaborados considerando as realidades locais, oferecendo suporte técnico e pedagógico aos educadores, especialmente em contextos de maior vulnerabilidade.

A interdisciplinaridade também emerge como uma perspectiva promissora para a formação de professores alfabetizadores. Colaborar com outras áreas do conhecimento, como neurociência e psicologia, pode ajudar os educadores a compreender melhor os processos de aprendizagem e a desenvolver estratégias pedagógicas mais eficazes. Por exemplo, ao entender como o cérebro processa a leitura e a escrita, os professores podem planejar atividades que estimulem essas competências de maneira mais assertiva.

Por fim, a formação de professores alfabetizadores no contexto pós-pandemia precisa ser voltada para a promoção de uma educação inclusiva. Isso significa preparar os

docentes para atender à diversidade de alunos em sala de aula, considerando não apenas as diferenças de acesso e aprendizado, mas também as questões culturais, sociais e emocionais. O fortalecimento do vínculo entre professor e aluno deve ser uma prioridade, pois o acolhimento e a empatia são elementos essenciais para criar um ambiente propício ao aprendizado.

Conclui-se que a pandemia trouxe à tona a urgência de transformar os modelos de formação docente, especialmente para os professores alfabetizadores, que desempenham um papel crucial no desenvolvimento das competências fundamentais dos alunos. Apesar dos desafios, o contexto atual também apresenta uma oportunidade para repensar e inovar as práticas pedagógicas, promovendo uma formação que valorize o professor enquanto agente transformador e prepare-o para lidar com as complexidades da educação no século XXI.

REFERENCIAS.

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.

ANTUNES, Juliana Teixeira; BATISTA, Paulo Vitor do Carmo. EaD e desafios de interação: um estudo de revisão. Multitexto, v. 4, n. 1, p. 32-36, 2016. Disponível em: http://www.ead.unimontes.br/multitexto/index.php/rmcead/article/view/187. Acesso em: 20 mar. 2023.

BERNARDETE A. GATTI I. Possível reconfiguração dos modelos educacionais pós-pandemia, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC/SEB, 2017. Disponível em: Acesso em: 8 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Diário Oficial da União. Despacho de 29 de maio de 2020. Disponível em: Acesso em: 06/03/2022.

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

BRASIL. Ministério da Educação/ Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 05 de 28 de abril de 2020. Distrito Federal: Ministério da Educação, 28 de abril de 2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=-download&alias=145011-pcp005- 20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192 . Acesso em: 07 de fevereiro de 2023.

CONTE, E. Educação, Desigualdades e Tecnologias Digitais em Tempos de Pandemia. In: RONDINI, Carina Alexandra. (Org.). Paradoxos da Escola e da Sociedade na Contemporaneidade. 1. ed. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2022, v. 1, p. 32-62. Acesso em 08 ago. 2022.

CORDEIRO, Fabiana A. Menegazzo. Quando o caos da pandemia passar, quem terá maior força: os velhos hábitos da Escola tradicional ou os novos ensinamentos da escola na pandemia da COVID-19? In: CONTE, E. Educação, Desigualdades e Tecnologias Digitais em Tempos de Pandemia. In: RONDINI, Carina Alexandra. (Org.). Paradoxos da Escola e da Sociedade na Contemporaneidade. 1. ed. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2022, v. 1, p. 32-62. Acesso em 08 ago. 2023

GASKELL, George. Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

GIL, Antonio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GONTIJO, C. M. M; SCHWARTZ. C. M. Alfabetização: teoria e prática. Curitiba: Sol, 2009. Disponível em:https://biblioam.wordpress.com/2014/08/22/a-historia-da-escrita/ Acesso em: 25 nov. 2023.

LAKATOS, E. M. & MARCONI, M. A. Fundamentos de metodologia científica. 3.ed. rev. ampl. São Paulo: Atlas, 1991.

MARTINS, L. M.; MARSIGLIA, A. C. G. Contribuições para a sistematização da prática pedagógica na educação infantil. Cadernos de

Formação RBCE, p. 15-26, mar. 2015.

MOREIRA, José António Marques; HENRIQUES, Susana; BARROS, Daniela. Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia. Dialogia, São Paulo, n. 34, p. 351-364, 2020. Disponível em: https://doi.org/10.5585/Dialogia. N34.17123. Acesso em: 30 mar. 2023.

PEREIRA, A. S. et al. Metodologia da pesquisa cientifica. Porto Alegre: UAB / NTE / UFSM. 2018. Recuperado de: https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/358/2019/02/Metodologia-da-Pesquisa-Cientifica_final.pdf. Acesso em: 05 dez. 2020.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (orgs.). Professor Reflexivo no Brasil: gênese e critica de um conceito. São Paulo: Cortez Editora, 2006. p. 17-52.

PIMENTEL, Mariano; CARVALHO, Felipe da Silva Ponte. Princípios da educação online: para sua aula não ficar massiva nem maçante! SBC Horizontes, maio 2020. Disponível em: http:// horizontes.sbc.org.br/index.php/2020/05/23/principios-educacao-online. Acesso em: 10 mar. 2023.

PRETTO, Nelson de Luca. Educações, culturas e hackers: escritos e reflexões. Salvador-Bahia: EDUFBA, 2017.

RISEMBERG, R. I. C. S. ; SHITSUKA, R. ; TAVARES, O. L. Un estudio de caso de reconocimiento de patrones en los textos colectivos en el ciberespacio mediante la herramienta wiki en cursos a distancia de pregrado. Diálogos de la Comunicación (em línea). v. 91, p. 1-17, 2015.

SILVA, Silvio Luiz Rutz da; ANDRADE; André Vitor Chaves de; BRINATTI, André Maurício. Ensino Remoto Emergencial. Paraná: Dos autores, 2020.

Soares, M. (2020). Como fica a alfabetização e o letramento durante a pandemia. Blog Futura https://www.futura.org.br/como-fica-a-alfabetizacao-e-o-letramento-durante-a-pandemia/

SOARES, M. Alfabetização e letramento. São Paulo: Contexto, 2020.

SOARES, M. Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020.

SOARES, Magda. Letramento: tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

VYGOTSKY, L. S. Pensamento e linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

A INFLUÊNCIA DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA NA EDUCAÇÃO: IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/03

GISELE MARCONE

RESUMO
No decorrer do trabalho entenderemos um pouco mais de como as Culturas Afro-Brasileiras estão interligadas estabelecendo um paradoxo de saberes e vão se concretizando ao longo dos registros. Quando falamos das diversas influências europeias, Povos Originários paralelamente os Povos Africanos é necessária uma profunda reflexão nas regras sociais que se entrelaçam, não tendo como separar, quanto mais estudamos chegaremos à conclusão Cultura Afro é um dos pilares social e histórico do nosso país. No decorrer das pesquisas observamos que os saberes foram passados de geração, cabendo voltar à história para compreender este percurso onde milhões de pessoas foram arrancadas do seu habitat, do seu grupo social, país e continente. Assim trazendo consigo suas experiências e sabedorias, restando minimamente colocar em práticas milenares para sobrevivência e acalentar as muitas saudades. Quando adentrarmos nessa narrativa veremos que não se trata somente de um período triste, com muitas injustiças, sem olhar empático vai muito além, valorizar cada momento histórico e social estaremos vendo nossa própria história, criaremos uma nova perspectiva de valorização, reconhecimento e pertencimento. Procuramos fazer um viés entre as duas Culturas, quanto ao conhecimento histórico do continente Africano, saber como era, como viviam em sociedade perceberemos este elo tão forte entre África e Brasil. Erroneamente por muitos anos reduziram o Continente em mãos de obras baratas, aprofundando na história. Veremos que este lado mundo foi um dos berços da civilização dos (economicamente, politicamente, socialmente, historicamente). Continente Africanos sempre foi reduzido como de menor potencial por muitos anos nos livros de história; olhar para este rico território conseguiremos enxergar suas riquezas, como era próspero na arquitetura, agricultura e pecuária, começaremos a compreender como são de dimensões grandes, diversidades Étnicas e territoriais para uma mudança de paradigma, temos um longo caminho e somente pela educação que conseguiremos proporcionar tais mudanças.

Palavras-chave: Afro; Cultura; Influência.

INTRODUÇÃO

A chegada dos africanos ao Brasil trouxe consigo um vasto patrimônio cultural, tanto material quanto imaterial, manifestado em objetos, rituais, hábitos, textos e diversos saberes. No entanto, o reconhecimento dessas influências na formação social e histórica do Brasil demorou a ser estabelecido.

Até o início da década de 90, o ato da assinatura da Lei Áurea, ecoava como uma indignação à escravatura, por parte da família real e como um presente dado aos negros: a sua liberdade. Inúmeros estudantes foram ludibriados por esta forma de difusão da história e focavam mais no ato de benevolência real, do que na própria abolição da escravatura. Por isso mesmo é de extrema importância que a informação seja passada de forma completa e verdadeira, na qual o Brasil resistiu ao máximo em libertar os negros escravizados.

Quando aprofundamos na nossa história deparamos com muitos acontecimentos, primeiramente nossos livros de história sempre trouxe como "Descoberto de um novo mundo" realmente os europeus tinham esta visão, mas aqui já tinham os Povos Originários com sua cultura e sociedade.

Percebendo que podiam explorar, mas que faltava mão de obra, desencadeando o maior tráfico humano descrito na história da humanidade, estaríamos saindo do paradigma de lutar pelas terras criando outro, povos escravizados por causa do tom de pele.

Primeiramente compreender que a cultura da época tinha lutas entre tribos para aumentar sua área territorial, resultando assim "pessoas" que virariam escravos, aí onde entrou na rota dos navios negreiros.

Política dos europeus dominantes da época onde conceito em misturar as etnias evitaria revoltas e conflitos, seriam controlados com

mais facilidades, foi um grande engano que seria povos pacíficos "que tudo bem ser escravizados", houve muitas lutas, confrontos, no meio de tudo isto surgiram os Quilombos. Falar da resistência dos Povos Africanos é visualizar uma sociedade potencialmente inteligente, resilientes trouxeram suas técnicas na construção da nossa.

Segundo Magnoli (2009, p.158), “na declaração de 1950 da Unesco, estava escrito que o Brasil ‘sofre menos do que outras nações os efeitos’ do preconceito de raça, e, por isso, era preciso compreender as razões da ‘harmonia que existe no Brasil’”. Contudo, houve uma ‘maquiagem’ de harmonia existente entre as raças no Brasil. Como houve uma inundação de negros africanos, chegando a superar o número de habitantes do país, teríamos que conviver com um mínimo de tolerância. Pois, as cores se misturaram, assim como as crenças e todas as culturas em si. O que não quer dizer que não haja racismo. No entanto, considerando o período da década de 50, se comparado com os Estados Unidos, o Brasil seria considerado um país de harmonia entre suas raças, devido a nos Estados Unidos a segregação racial, a opressão sofrida pelos negros e os conflitos raciais em si, representarem problemas demasiadamente significativos para serem contornados.

As Leis 10.639/03 e 11.645/08 emergiram da necessidade de políticas de reparação, não com o objetivo de substituir um enfoque etnocêntrico europeu por um africano ou indígena, mas para expandir os currículos escolares e enfatizar a diversidade cultural que compõe a sociedade brasileira. Este estudo revisita a história do Brasil, desde a Lei Afonso Arinos, a primeira norma contra o racismo aprovada em 1951, até os atuais esforços para reconhecer e valorizar a diversidade.

Mesmo estando contido como obrigatório na LDB, o ensino da cultura africana nas escolas ainda não acontecia e ainda não acontece como deveria. Há muitos entraves que impossibilitam o trabalho dos educadores, sendo um deles, a falta de preparo e conhecimento para lidar com temas voltados à cultura africana, principalmente os que esbarram na religiosidade, estereótipos de beleza física e o racismo.

A inclusão do ensino da cultura africana nas escolas é um componente fundamental para uma educação plural e para a promoção da diversidade e da igualdade. Embora esteja previsto como obrigatório pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a implementação efetiva desse ensino enfrenta vários desafios que dificultam a sua integração adequada no currículo escolar.

Um dos principais entraves é a falta de preparo e conhecimento dos educadores para lidar com temas relacionados à cultura africana. Muitos professores não têm formação específica ou recursos adequados para abordar a riqueza e a diversidade cultural do continente africano. Isso inclui o estudo das tradições, histórias, religiões e contribuições significativas das sociedades africanas para a cultura global. Sem uma formação adequada, os educadores podem se sentir inseguros ou mal preparados para ensinar esses temas, o que pode resultar em uma abordagem superficial ou até mesmo incorreta.

Além disso, a ausência de um conhecimento aprofundado pode levar à perpetuação de estereótipos e preconceitos. A cultura africana é muitas vezes reduzida a uma visão estereotipada, baseada em imagens simplificadas ou preconceituosas. Esses estereótipos podem perpetuar ideias errôneas e desrespeitosas sobre as culturas africanas e seus povos. A falta de uma abordagem crítica e informada pode resultar em representações distorcidas e na perpetuação de ideias preconceituosas, que reforçam o racismo e a discriminação.

A questão da religiosidade é outro ponto delicado. Muitas culturas africanas possuem sistemas de crenças e práticas religiosas que são profundamente enraizados em suas tradições e identidades culturais. A abordagem dessas práticas religiosas nas escolas deve ser feita com sensibilidade e respeito, evitando a imposição de uma visão eurocêntrica ou a desqualificação das práticas e crenças africanas. A falta de compreensão e respeito por essas questões pode levar a abordagens inadequadas e a reforçar preconceitos.

A resistência ao ensino da cultura africana também pode ser influenciada por preconceitos e racismo presentes na sociedade.

O racismo estrutural e institucional pode se manifestar na educação através de currículos que marginalizam ou ignoram as contribuições das culturas africanas e afro-brasileiras. A resistência à inclusão desses conteúdos pode refletir atitudes preconceituosas que desvalorizam a riqueza cultural africana e suas contribuições à sociedade.

Para enfrentar esses desafios, é essencial que as escolas e os sistemas educacionais adotem várias estratégias. Primeiramente, é necessário investir na formação e capacitação dos educadores. Cursos e workshops que ofereçam uma formação aprofundada sobre a cultura africana, suas tradições, religiosidades e contribuições históricas são fundamentais. Essa formação deve incluir a abordagem de como tratar de temas sensíveis com respeito e como evitar a perpetuação de estereótipos e preconceitos.

Além disso, é crucial revisar e enriquecer os currículos escolares para garantir que incluam de forma adequada e abrangente a cultura africana. Isso envolve a criação de materiais didáticos que reflitam com precisão a diversidade e a complexidade das culturas africanas e afro-brasileiras. Livros, recursos audiovisuais e atividades pedagógicas devem ser elaborados de maneira a apresentar uma visão respeitosa e completa dessas culturas.

A integração da cultura africana no currículo também pode ser promovida através de parcerias com organizações e especialistas que trabalham com questões relacionadas à cultura africana e afro-brasileira. Essas parcerias podem ajudar a trazer uma perspectiva externa e especializada para a educação, fornecendo recursos e apoio adicional para os educadores.

Além disso, a promoção de eventos culturais e atividades escolares que celebrem e explorem a cultura africana pode ajudar a sensibilizar e engajar alunos e comunidade escolar. Feiras culturais, palestras e apresentações podem criar oportunidades para que todos os membros da escola aprendam e se envolvam com a cultura africana de maneira mais direta e experiencial.

A participação ativa das famílias e da comunidade também é vital. Envolver pais e membros da comunidade no processo educacional e nas discussões sobre a importância da cultura africana pode ajudar a criar um ambiente de apoio e compreensão. Workshops e reuniões com pais e membros da comunidade podem servir para educar e engajar todos os envolvidos na promoção da diversidade cultural.

Finalmente, é importante que haja um compromisso institucional com a implementação efetiva do ensino da cultura africana. Isso inclui a criação de políticas e diretrizes claras que garantam a inclusão adequada desses temas no currículo e a alocação de recursos necessários para apoiar essa iniciativa. As escolas devem ser incentivadas e apoiadas para desenvolver e manter práticas educacionais que promovam a diversidade e a inclusão de maneira significativa.

Em suma, a implementação do ensino da cultura africana nas escolas enfrenta desafios significativos, mas é um passo crucial para promover uma educação mais inclusiva e equitativa. A superação desses desafios exige uma abordagem colaborativa, com investimento na formação de educadores, revisão dos currículos, parcerias com especialistas, e envolvimento ativo das famílias e da comunidade. Com um compromisso coletivo e uma abordagem bem planejada, é possível garantir que o ensino da cultura africana seja realizado de forma adequada e respeitosa, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e informada.

Durante as leituras bibliográficas e históricas, entendemos um pouco porque não havia.

INFLUÊNCIA DA CULTURA AFRICANA NA CONSTRUÇÃO DA CULTURA BRASILEIRA

Para compreender a influência da cultura africana na sociedade brasileira, é necessário retornar ao período colonial. Durante esse tempo, algumas etnias foram trazidas como escravos desempenharam um papel crucial na formação da cultura brasileira. Tribos como os Bantos, Nagô e Jeje, que cultuavam diferentes religiões baseadas no culto aos orixás, foram forçadas a se adaptarem e influenciaram profundamente a cultura local.

A cultura brasileira é marcada pela sua diversidade, é um reflexo das contribuições afri-

canas, indígenas e europeias. Durante mais de 300 anos, milhões de africanos foram trazidos ao Brasil como escravos, um período frequentemente romantizado ou ocultado pela historiografia. Reconhecer e valorizar as influências culturais afro-brasileiras é essencial para construir uma sociedade mais inclusiva e com equidade.

Não adianta um discurso de antirracismo é necessário ser, fazendo um levantamento histórico de muitos comportamentos eram "aceitos", dando idéia que é assim mesmo.

Em São Paulo temos vários documentos de como e porque nas instituições públicas tem que ser diferente, começando na primeirísima infância.

Sabemos que o racismo estrutural está intrinsecamente por vários anos foram normalizadas, hoje não cabe mais deixar para lá, falas e opiniões com discriminações pejorativas tem de ser punidas, trazendo este assunto para chão da escola colocar em pautas estamos traçando uma nova história.

Para total compreensão desse tipo de racismo, participação em tudo na sociedade política, cargos administrativos, nas artes, etc.

Valorizar as influências dos Povos Africanos estaremos criando espaço de pertencimento, empoderamento da nossa diversidade.

As disciplinas, matérias ou currículos, como são chamados a Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências e Artes, devem sempre conter pontos de ligação com a História da África e sua cultura, como também, o tema transversal 'ética', deve ser incansavelmente trabalhado, juntamente com o tema 'Pluralidade Cultural'.

O trabalho junto às famílias também é necessário, pois muitas atitudes cometidas pelos alunos contra seus colegas negros são originadas e reforçadas dentro de seus lares. Nesse aspecto é importante que a Lei 9.459 de 13 de maio de 1997 sirva para reprimir esses atos degradantes e depreciativos, e incentive a reflexão de atitudes preconceituosas.

Para que a cultura africana possa ser aprofundada quanto a seu conhecimento, faz-se necessário quebrar a visão deturpada, a resistência e a falta de respeito pela mesma, proveniente de alguns alunos, pais e educadores. A visão do negro não deverá ser de um coitado e fraco, passivo, inferior, o qual aceitou a escravidão e que não lutou por sua liberdade e que, atualmente, precisa de uma lei para protegê-los. Mas sim, de um povo que foi injustiçado, violentado, tendo suas crenças e culturas desrespeitadas e oprimidas, como se não tivessem uma história, só porque eram diferentes, quando comparados a sociedade europeia, a qual era a dominante daquela época. E, da mesma forma que toda a sociedade brasileira contribuiu para injustiçar os negros, somente por não aceitar a cor da sua pele, atrasando assim o seu desenvolvimento político, econômico e social, privando-os dos direitos e deveres de cidadãos, hoje existe sim, a necessidade de haver leis que protejam os direitos dessas pessoas, visando amenizar os efeitos decorrentes de anos e anos de exploração e retardo educacional e profissional.

DIA NACIONAL DA CONSCIÊNCIA NEGRA

No dia 20 de novembro, celebra-se o Dia Nacional da Consciência Negra, uma data que homenageia Zumbi dos Palmares e reflete sobre a influência africana na cultura brasileira.

Lembrar dessa data todos os anos estaremos resgatando valores, reconhecimento e indignação de uma época da grande luta para liberdade no Brasil.

Por muitos anos foi divido nos livros de história, que não era tão ruim assim pois eles tinham comida, casa e trabalho, mas não era bem assim, quando falamos de resistência significa que dentro da sua rotina não deixaram esquecer seus costumes e suas crenças.

Na culinária temos vários pratos típicos e reconhecidos muldialmente como:

- Vatapá
- Acarajé
- Mungunzá
- Cuscuz
- Cocada, etc.

Não temos como não falar de alguns estilos musicais:

Samba, Maracatu, Maxixe e outros. Ritmos que por alguns momentos de regras sociais chegaram a ser proibidos.

Europeus impunha suas regras onde divulgava que as danças e ritmos afro era do mau, com passar do tempo e com as leis houve

mudanças desses paradigmas.
Quanto à exploração da história mundial, é interessante que haja um aprofundamento quanto a desmistificação de que a África era um continente de seres animalizados, sem cultura e sem história. É um período para apresentação de diversos documentários que tratem da parte histórica e geográfica do continente africano, dos seus antepassados e da África na atualidade.

IDENTIDADE NEGRA

A escravidão dos negros africanos foi justificada pelos europeus pelo fato de não encontrarem a 'escrita' e pré-julgarem que isso representava não ter história ou cultura. Inúmeras pessoas foram subjugadas a escravidão por outros povos por considerá-las diferentes e assim, indignas da liberdade com a qual nasceram. No entanto, os algozes foram tão ignorantes, que ao conhecerem o povo africano, se depararam com uma cultura rica, ampla e mais antiga que a deles. Assim foi formado o Brasil. Das diversas culturas que formaram o povo brasileiro, a africana é a mais ampla e significativa delas.
Estamos caminhando para este pertencimento, representatividade, pois sair da caverna exige muito conhecimento, reconhecer que tudo está enraizado.
Palavras como "moleque", "fubá", "cachaça", "berimbau" e "maracatu" têm origem africana, e as contribuições da cultura negra vão além da linguagem, influenciando a culinária, dança, religião e música.
Identidade negra vai além da cor da pele e características físicas, englobando um sentimento de pertencimento histórico e cultural a representatividade na escola é fundamental aumento assim o espaço social devendo sempre promovida por meio da seleção de materiais didáticos adequados, contratação de profissionais negros e realização de atividades de conscientização, o acesso as diversas culturas estaremos construindo uma nova sociedade, não cabendo nenhum ato de segregação principalmente dentro do ambiente escolar.

ESCRITORES E PERSONALIDADES AFRO-BRASILEIRAS

Diversos escritores e personalidades têm marcado a história e a cultura afro-brasileira:
Temos vários nomes que de alguma forma fizeram diferença, homens e mulheres que sobressaíram criando um espaço social muitos desses lugares foram através de muitas lutas.
Segue alguns nomes influentes na literatura, artes e na política:

1. Joaquim Nabuco - abolisonario, quando pequeno foi vendido como escravo. Foi criado com uma família que acreditou no seu potencial. Advogado conseguindo alforria de muitos homens e mulheres.
2. Lázaro Ramos - ator consagrado, escritor de alguns livros que valoriza o cabelo afro.
3. Sergio Vaz - Poeta morador da periferia da zona sul Capão Redondo difunde sua escrita onde ninguém acredita "comunidade".Tendo olhar em dividir o amor pela poesia nas periferias.
4. Carolina Maria de Jesus (1914-2011) - Entre suas principais obras está o livro "Quarto de Despejo: Diário de uma Favelada" publicado na década de 1960. De catadora de papel, que construiu a própria casa usando lata, madeira e papelão, à uma das maiores escritoras negras da literatura nacional, seus relatos foram traduzidos para 16 idiomas e vendidos em mais de 40 países.
5. Lima Barreto (1981-1922) - Filho de escrava liberta e afilhado de Visconde de Ouro Preto é autor de "Triste Fim de Policarpo Quaresma" e "Clara dos Anjos". Sua obra foi marcada pela crítica ao nacionalismo, ao militarismo e pela denúncia social, o que o tornou um dos maiores símbolos de resistência no início da República.
6. Silvio de Almeida (1976-) - Nascido em São Paulo, advogado, filósofo e professor universitário. É autor dos livros "Racismo Estrutural ","Sartre: Direito e Política" e "O Direito no Jovem Lukács: A Filosofia do Direito em História e Consciência". Também preside o Instituto Luiz Gama.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino da História da África sempre foi deficitário. Os capítulos nos livros de história eram extremamente reduzidos, escondendo

a complexidade de informações que poderia ter a respeito desse continente, o qual o berço da humanidade. Por sua vez, a África foi vista, durante muitos anos, através de um perfil traçado por pobreza, miséria, fome, guerras civis, vida selvagem e doenças. É como se desse continente só viessem coisas negativas aos olhos do restante do mundo.

A cultura africana está profundamente enraizada na cultura brasileira, manifestando-se na culinária, linguagem, festas, dança, religião, arquitetura e agricultura. Reconhecer essas influências é crucial para valorizar a identidade brasileira. No entanto, o racismo estrutural ainda é uma realidade, e a educação é a chave para mudar essa situação. A Lei 10.639/03 é um passo importante para trazer um conhecimento social e histórico mais completo, destacando a importância das influências africanas na formação do Brasil. É essencial continuar promovendo movimentos que valorizem e reconheçam a diversidade cultural do país.

Os educadores desempenham um papel crucial na criação de um ambiente de aprendizagem positivo e inclusivo, mas a colaboração com os pais é essencial para alcançar resultados eficazes. Envolver as famílias no processo educacional não só fortalece o vínculo entre escola e casa, mas também ajuda a abordar e superar desafios que podem surgir no desenvolvimento dos alunos. Os pais têm um conhecimento profundo das circunstâncias individuais de seus filhos e podem fornecer informações valiosas que ajudam os educadores a personalizar o apoio necessário. Além disso, os pais podem desempenhar um papel fundamental na redução de falhas advindas do ambiente familiar que possam impactar o desempenho escolar e o bem-estar emocional dos alunos.

Uma das áreas em que os pais podem ser particularmente úteis é no apoio à autoestima dos alunos. Muitos alunos enfrentam desafios relacionados à baixa autoestima devido a fatores como estigmas sociais, preconceitos ou rejeição por parte dos colegas. A colaboração entre pais e educadores pode ajudar a criar estratégias para fortalecer a confiança dos alunos. Pais que participam ativamente do processo educacional podem oferecer suporte emocional e encorajamento em casa, o que complementa o trabalho dos educadores na escola.

A ajuda dos pais é essencial para enfrentar e superar estigmas e preconceitos. Os estigmas associados a deficiências, diferenças culturais ou socioeconômicas podem afetar a forma como os alunos se percebem e como são percebidos pelos outros. Pais informados e engajados podem colaborar com os educadores na promoção de uma visão mais positiva e inclusiva, tanto na escola quanto na comunidade. Trabalhar juntos para desafiar e desmantelar estigmas ajuda a criar um ambiente mais acolhedor e equitativo para todos os alunos.

Além disso, a rejeição dos colegas pode ser um desafio significativo para muitos alunos. As atitudes negativas e o bullying podem impactar negativamente a saúde mental e o desempenho acadêmico dos alunos. Educadores e pais devem trabalhar em conjunto para criar um sistema de suporte que permita aos alunos se sentirem aceitos e respeitados. Isso inclui a implementação de programas de sensibilização e educação sobre diversidade e respeito, tanto na escola quanto em casa.

Os educadores, ao colaborar com os pais, podem também orientar sobre como criar uma atmosfera de igualdade e respeito. Essa orientação pode incluir a promoção de práticas que encorajem a inclusão e a valorização das diferenças. Pais que entendem a importância de tratar todos os alunos com respeito e dignidade podem reforçar esses valores em casa, ajudando a construir uma cultura de respeito que se estende além da sala de aula.

Outro aspecto importante é o papel dos pais como multiplicadores de valores e práticas inclusivas. Quando os pais demonstram compromisso com a igualdade e o respeito, eles servem como modelos para seus filhos e para outros membros da comunidade. Os alunos que são ensinados a valorizar a diversidade e a respeitar os outros têm maior probabilidade de adotar essas atitudes e comportamentos em suas interações diárias, contribuindo para uma mudança cultural positiva.

A colaboração entre pais e educadores também é vital para o desenvolvimento de estra-

tégias que ajudem os alunos a superar dificuldades específicas. Por exemplo, pais que estão cientes dos desafios que seus filhos enfrentam podem trabalhar com os educadores para desenvolver planos de apoio personalizados. Isso pode incluir a criação de um ambiente de aprendizagem adaptado às necessidades individuais dos alunos e a implementação de estratégias de ensino diferenciadas.

Além disso, a comunicação constante entre pais e educadores pode ajudar a identificar e resolver problemas de maneira proativa. Reuniões regulares, atualizações sobre o progresso dos alunos e discussões abertas sobre quaisquer preocupações ajudam a garantir que todas as partes estejam alinhadas e que as necessidades dos alunos sejam atendidas de forma eficaz. A transparência e o diálogo contínuo promovem uma colaboração mais eficaz e permitem a resolução de problemas antes que eles se tornem mais graves.

Os educadores também podem fornecer recursos e orientações para que os pais apoiem o desenvolvimento acadêmico e emocional de seus filhos em casa. Isso pode incluir sugestões de atividades, materiais educacionais e estratégias de apoio que os pais podem usar para reforçar o aprendizado e ajudar a construir a autoestima dos alunos. Os pais, por sua vez, podem compartilhar suas observações e feedbacks sobre o progresso e as necessidades dos alunos, permitindo ajustes nas abordagens educacionais conforme necessário.

Para que essa colaboração seja bem-sucedida, é importante que os educadores promovam uma abordagem inclusiva e respeitosa ao trabalhar com os pais. A criação de um ambiente onde os pais se sintam valorizados e apoiados é crucial para uma colaboração efetiva. Isso pode envolver a oferta de oportunidades para os pais se envolverem ativamente, como workshops, reuniões e eventos escolares, e o reconhecimento do papel importante que eles desempenham no sucesso educacional de seus filhos.

Além disso, é necessário considerar as diversas realidades familiares e culturais ao envolver os pais no processo educacional. Respeitar e reconhecer a diversidade das famílias ajuda a criar um ambiente inclusivo e acolhedor, onde todos os pais se sentem confortáveis para participar e contribuir. A adaptação das estratégias de envolvimento para considerar as diferentes necessidades e contextos das famílias é essencial para uma colaboração eficaz.

Por fim, a parceria entre educadores e pais é uma ferramenta poderosa para criar uma educação mais inclusiva e eficaz. Ao trabalhar juntos para apoiar os alunos e promover uma cultura de respeito e igualdade, educadores e pais podem ajudar a construir um ambiente de aprendizagem positivo que beneficia todos os alunos. Essa colaboração não apenas melhora a experiência educacional, mas também contribui para o desenvolvimento de alunos mais confiantes, respeitosos e bem-sucedidos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". 2003.

ALMEIDA, Silvio. Racismo Estrutural. Pólen, 2019.

RAMOS, Lázaro. O Pulo do Coelho. Carochinha, 2017.

DE JESUS, Carolina Maria. Quarto de Despejo: Diário de uma Favelada. Ática, 1960.

SOUSA, Cruz e. Obra Completa. Nova Aguilar, 1995.

BARRETO, Lima. Triste Fim de Policarpo Quaresma. Companhia das Letras, 2007.

ASSUMPÇÃO, Carlos de. Poemas da Resistência. Fundação Editora da UNESP, 2018.

RESUMO
Um dos grandes desafios da gestão escolar refere-se à busca de uma educação de qualidade, a qual pode ser medida através do resultado de avaliação externa obtida pelo IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica). A obtenção da qualidade na educação básica das escolas públicas é um projeto de longo prazo, que exige mudança e reestruturação organizacional, sendo a atuação do gestor escolar fundamental nesse processo. É importante considerar que o sucesso no rendimento escolar dos alunos envolve a forma como as escolas têm sido gerenciadas e a contribuição de todos os envolvidos no ambiente escolar. O intuito deste estudo é avaliar a influência do gestor escolar na melhoria da qualidade de ensino e sua responsabilidade com os resultados obtidos na aprendizagem dos alunos refletida no IDEB.

Palavras-chave: Gestão escolar. IDEB. Qualidade de ensino.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho busca refletir sobre as influências e responsabilidades do gestor escolar nos resultados do IDEB. A escola é uma instituição educacional e se constitui em um local de aprendizagem que requer a execução coordenada de atividades que viabilizem o seu fim pedagógico. Para tanto, a gestão escolar é fundamental no desenvolvimento de atividades de mediação para que seja obtida a eficácia na qualidade do ensino.

A justificativa para escolha do tema refere-se a importância da preparação e análise dos resultados do IDEB, na busca de uma escola de qualidade. O gestor é quem impulsiona a equipe escolar na construção de uma educação de implementadas com o objetivo de promover uma aprendizagem contínua e relevante dos alunos.

O objetivo geral da pesquisa analisou a influência do gestor escolar na qualidade de aprendizagem dos alunos expressa nos resultados do IDEB. O mantimento e a melhoria do desempenho escolar exigem o acompanhamento contínuo da gestão escolar. Para tanto, é fundamental que o gestor escolar tenha a habilidade de liderar com o intuito de extrair os melhores resultados, considerando a realidade da escola em que atua (docentes, discentes e estrutura física). A eficácia do estilo de liderança se reflete no desempenho da equipe pedagógica e, por consequência, no desempenho dos alunos. Entretanto, para que sejam atingidos os objetivos na qualidade de ensino, é preciso definir os indicadores que servirão para mensurar a qualidade. Neste contexto, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) tem se demostrado como um método de avaliação externa objetiva do rendimento escolar.

A metodologia utilizada será através de referências bibliográficas de vários autores envolvidos no tema. Este estudo tem como motivação principal avaliar a influência e a responsabilidade do gestor escolar na melhoria da qualidade de ensino, a qual se reflete explicitamente no resultado do IDEB obtido pela escola.

GESTÃO ESCOLAR: CONCEITOS E FUNÇÃO SOCIAL

A gestão educacional corresponde à área de atuação responsável por estabelecer o direcionamento e a mobilização capazes de sustentar e dinamizar o modo de ser e de fazer dos sistemas de ensino e das escolas, para realizar ações conjuntas, associadas e articuladas, visando o objetivo comum da qualidade do ensino e seus resultados (LÜCK, 2006, p. 25).

A responsabilidade da gestão escolar vai muito além da simples administração de recursos financeiros, de pessoal ou de patrimônio. As ações dos gestores educacionais devem ser articuladoras, capazes de captar a participação ativa e colaborativa de toda a comunidade escolar, em especial educandos e educadores, na incessante busca de me-

lhor qualidade de ensino e aprendizagem.
O gestor educacional tem uma árdua tarefa de buscar o equilíbrio entre os aspectos pedagógicos e administrativos, com a percepção que o primeiro se constitui como essencial e deve privilegiar a qualidade, por interferir diretamente no resultado da formação dos alunos e o segundo deve dar condições necessárias para o desenvolvimento pedagógico (SANTOS, 2014, p. 38).
Lück (2009, p. 95) ao caracterizar a função do gestor escolar dentro do contexto escolar, analisa que:

A gestão pedagógica é, de todas as dimensões da gestão escolar, a mais importante, pois está mais diretamente envolvida com o foco da escola que é o de promover aprendizagem e formação dos alunos, conforme apontado anteriormente. Constitui-se como a dimensão para a qual todas as demais convergem, uma vez que essa se refere ao foco principal do ensino que é a atuação sistemática e intencional de promover a formação e a aprendizagem dos alunos, como condição para que desenvolvam as competências sociais e pessoais necessárias para sua inserção proveitosa na sociedade e no mundo do trabalho, numa relação de benefício recíproco. Também para que se realizem como seres humanos e tenham qualidade de vida.

Ressalta-se, portanto, que é fundamental a interação do gestor escolar com a equipe pedagógica, atuando de forma participativa, de modo a contribuir com a aprendizagem do aluno e, consequentemente, nos resultados mensurados através de indicadores, como o IDEB.
Reportando-nos a Lück, quando salienta a importância da equipe diretiva em desempenhar suas funções de mobilizar a comunidade escolar de maneira participativa, assim se refere:

Realizam gestão; focalizam as pessoas; desenvolvem; apoiam-se em ações de confiança; adotam perspectivas de médio e longo prazos; criam e inovam; são originais; puxam e orientam; são todo-ouvidos; perguntam o que e por quê (LÜCK, 2012, p. 100).

Desenvolver as potencialidades físicas, cognitivas e afetivas dos alunos, por meio da aprendizagem dos conteúdos, os quais desenvolvem conhecimentos, habilidades, procedimentos, atitudes e valores que, aliás, deve acontecer de maneira contextualizada desenvolvendo nos alunos a capacidade de tornarem-se cidadãos participativos na sociedade em que vivem. Eis o grande desafio da escola, fazer do ambiente escolar um meio que favoreça o aprendizado, encontro com o saber e com descobertas de forma prazerosa e funcional, pela ação mediadora dos professores e pela organização e gestão da escola, conforme Libâneo et al. (2005, p. 117), afirma:

Devemos inferir, portanto, que a educação de qualidade é aquela mediante a qual a escola promove, para todos, o domínio dos conhecimentos e o desenvolvimento de capacidades cognitivas e afetivas indispensáveis ao atendimento de necessidades individuais e sociais dos alunos. Para tanto, se faz necessário que a escola ofereça situações para o aprendizado, fazendo com que o aluno compreenda que, muito mais importante do que possuir bens materiais é ter a garantia do seu espaço no mercado competitivo, através de uma educação de qualidade, onde ele aprenderá a conhecer, a fazer, a conviver e a ser, ou seja, a educação ao longo da vida baseia-se nesses quatro pilares (DELORS, 2006, p. 78).

Segundo Penin et al. (2001, p. 45):

Uma escola voltada para o pleno desenvolvimento do educando valoriza a transmissão de conhecimento, mas também enfatiza outros aspectos: as formas de convivência entre as pessoas, o respeito às diferenças e a cultura escolar".

A função social da escola é preparar o cidadão para o pleno exercício da cidadania. E para o alcance deste objetivo não basta somente passar as regras da convivência social ou transmitir-lhe conhecimento. O papel da escola vai muito além disso, ela precisa preparar atores transformadores, cujo compromisso é com a formação do cidadão, com o

fortalecimento dos valores de solidariedade para que de fato essa sociedade seja transformada.
De acordo com Libâneo (2005, p. 116), outro grande desafio é o de incluir, nos padrões de vida digna, os milhões de indivíduos excluídos e sem condições básicas para se constituírem cidadãos participantes de uma sociedade em permanente mutação. A escola, ao cumprir sua função social de mediação, influi significativamente na formação da personalidade humana e, por essa razão, não é possível estruturá-la sem levar em consideração objetivos políticos e pedagógicos (LIBÂNEO, 2004, p. 120).
Nesse sentido, é importante ressaltar a importância da unidade de propostas e objetivos entre todos os segmentos da escola e o gestor, pois todos falando a mesma linguagem o resultado será positivo e haverá melhoria na qualidade de ensino e nas condições humanas de vida. A cultura organizacional do gestor é decisiva para o sucesso ou fracasso da qualidade de ensino na escola, a maneira como ele conduz a gestão das ações é foco que determinará o sucesso ou fracasso da escola.
De acordo com Libâneo (2005, p. 302), o gestor, como líder, deve observar alguns levantamentos no processo educacional como características organizacionais positivas eficazes para o bom funcionamento de uma escola; professores preparados, com clareza de seus objetivos e conteúdos, que planejem as aulas, cativem os alunos. Um bom clima de trabalho, em que a direção contribua para conseguir o empenho de todos, em que os professores aceitem aprender com a experiência dos colegas.
Vale ressaltar que o importante segundo Chiavenato (1994, p. 153):

É que cada gerente (diretor) aprenda a observar o seu estilo de liderança, no sentido de fortalecer o seu desempenho individual e avaliar a situação em que está vivendo.

No entanto, é papel do líder obter a cooperação, direcionar os conflitos e integrar o grupo para que se mantenham unidos mesmo nesta época de organizações virtuais, buscando alcançar os objetivos e o sucesso da empresa ou da instituição.
A partir do momento, que o gestor, com seu profissionalismo conquista o respeito e admiração da maioria de seus funcionários e alunos, há um clima de harmonia que predispõe a realização de um trabalho, onde apesar das dificuldades, os professores terão prazer em ensinar e alunos prazer em aprender. Nesse sentido, o gestor educacional deve ter um perfil que contemple a liderança, competência técnica, habilidades, bom relacionamento pessoal, que seja proativo buscando sempre construir a verdadeira cidadania da sua comunidade escolar.
É notório que somente uma escola bem dirigida apresenta bons resultados. A escola é uma organização que deve ter como foco a aprendizagem dos alunos, refletida através de resultados medidos externamente. Por isso, faz-se necessário a presença de gestores que atuem como líderes, capazes de implementar ações direcionadas para esse foco.
Nesse sentido, Lück (2009, p. 2) afirma que:

Dirigentes de escolas eficazes são líderes, estimulam os professores e funcionários da escola, pais, alunos e comunidade a utilizarem o seu potencial na promoção de um ambiente educacional positivo e no desenvolvimento do seu próprio potencial orientado para a aprendizagem e construção do conhecimento a serem criativos e proativos na resolução de problemas e enfrentamento das dificuldades.

O gestor escolar que exerce a liderança, deve ter em mente que todos aprendem não a mesma aprendizagem dos alunos (conteúdos), a do aprender a aprender, é uma escola que cria possibilidades, experimenta caminhos diferentes e novos, inspira e transforma a ânsia da descoberta, pelo fazer diferente e fazendo sempre o melhor de si.
A liderança implica um conjunto de ações, atitudes e comportamentos assumidos por uma pessoa, para influenciar o desempenho de alguém, visando a realização dos objetivos organizacionais. Essa influência na escola dá-se a partir da mobilização dos membros da comunidade escolar, socialmente organizada, onde todos assumem as res-

ponsabilidades, através de um esforço em conjunto e capacidade de realização, garantindo dessa forma a efetividade do trabalho educacional.
Segundo Luck (2009, p. 33):

Os gestores escolares atuando como líderes, são responsáveis pela sobrevivência e pelo sucesso de suas organizações. Chamamos de liderança a um conjunto de fatores associados como, por exemplo, a dedicação, a visão, os valores, o entusiasmo, a competência e a integridade expressos por uma pessoa, que inspira a outros a trabalharem conjuntamente para atingirem objetivos e metas coletivas.

Segundo Santos (2014, p. 65), a gestão da escola, enquanto tomada de decisão, acontece a cada instante dentro do ambiente escolar, quer na construção do Projeto Político Pedagógico - PPP, quer no planejamento das atividades, quer avaliando a realidade escolar e subsidiando tais acontecimentos. Por isso, para que se tenha êxito no planejamento escolar, é necessário compreender como a dinâmica pedagógica acontece dentro das salas de aula, como é concebido e executado o currículo escolar, quais atitudes e valores são almejados e quais as formas de organização do trabalho pedagógico.
O profissional responsável pela gestão de uma organização enfatiza a competência. Competência resultante da combinação de habilidades técnicas e comportamentais responsáveis pela qualidade e pela definição do que se pretende alcançar de acordo com a proposta instituída pela escola. No entanto, ser competente não significa simplesmente fazer bem feito, mas sim despertar nos outros a vontade de fazer bem feito e até mesmo conseguir estimular o seu grupo a comprometer-se com o processo. É preciso uma ação muito mais direta de liderança e de processos grupais em uma das interações continua e permanente.
São muitas as atribuições dos dirigentes escolares: liderança, flexibilidade e autonomia, apoio à comunidade, clima escolar, processo ensino aprendizagem, avaliação do desempenho dos alunos, supervisão dos professores, materiais e textos de apoio pedagógico, espaço físico adequado.
A gestão escolar que busca a qualidade da educação e uma escola eficaz, onde a liderança não é somente mais uma função exclusiva do indivíduo, é também uma função do grupo. O Gestor Educacional possui uma visão do futuro e parte para a sua conquista junto com todos os seus seguidores. Assim, influencia a sua comunidade, a incentiva e a inspira na criação e para o desenvolvimento de um futuro melhor, ultrapassando obstáculos interpostos no caminho em conjunto, obtendo o sucesso e alcançando as grandes metas e objetivos que foram estipuladas por todos, dentro de um ambiente de harmonia e participação. Contudo, liderar é ensinar e aprender.

O IDEB COMO INDICADOR DE QUALIDADE EDUCACIONAL

Em 2006 foi lançado pelo Ministério da Educação (MEC) o IDEB, que passa a ser o indicador de avaliação oficial para demonstrar a situação da Educação Básica do Brasil, por meio do levantamento de informações nas diversas escolas do país. O MEC define no Capítulo II, artigo 3º do Decreto nº 6.094/2007, que regulamenta o IDEB:

A qualidade da educação básica será aferida, objetivamente, com base no IDEB, calculado e divulgado periodicamente pelo INEP, a partir dos dados sobre rendimento escolar, combinados com o desempenho dos alunos, constantes do censo escolar e do Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB, composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica - ANEB e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Prova Brasil). Parágrafo único. O IDEB será o indicador objetivo para a verificação do cumprimento de metas fixadas no termo de adesão ao Compromisso.

O IDEB é parte integrante do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (Decreto n.º 6.094/07), dispositivo legal que coloca em ação as 28 propostas contidas no PDE, cujo eixo principal é a qualidade educacional, bem como a mobilização social para atingir as metas estabelecidas pelo plano. Para tanto, empreende-se uma articulação

entre União, Estados, Distrito Federal, Municípios e sociedade civil em prol da qualidade da educação. Segundo o Art. 1.º do Decreto 6.094:

O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (Compromisso) é a conjugação dos esforços da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, atuando em regime de colaboração, das famílias e da comunidade, em proveito da melhoria da qualidade da educação básica (BRASIL, 2007p, 98).

A utilização de indicadores, nas últimas décadas, na área da educação, tem sido importante instrumento de gestão, pois possibilita que os responsáveis atuem nas redes de ensino, em programas e projetos, identificando situações que necessitam de mudanças, de incentivos ou aprimoramento. Os indicadores são compostos por parâmetros quantitativos e qualitativos que auxiliam no acompanhamento de determinada atividade, apontando se os objetivos estão sendo atingidos ou se há necessidade de intervenção. Indicadores qualitativos geralmente expressam a voz, os sentimentos, os pensamentos e as práticas daqueles que atuam em uma pesquisa ou em um processo de avaliação. São eles que geram uma interpretação subjetiva do pesquisador, relacionada a diferentes aspectos da realidade, tais como concepção de boa qualidade de vida da população, concepção de trabalho digno e bem-estar social.

A partir dos resultados das provas, juntamente com os dados do Censo Escolar, são traçadas as metas das escolas. Apesar de cada instituição possuir a sua meta, o IDEB possui uma meta geral, onde todas as escolas em 2020 alcancem a média 6,0 no índice. Assim, a partir dos resultados obtidos, o cálculo é feito a nível estadual e municipal em uma escala de 0 a 10 e a partir do resultado é possível saber se as metas das escolas foram atingidas (INEP, 2012). Sobre as metas do IDEB, o portal do INEP (2011, p. 104) afirma que:

[...] são diferenciadas para cada rede e escola. As metas são diferenciadas para todos, e são apresentadas bienalmente de 2007 a 2021. Estados, municípios e escolas deverão melhorar seus índices e contribuir, em conjunto, para que o Brasil chegue à meta 6,0 em 2022, ano do bicentenário da Independência. Mesmo quem já tem um bom índice deve continuar a evoluir. No caso das redes e escolas com maior dificuldade, as metas preveem um esforço mais concentrado, para que elas melhorem mais rapidamente, diminuindo assim a desigualdade entre esferas.

Essas metas são construídas a médio e curto prazo, o que faz com que haja um acompanhamento das mudanças da escola. A partir dessas metas são promovidas ações pela gestão da escola, a qual deve buscar a participação, o acesso, a permanência, o sucesso escolar e a qualidade da educação. Diante disso, não há como separar os três eixos gestão-IDEB-qualidade de ensino, visto que estes são fundamentais para a proposta da pesquisa, além de obter mais informações sobre os sujeitos e as suas tomadas de decisões acerca da avaliação da Educação Básica.

De acordo com o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), as avaliações realizadas nas instituições de ensino visam "verificar se os elementos que compõem a escola estão estruturados para a oferta da educação de qualidade" (BRASIL, 2008, p. 112), e complementam afirmando que a partir da criação do IDEB foi possível estabelecer metas para que estas possam ser relacionadas ao desempenho e a evolução da educação no Brasil.

Desse modo, as avaliações educacionais são vistas como um modo de refletir sobre os sujeitos que compõem a escola, ou seja, gestores, coordenadores, professores, alunos, dentre outros. Por fim, a avaliação educacional visa avaliar a escola como um todo e os recursos utilizados no decorrer do ano letivo. A gestão da escola possui papel fundamental para compreender os problemas e melhorar qualidade e o desempenho das instituições de ensino.

O sistema de avaliação da Educação no Brasil embora recente, já fornece subsídios suficientes para uma análise de importantes indicadores da situação educacional brasileira. O resultado do IDEB confere a cada escola notas de 0 a 10, onde são combinadas as informações de fluxo escolar e desempenho

dos alunos nas avaliações. Além das notas já obtidas nos anos de 2005, 2007, 2009, 2011, 2013, 2015 e 2017, há ainda uma projeção de metas definidas pelo MEC a serem atingidas nas próximas edições.

Este índice é um instrumento que visa subsidiar o acompanhamento das metas de qualidade do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), para a Educação Básica. A meta do Brasil é que em 2022, na escala de 0 a 10, esse índice seja 6, média que corresponde aos sistemas educacionais de países desenvolvidos. Logo, para o MEC, todas as redes deverão melhorar os seus indicadores para atingir estas metas postas no PDE (Plano de Desenvolvimento da Escola - BRASIL/INEP, 2010, p. 123).

Os resultados divulgados do IDEB das escolas nos meios eletrônicos possibilitam que professores e gestores identifiquem qual a situação de suas unidades em relação a outras instituições e em relação às médias municipal, estadual e nacional. Os resultados do IDEB também permitem que sejam traçadas metas dentro da própria escola.

O IDEB foi criado para ser instrumento de acompanhamento da qualidade da educação, composto de metas quantificáveis amplamente divulgadas pelo país, do qual a sociedade deve se apropriar e pelo qual os gestores públicos podem ser cobrados. Por sua vez, os gestores – sejam governadores, prefeitos, secretários estaduais, secretários municipais ou diretores de escola –, ao terem as metas e os resultados divulgados especificamente para o grupo de estudantes sob a sua responsabilidade, podem usar essas informações como parâmetro para fazer diagnósticos sobre os motivos para os bons ou maus resultados, e assim aprimorar o próprio planejamento das ações de sua rede ou escola.

O IDEB também se coloca como condutor de política pública na área educacional, ao nortear as principais ações do Ministério da Educação para a educação básica. O indicador subsidia o monitoramento das metas estabelecidas pelo Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE): ao indicar as redes e as escolas públicas com resultados mais fracos, subsidia respostas imediatas do Ministério da Educação, tais como o repasse de transferências voluntárias e a destinação de apoio técnico de forma prioritária, para que essas redes e escolas executem ações de melhoria nas condições de ensino oferecidas aos alunos; e, ao identificar as redes e as escolas com os melhores e maiores avanços nos resultados, indica que vale a pena uma análise mais próxima das práticas dessas redes e escolas, as quais podem servir de inspiração para novas políticas públicas.

É inegável o fato de que a sociedade atual vive em processo de constantes transformações econômicas, políticas, sociais, culturais, de valores e na forma de ver e interagir no mundo. A escola, por sua vez, se encontra no interior deste processo de mudança e tem o desafio de adaptar-se a esta sociedade cada vez mais dinâmica. Os estabelecimentos de ensino são unidades especiais, são organismos vivos que fazem parte de um contexto socioeconômico e cultural, marcado pela pluralidade e diversidade.

Para Lück (2000, p. 56), a mudança de paradigma, que passa da simples administração para a gestão da escola é marcada: Por uma mudança de consciência a respeito da realidade e da relação das pessoas na mesma - se assim não fosse, seria apenas uma mudança de modelos. Essa mudança de consciência está associada à substituição do enfoque de administração, pelo de gestão. Cabe ressaltar que não se trata de simples mudança terminológica e sim de uma fundamental alteração de atitude e orientação conceitual.

A gestão educacional, neste contexto dinâmico em que o mundo se encontra, tem a necessidade de desenvolver novos conhecimentos, habilidades e atitudes, de forma a ultrapassar esta concepção de gestão como mera administração escolar. É necessário um esforço especial por parte da gestão escolar, no sentido de promover a articulação entre seu talento e energia humana, recursos e processos, visando à transformação dos seus alunos em cidadãos participantes da sociedade.

O termo gestão escolar possibilita ultrapassar o enfoque limitado de administração, levando em conta que os problemas educacionais são complexos e necessitam de visão global e abrangente, assim como ações articuladas, dinâmicas e participativas. Esta

mudança, que não é apenas uma questão terminológica, representa novas ideias e estabelece, na instituição escolar, uma orientação transformadora, a partir da rede de inter-relações que ocorrem, dialeticamente, no seu contexto interno e externo.

Percebemos que o conceito de gestão escolar ultrapassa o de administração por ser este mais dinâmico, participativo e por abranger uma série de concepções não abarcadas por este outro [o conceito de administração], podendo-se citar a democratização do processo de construção social da escola e realização de seu trabalho, mediante a organização de seu projeto político-pedagógico, o compartilhamento do poder realizado pela tomada de decisões de forma coletiva, a compreensão da questão dinâmica e conflitiva e contraditória das relações interpessoais da organização, o entendimento dessa organização como uma entidade viva e dinâmica, demandando uma atuação especial da liderança e articulação, a compreensão de que a mudança de processos educacionais envolve mudanças nas relações sociais praticadas na escola e nos sistemas de ensino (LÜCK, 2000, p. 16).

Na gestão, os processos pressupõem uma ampla e continuada ação que se estende a dimensões técnicas e políticas que só produzem um efeito real quando unidas entre si. Na gestão educacional democrática, pode-se destacar a criação de conselhos dotados de autoridade deliberativa e decisória, a participação da comunidade escolar na escolha dos diretores e o repasse direto de recursos financeiros às unidades escolares como sendo medidas que visam contribuir para a construção de uma escola autônoma. Percebemos, porém, que as relações do sistema educacional são tecidas no dia a dia, assumindo as características produzidas pelos distintos processos de gestão a que são sujeitas, o que demonstra o papel essencial do diretor escolar na busca por empreender um forte espírito de equipe para cumprir os objetivos educacionais, a partir do trabalho coletivo.

A gestão escolar deve ser democrática, com destaque para o relacionamento entre seus profissionais, que buscam valores como igualdade, liberdade, transparência, honestidade, comprometimento e participação, favorecendo um ambiente saudável, motivador e construtivo.

Sabe-se que o trabalho do diretor escolar é necessário, mas que este profissional não tem em suas mãos o controle da produção e das decisões a respeito das políticas do sistema de educação do qual faz parte, como por exemplo, das diretrizes, das metas, dos projetos e dos programas. Têm-se verificado nas escolas, com êxito na aprendizagem, que é essencial a atuação e interação do gestor escolar na parte pedagógica da escola, exercendo liderança na condução dos trabalhos desenvolvidos pelos professores.

Compreende-se, deste modo, que ser gestor não é tarefa fácil, mas a adoção dessas medidas, com certeza, facilita os resultados positivos na aprendizagem dos alunos. A gestão escolar consiste no processo de mobilização e orientação do trabalho e esforço coletivos presentes na escola, em associação com a organização de recursos e processos para que a instituição desempenhe de forma efetiva seu papel social e realize os objetivos educacionais de formação dos alunos e a promoção da aprendizagem.

O gestor escolar precisa ter como foco da sua atuação, o compromisso com a causa da escola, que é a promoção da aprendizagem. Esse compromisso com a causa dá ao gestor a neutralidade necessária para que ele possa estar constantemente "convidando" todos a igualmente assumir tal compromisso e a agir de forma fiel a esse princípio.

O sucesso da aplicação de um projeto pedagógico escolar é medido através da aprendizagem dos alunos, que está relacionada diretamente ao trabalho desenvolvido em sala de aula pelos professores.

A partir do momento que o gestor, com seu profissionalismo, conquista o respeito e admiração da maioria de seus funcionários e alunos, há um clima de harmonia que predispõe a realização de um trabalho, onde apesar das dificuldades, os professores terão prazer em ensinar, e alunos prazer em aprender.

Nesse sentido, o gestor educacional deve ter um perfil que contemple a liderança, competência técnica, habilidades, bom relacionamento pessoal, que seja proativo, buscando

sempre construir a verdadeira cidadania da sua comunidade escolar.

Neste contexto, verifica-se que é fundamental que o gestor educacional crie um vínculo com a sua equipe, onde todos interajam nas questões pedagógicas e administrativas por meio da participação coletiva.

Por fim, pode-se afirmar que o gestor é o pilar de sustentação das atividades de aprendizagem da escola, sem esta presença não seria possível construir e manter bons resultados na qualidade de ensino. Dessa forma, o diretor como líder, deve envolver sua equipe no planejamento e execução de tarefas, delegando funções para realizar satisfatoriamente uma gestão transparente e democrática, com um foco objetivo na melhoria contínua do desenvolvimento escolar do aluno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O gerenciamento adequado de uma escola é que direciona e possibilita a melhoria da qualidade do ensino através do planejamento, acompanhamento e avaliação do rendimento da proposta pedagógica, a qual pode ser medida satisfatoriamente através do indicador externo IDEB.

Conforme destacado pelos diversos autores pesquisados, incumbe ao gestor escolar servir e liderar, compartilhar acertos e desacertos, ajudar, acolher, aceitar críticas e opiniões, criar um ambiente que envolva prazerosamente toda a instituição voltada para a educação dos alunos, valorizando sempre o conhecimento e a realização pessoal e coletiva de todos.

Deste modo, para se conquistar a tão almejada qualidade na educação, faz-se necessário a participação de toda a comunidade escolar, destacando o importante papel da equipe diretiva da escola na condução deste processo. Uma gestão democrática, participativa e com comprometimento e envolvimento de todos os responsáveis pelo processo de aprendizagem, terá como consequência deste trabalho e esforço a qualidade da educação, resultados expressivos no IDEB e no sucesso da escola.

REFERÊNCIAS

BRASIL. INEP. Portal IDEB. Disponível em: < http://portal.inep.gov.br/web/portalideb/portalideb>. Acesso em: 25 set. 2024.

BRASIL. MEC. O plano de desenvolvimento da educação: razões, princípios e programas. Brasília, 2008.

CASTRO, Maria Helena Guimarães de. Sistemas de avaliação da educação no Brasil: avanços e novos desafios. Revista São Paulo em Perspectiva. São Paulo, v. 23, n. 1, 2009, p. 5-18.

CHIAVENATO, Idalberto. Gerenciando pessoas: o passo decisivo para a administração participativa. 3. ed. São Paulo: Makron Books, 1994.

DELORS, Jacques. A educação para o século XXI: questões e perspectivas. Trad. Fátima Murad. Porto alegre: Artmed, 2006, p. 260.

FERNANDES, Reynaldo. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Brasília: INEP, 2007.

LIBÂNEO, José Carlos. Organização e gestão da escola: teoria e prática. 5. ed. (Revista Ampliada). Goiânia: Alternativa, 2004. p. 319.

_____. Educação escolar: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. A escola participativa: o trabalho do gestor escolar. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

_____. Perspectivas da gestão escolar e implicações quanto à formação de seus gestores. Em Aberto, Brasília, v. 17, n. 72, 2000, p. 11-33.

_____. Dimensões de gestão escolar e suas competências. Curitiba: Positivo, 2009.

_____. Liderança em gestão escolar. Petrópolis: Vozes, 2012.

SANTOS, Gizelle Alves Xavier dos. A importância do gestor escolar na qualidade do ensino ofertado. Brasília, 2014.

PENIN, S. e VIEIRA, S. Refletindo sobre a função social da Escola. In: VIEIRA, S. L. (Org.).

Gestão da escola: desafios a enfrentar. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 13- 45.

RESUMO
A dança e a sociedade estão constantemente conectadas. Não é possível abordar a dança sem explorar a riqueza de sua história ao longo do tempo, nem sem mencionar o ser humano, sua corporalidade e necessidades. Essa percepção do movimento por meio da dança pode estar vinculada ao campo pedagógico, pois, além de ser uma prática física, a dança é essencial para que o indivíduo compreenda o quê e por que é importante realizar o movimento. O movimento expressivo, acima de tudo, deve ser realizado com consciência. A dança reside no âmbito do sensível e carrega em si o potencial de integrar todos os sentidos, entrelaçando-os. Assim como as demais formas de arte, a dança embeleza a vida, trazendo cor à nossa existência ao permitir uma percepção sensível da realidade, que transforma o mundo real. A dança é uma das manifestações mais antigas de expressão humana. Os gestos e movimentos realizados na dança eram espontâneos, naturais e instintivos, embora desempenhassem diferentes funções, com propósitos e significados variados, conforme o período histórico. Contudo, mesmo reconhecendo a complexidade desse tema, que envolve elementos que demandam um estudo mais profundo, optamos por mencionar algumas das formas de dança de que temos registro: dança da fita, dança circular, dança do coco e dança afro-brasileira.

Palavras-Chave: Dança. Tradição. Movimento.

ABSTRACT
Dance and society are constantly connected. It is impossible to approach dance without exploring the richness of its history over time, nor without mentioning the human being, his or her physicality and needs. This perception of movement through dance can be linked to the pedagogical field, because, in addition to being a physical practice, dance is essential for the individual to understand what and why it is important to perform movement. Expressive movement, above all, must be performed consciously. Dance resides in the realm of the sensitive and carries within itself the potential to integrate all the senses, intertwining them. Like other forms of art, dance beautifies life, bringing color to our existence by allowing a sensitive perception of reality, which transforms the real world. Dance is one of the oldest manifestations of human expression. The gestures and movements performed in dance were spontaneous, natural and instinctive, although they performed different functions, with varied purposes and meanings, depending on the historical period. However, even recognizing the complexity of this topic, which involves elements that demand a more in-depth study, we chose to mention some of the dance forms that we have records of: ribbon dance, circular dance, coconut dance and Afro-Brazilian dance.

Keywords: Dance. Tradition. Movement.

INTRODUÇÃO
Ao observar a trajetória de qualquer civilização, desde as mais antigas até os tempos atuais, é possível identificar expressões culturais como jogos, esportes e dança. Para expressar suas emoções e externalizá-las, o ser humano recorreu ao movimento e ao gesto. É através da dança que ele pode explorar as características do movimento expressivo, como leveza ou peso, força ou fraqueza, rapidez ou lentidão, fluidez ou interrupção. Além disso, é possível perceber sua intensidade, duração e direção, analisando-o com base nesses aspectos. A dança pertence ao universo do sensível, reunindo em si o potencial de todos os sentidos, unindo-os de maneira harmoniosa. Assim como as demais formas de arte, ela enriquece a existência, trazendo cor à nossa vida ao permitir uma percepção sensível da realidade, que transforma o mundo ao nosso redor.
Promover uma abordagem pedagógica mais significativa por meio da dança significa proporcionar ao indivíduo a oportunidade de

se expressar criativamente, sem exclusões, tornando essa linguagem corporal um meio de transformação, e não apenas de reprodução. A dança, assim, pode ser uma ferramenta valiosa para que o indivíduo lide com suas necessidades, desejos e expectativas, ao mesmo tempo em que atua como um instrumento para seu desenvolvimento pessoal e social.

O ENSINO DA DANÇA NA ESCOLA

No Brasil e em diversos países, a dança vem conquistando cada vez mais destaque devido aos benefícios comprovados, que incluem a elevação da autoestima, o combate ao estresse e à depressão, além do fortalecimento das relações interpessoais. No entanto, é essencial que a prática da dança com propósitos educacionais seja introduzida desde o ambiente escolar. Como afirma Steinhilber (2000): "Uma criança que participa tem um melhor desenvolvimento afetivo, social e cognitivo".

Os conteúdos abordados na dança podem incluir: os aspectos e estruturas relacionados ao aprendizado do movimento (como elementos da coreologia, educação rítmica e técnicas específicas); disciplinas que se conectam com a dança (história, estética, apreciação e crítica, sociologia, antropologia, música, além de conhecimentos de anatomia, fisiologia e cinesiologia); e as diversas possibilidades de vivenciar a dança em sua essência, como repertório, improvisação e composição coreográfica.

Percebe-se que a amplitude desse conteúdo é vasta e variada, mas não deve ser interpretada como algo fixo ou finalizado dentro de uma perspectiva tradicional. Pelo contrário, deve servir como um recurso que enriqueça os processos de ensino-aprendizagem, integrando aspectos diretamente ligados ao corpo, à dança e à diversidade cultural, promovendo uma (re)leitura de um mundo ancorado em nossa realidade histórica e cultural.

Acima de tudo, a escola deve valorizar e estar atenta às experiências corporais e aos valores que cada indivíduo traz consigo, permitindo que os conteúdos abordados se tornem mais significativos e atrativos para os alunos. Assim, a educação por meio da dança contribui para a formação de cidadãos com uma visão mais crítica, autônoma e participativa na sociedade em que vivemos.

DANÇA DA FITA

A Dança da Fita é uma manifestação cultural ancestral de origem europeia, trazida ao Brasil pelos imigrantes no século passado, especialmente nos estados do sul, como Santa Catarina e Rio Grande do Sul. Atualmente, essa tradição também se encontra difundida em outras regiões do país, como Minas Gerais. Essa prática é uma forma de reverência à árvore, celebrada após o rigoroso inverno europeu. Nas aldeias, os colonos realizavam a Dança da Fita no início da primavera como uma homenagem ao renascimento e à renovação da natureza.

A Dança da Fita é realizada da seguinte forma: no centro, é colocado um mastro, conhecido como pau-de-fita, com aproximadamente 3 metros de altura, decorado com doze fitas de cores variadas (duas vermelhas, duas verdes, duas amarelas, duas azuis, duas rosas e duas azuis-escuras). Ao redor do mastro, formam-se duas filas, sendo os homens posicionados à direita e as mulheres à esquerda. Na frente dessas filas fica o mestre, que dá início à dança com o toque de um apito.

O primeiro movimento simboliza a preparação da terra para o plantio da árvore. Em seguida, no segundo movimento, os dançarinos cruzam as fitas, representando a escolha da semente. No terceiro movimento, acontece a semeadura. No quarto movimento, começam a surgir as tranças formadas pelas fitas, simbolizando as raízes, com um total de cinco tipos de trançados diferentes. Quando o mastro está completamente coberto pelas tranças, os adultos cedem lugar às crianças, que realizam o movimento de destrançar as fitas. Nesse momento, as crianças representam as folhas da árvore. Ao final desse processo, o mastro é transformado simbolicamente em uma árvore, marcando o encerramento da dança.

DANÇA CIRCULAR

As danças circulares são práticas coletivas cujo objetivo principal é promover a integração do grupo e fortalecer valores como em-

patia, compreensão e o sentimento de pertencimento. Nesse estilo de dança, pessoas de todas as idades se organizam em círculos, realizando coreografias de forma conjunta.
Essa configuração permite que cada participante contribua com sua intenção e energia para o círculo, expressando o melhor de si e buscando a harmonia e a unidade entre todos os integrantes.
As danças circulares são realizadas em formato de círculo por diversos motivos, sendo o principal deles a poderosa simbologia do círculo, que ao longo da história tem representado a ideia de totalidade, refletindo a conexão entre o ser humano e a natureza. O círculo carrega significados de união, continuidade e equilíbrio entre os indivíduos e o ambiente ao seu redor.
A dança circular foi introduzida no Brasil na década de 1980, por Sara Marriott, uma das integrantes da Comunidade de Findhorn, na Escócia. Após se mudar para o Brasil, ela passou a residir no Centro de Vivências Nazaré, em Nazaré Paulista. Foi nesse local que Sara implementou as práticas de dança circular, trazendo para o Brasil as experiências que vivenciou na comunidade escocesa.
A partir desse momento, o movimento se espalhou por todo o Brasil. Hoje em dia, essas manifestações podem ser encontradas em diversos locais, como escolas, parques, grupos comunitários, presídios, empresas, entre outros.
As cantigas de roda, cirandas ou brincadeiras de roda são brincadeiras infantis em que as crianças formam um círculo de mãos dadas e cantam músicas folclóricas, podendo ou não realizar coreografias relacionadas à letra da canção. Elas representam uma grande expressão da cultura popular, e acredita-se que suas origens estejam em músicas adaptadas de autores populares ou que surgiram de forma anônima entre o povo. Essas melodias são simples, com uma tonalidade geralmente de uma oitava e sem modulações complexas. O compasso mais comum é o binário, embora também se utilize o ternário e o quaternário. Entre as cantigas de roda mais conhecidas estão "Roda pião", "Escravos de Jó", "Rosa juvenil", "Sapo Cururu", "O cravo e a rosa", "Ciranda-Cirandinha" e "Atirei o pau no gato".

Em outras palavras, as Cantigas de Roda são canções populares infantis associadas às brincadeiras de roda. Essas músicas possuem melodias de ritmo simples e acelerado, facilitando sua rápida assimilação. Elas fazem parte das tradições orais de diversas culturas e, no Brasil, são um elemento importante do folclore, incorporando influências das culturas africana, europeia (principalmente portuguesa e espanhola) e indígena. Uma característica marcante das cantigas de roda na cultura brasileira é a autoria coletiva ou anônima, já que são transmitidas de geração em geração.
Ligadas ao ato de brincar, as cantigas envolvem a formação de um círculo com várias crianças (ou adultos), que se dão as mãos e cantam uma música com características próprias, como melodia e ritmo típicos da cultura local, letras simples e de fácil entendimento, abordando temas do cotidiano ou do imaginário infantil, e frequentemente acompanhadas de coreografias.
As cantigas de roda conhecidas no Brasil têm raízes europeias, especialmente em Portugal e na Espanha. Elas desempenham um papel crucial na preservação da cultura de um país, pois através delas é possível conhecer os costumes, o cotidiano, as festas, a alimentação, as brincadeiras, a paisagem e as crenças locais. Normalmente, essas canções têm origens antigas e várias versões de suas letras, transmitidas oralmente ao longo das gerações.
A "Linda Rosa Juvenil" é uma das danças de roda dramatizadas, em que as crianças se caracterizam com roupas ou máscaras dos personagens mencionados na música. Elas formam um círculo e, ao cantarem a canção, dramatizam os personagens como a linda rosa, a bruxa má, o relógio (tempo) e o belo rei.

DANÇA DO COCO

O coco é um ritmo originário da região que faz fronteira entre Alagoas e Pernambuco. O termo "coco" também se refere à dança executada ao som desse ritmo. A palavra "coco" significa "cabeça", fazendo alusão à origem das músicas, que possuem letras simples. Com influências africanas e indígenas, o coco é uma dança de roda, geralmente

acompanhada de cantoria, que é realizada em pares, fileiras ou círculos durante festas populares tanto no litoral quanto no sertão nordestino.
O coco recebe diversas nomenclaturas, como coco-de-roda, coco-de-embolada, coco-de-praia, coco-do-sertão, coco-de-umbigada, além de ser identificado com o nome de instrumentos típicos da região onde é praticado, como coco-de-ganzá e coco de zambê. Cada grupo recria a dança, adaptando-a conforme o gosto da comunidade local. É uma dança característica das regiões praieiras, sendo conhecida em todo o Norte e Nordeste do Brasil. Alguns pesquisadores defendem que o coco teve sua origem nos engenhos, espalhando-se depois para o litoral. A maioria dos folcloristas, porém, acredita que o coco surgiu no canto dos tiradores de coco e, posteriormente, se transformou em uma dança. Existe também a controvérsia sobre qual estado nordestino foi o berço dessa manifestação, com Alagoas, Paraíba e Pernambuco sendo apontados como os principais estados responsáveis pelo folguedo.
De maneira geral, o coco segue uma coreografia básica: os dançarinos formam filas ou rodas, realizando o sapateado característico, respondendo ao ritmo do coco, trocando umbigadas entre si e com os pares vizinhos, além de bater palmas para marcar o ritmo. Frequentemente, um "cantadô" lidera a dança, puxando cantos já conhecidos ou improvisados pelos participantes. O coco pode ser dançado com ou sem calçados, e não há necessidade de vestuário específico. A dança possui influências dos bailes indígenas dos Tupis e também dos batuques africanos. Assim como outras danças brasileiras, o coco apresenta uma grande variedade de formas, sendo as mais conhecidas o coco-de-amarração, coco-de-embolada, balamento e pagode.
Os instrumentos mais utilizados no coco são os de percussão, como ganzá, bombos, zabumbas, caracaxás, pandeiros e cuícas. No entanto, para formar uma roda de coco, nem todos esses instrumentos são essenciais; às vezes, basta a batida das palmas ritmadas dos participantes. O coco é tradicionalmente uma dança do ciclo junino, mas também é dançado em outras épocas do ano.
Com o surgimento do baião, o coco passou por algumas modificações. Hoje, os dançarinos não trocam mais umbigadas, mas executam um sapateado forte, como se estivessem pisando o solo ou em uma competição de resistência. O ritmo contagiante do coco influenciou diversos compositores populares, como Chico Science e Alceu Valença, além de bandas de rock pernambucanas. O sucesso de Dona Selma do Coco, que atrai pessoas de todas as idades, demonstra a relevância desse antigo ritmo, que vem sendo resgatado e revitalizado no Nordeste do Brasil.

DANÇA AFRO-BRASILEIRA
A Dança Afro-Brasileira é uma das manifestações culturais de origem africana, considerada uma das mais antigas expressões humanas. Ela não apenas sobrevive até hoje, mas também continua em constante desenvolvimento. Trazida pelos escravizados africanos para o Brasil, essa dança é marcada por ritmos fortes, geralmente acompanhados pelos toques de atabaques, e por movimentos de expressão corporal inspirados nas tribos africanas que migraram para o país.
Os dançarinos costumam dançar descalços, usando roupas coloridas e adornos vibrantes. Seus movimentos incluem saltos leves, elásticos movimentos do tronco e flexões e extensões acentuadas. A dança exige grande coordenação motora e rítmica, além de uma forte expressão corporal e facial. Com uma energia de guerreiros prontos para o combate, a dança afro-brasileira mescla influências indígenas e europeias, criando uma rica e vibrante tradição nas terras brasileiras.
A dança afro-brasileira é, ao mesmo tempo, rústica, intensa, sensual e expressiva, sendo estruturada em torno do próprio corpo humano, com movimentos naturais e espontâneos. Sua principal manifestação é a alegria, o prazer e a conexão com o divino, que surge de forma orgânica por meio da magia do som e do movimento do coração afro. A dança afro é o resultado da fusão de dois estilos distintos: a energia dos movimentos fortes do Afro, combinada com a flexibilidade e o swing do jazz contemporâneo. Ela utiliza principalmente as pernas e o tronco,

enquanto transmite mensagens através dos braços e das mãos.

As oficinas de dança afro-brasileira têm como objetivo valorizar a cultura negra como um componente essencial na formação da sociedade brasileira, além de promover o resgate da autoestima e a valorização dos alunos.

A oficina de dança afro tem como objetivo principal envolver os alunos com a linguagem e o conhecimento artístico da dança afro-brasileira, estimulando sua expressão corporal. Ela busca promover a inclusão social e combater preconceitos, proporcionando uma experiência enriquecedora de aprendizado e valorização cultural.

DANÇA COMO LINGUAGEM

A dança é a forma de linguagem simbólica mais antiga da humanidade. Ao longo de sua história, ela foi desenvolvida e aprimorada, tornando-se uma organização complexa de movimentos. A dança tem contribuído, e ainda contribui, de forma constante, para o desenvolvimento da inteligência, das habilidades motoras e do comportamento humano. Além disso, ela tem influenciado as mudanças sociais ao longo dos séculos, em razão da diversificação das técnicas e das descobertas cada vez mais detalhadas sobre as possibilidades e atividades corporais. Essas descobertas são a base dos estudos e conceitos do universo lúdico da dança, bem como das pesquisas e aprimoramentos nas especificações técnicas e estéticas dessa arte.

A dança tem suas origens nas manifestações de agradecimento e na conexão do homem pré-histórico com a natureza. No entanto, foi na Grécia Antiga que começaram a surgir os primeiros sinais de organização da dança, especialmente nas danças circulares, nas quais os dançarinos usavam máscaras e se entregavam ao canto e à dança em homenagem aos deuses, com destaque para Dionísio, o deus do vinho. Com o declínio da civilização grega e a ascensão do Império Romano, os dançarinos gregos passaram a ser vistos apenas como espetáculo para os romanos. Nesse período, destaca-se a prática da pantomima.

Na Idade Média, com a ascensão do Cristianismo, o pensamento era amplamente moldado pela Igreja Católica, que só aceitava danças relacionadas à sua religiosidade, como a dança litúrgica. Outras formas de dança eram vistas como “pagãs”. Apesar da proibição ou da falta de legitimidade concedida pelo Clero, essas danças continuaram a existir e a fazer parte da vida popular, como a Carola, uma dança criada pelos camponeses. Esse período da história também é marcado pela presença dos mambembes, dançarinos itinerantes que se apresentavam em feiras e vilarejos nas periferias dos castelos. Esses dançarinos aprendiam, exibiam e ensinavam danças de diversas regiões, que eram copiadas até mesmo pelos nobres, originando, assim, a dança de corte.

O fim da Era Medieval foi marcado por grande confusão, guerras, fome e doenças. Nesse contexto, as pessoas recorriam a danças curativas e à dança macabra, frequentemente realizadas em cemitérios, para representar a insanidade resultante do pecado. No entanto, também foi nesse período que a dança começou a incorporar música e poesia, buscando a beleza das formas por meio da pesquisa e do aprimoramento dos dançarinos. Dessa forma, a dança começou a ganhar características de espetáculo artístico por volta do século XIV, quando o gênero de dança conhecido como momo passou a ser apresentado como atração durante os intervalos dos banquetes reais, reunindo dançarinos, cantores, músicos e outros artistas. Esses elementos, mais tarde, passaram a compor o balé de corte.

Com o fim do teocentrismo e da Idade Média e o início do Renascimento, a arte se desvinculou da Igreja e passou a buscar uma valorização mais ampla, com ênfase na burguesia, composta por comerciantes cada vez mais ricos. Esse período marcou uma fase de intensos estudos artísticos, durante a qual a dança passou por um processo de reestruturação mais complexo, envolvendo treino técnico, consciência corporal, cenário e ações dramáticas. Esse desenvolvimento resultou na criação do bailarino profissional e do mestre de dança, que era responsável pelas coreografias e tinha proximidade com a nobreza. A dança passou a se apresentar de forma mais refinada, com o balé de cor-

te, que se diferenciava da dança de corte anterior, pois suas coreografias eram mais elaboradas e sofisticadas. Esse balé era uma exibição da nobreza, que cultivava um estilo de vida refinado, elegância e ostentação de poder sobre as outras classes sociais. Durante esse período, com as sucessões conturbadas ao trono real francês, o balé de corte também passou a ser usado como ferramenta de propaganda da corte. Com a ascensão de Luís XIV, grande entusiasta dessa arte, a profissionalização da dança ganhou mais força, especialmente com a criação da Academia Real de Dança em 1661, que permaneceu ativa até 1780.

Após o balé de corte, o coreógrafo Pierre de Beauchamps introduziu uma reforma significativa na dança, estabelecendo as cinco posições básicas do balé e codificando uma técnica clássica rigorosa que enfatizava a beleza e a precisão das formas e movimentos. Essa técnica destacava a disciplina e o controle dos gestos, em que a forma do movimento era considerada mais importante do que a emoção que ele transmitia. Molière também teve um papel importante, ao introduzir a comédia-ballet, que, em sua essência, era uma forma de balé de corte.

No entanto, foi Jean-Georges Noverre quem efetivamente reformulou a dança nesse período. Noverre incorporou pesquisa sobre música e anatomia para transformar a dança em uma narrativa dramática mais expressiva e emocional. Ao contrário de Beauchamps, Noverre acreditava que a estética do movimento deveria refletir a emoção do dançarino, com a dança transcendendo o corpo e o espírito, ao invés de seguir formas mecânicas e rígidas. Em suas Letters of Noverre, ele propôs mudanças importantes, como a eliminação das máscaras e das vestimentas pesadas e desconfortáveis, além de questionar a técnica convencional. Ele também enfatizou a alienação do bailarino e a necessidade de uma formação mais adequada para os professores de dança.

Durante o Movimento Romântico no século XIX, a dança passou a refletir a intensificação das emoções humanas, com ênfase na sensibilidade e na expressão dos sentimentos. A razão foi deixada de lado, dando lugar à leveza, fluidez e ao etéreo nos movimentos, que se tornaram meios de exteriorizar as emoções mais profundas. Nesse contexto, as bailarinas passaram a ser o centro das atenções nos espetáculos, e os coreógrafos focaram em desenvolver coreografias que ressaltassem suas qualidades, com o bailarino atuando como suporte para realçar o protagonismo feminino.

A técnica da dança nas pontas dos pés, aliada ao uso de figurinos mais leves que favoreciam os movimentos, trouxe um novo nível de expressividade e leveza às performances. Esses balés frequentemente abordavam temas de amor entre mortais e espíritos, como exemplificado no balé La Sylphide, que foi coreografado para a dança nas pontas dos pés, inovando e enfatizando ainda mais a sensação de esterilidade e delicadeza nos movimentos das bailarinas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A dança desempenha um papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem, promovendo um desenvolvimento gradual e impactando positivamente diversos aspectos da vida dos alunos. Ela melhora o desempenho escolar, contribui para mudanças comportamentais e favorece o bem-estar físico e mental, uma vez que envolve o corpo, a mente e a alma de maneira integrada. Por isso, é essencial que a dança seja introduzida nas escolas, proporcionando às crianças o acesso à arte e à cultura desde cedo.

Através da dança, os alunos experimentam uma significativa melhora no comportamento social, desenvolvem habilidades cognitivas e motoras, e, como resultado, tornam-se cidadãos éticos, capazes de formar suas próprias opiniões e ideias de maneira mais consciente e reflexiva.

Portanto, o educador deve adotar uma postura consciente na busca por práticas pedagógicas que se alinhem com a realidade dos alunos, como a dança, que favorece o desenvolvimento da criatividade e a descoberta pessoal das habilidades individuais. Isso contribui de maneira significativa para a formação de cidadãos críticos, autônomos e conscientes de suas ações, com o objetivo de promover uma transformação social positiva.

Mais do que simples passatempos, as brinca-

deiras de roda estimulam a expressão oral, a audição e o ritmo das crianças. Enquanto giram no pátio, cantando as músicas divertidas, elas também exercitam o equilíbrio e a coordenação motora. É fundamental que os alunos conheçam as coreografias tradicionais das cirandas como forma de preservar nossa cultura, mas também é importante incentivar a adaptação dessas danças e a criação de novos movimentos, promovendo a inovação e a expressão individual.

REFERÊNCIAS

ARRUDA, Solange. Arte do movimento: as descobertas de Rudolf Laban na dança e ação humana. São Paulo: PW Gráficos; Editores Associados, 1988.

BERTONI, Ísis Gomes. A dança e a evolução: O ballet e seu contexto histórico; Programação didática. São Paulo: Tanz do Brasil, 1992.

BRASIL - MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais. Educação física Brasília: MEC/ SEF, 1997.

CUNHA, M. Aprenda dançando, dance aprendendo. 2 ed. Porto Alegre:Luzzatto, 1992.

FIAMONCINI, Luciana. Dança na educação: a busca de elementos na arte e na estética. Revista Pensar a prática: Revista da Pós-Graduação em Educação Física, Goiânia, v. 6, p. 59-72, jul./jun. 2002-2003.

FUSARI, M. F. e Ferraz, M. H. Arte na educação escolar. São Paulo: Cortez, 1993.

FUX, Maria. Dança, experiência de vida. 3ª Ed. São Paulo, Summus,1983.

GEHRES, Adriana de Faria. A dança popular na pré-escola e no primeiro grau é menor. Corporis - Revista da Escola Superior de Educação Física da UPE, ano 1, v. 1, n. 1, jul./dez. 1996.

LABAN, R. Domínio do movimento. São Paulo: Summus, 1978.

LABAN, Rudolf. Dança Educativa Moderna. São Paulo: Ícone, 1990.

MARQUES, IA Dançando na escola. São Paulo: Cortez, 2003.

MARQUES, IA Dançando na escola. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MORANDI, C. A Dança e a Educação do cidadão sensível. In: STRAZZACAPPA, M. Entre a arte e a docência: A formação do artista da dança. Campinas: Papirus, 2006.

A PSICOPEDAGOGIA INSTITUCIONAL E O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

JAQUELINE ROSANA CARMONA NAVARRO

RESUMO

A elaboração deste artigo tem como objetivo o estudo da psicopedagogia como ferramenta de contribuição para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem e os fatores psicológicos, isso porque é o alinhamento existente de duas ciências que contribuem para o desenvolvimento humano, a psicologia e a pedagogia. Assim, a Psicopedagogia leva em consideração o ambiente e as emoções do sujeito, auxiliando-o no ensino, o reconhecimento do repertório do conhecimento do estudante e da maneira que esses fatores se relacionam, observando os possíveis desafios que surgem na aprendizagem e intervindo para que haja desenvolvimento. Com isso é evidente a necessidade de saber a importância das teorias de aprendizagem envolvidas e de como são necessárias na sua vida. Com a utilização da teoria interacionista, um estudante não está no ambiente escolar somente para adquirir conhecimento metodológico, mas também tem a necessidade de novos conhecimentos sociais e ambientais, disponíveis na vida por meio de interação com o ambiente, a sociedade e o conhecimento. Considerando a teoria interacionista, a zona real e a proximal estão interligadas, utilizando de assimilação do que é bagagem psíquica e emocional do educando com o objetivo a ser alcançado no seu processo cognitivo, a psicopedagogia interage entre o ensinar o ser e compreender, uma ciência totalmente humana e responsável ao reconhecimento da necessidade da aplicação do conhecimento em todas as áreas da vida de um estudante. Em objetivo geral, o artigo busca a compreensão da Psicopedagogia no processo de aprendizagem por um viés psicológico, e como objetivo específico a sua contribuição de forma interventiva no processo de ensino e aprendizagem de cada ser humano.

PALAVRAS CHAVES: Aprendizagem; Desenvolvimento; Psicologia; Pedagogia.

INTRODUÇÃO

A Psicopedagogia tem em seu objetivo compreender o processo de aprendizagem por um viés psicológico, e como objetivo específico contribuir de forma interventiva no processo de ensino e aprendizagem de cada ser humano.

O estudo da psicopedagogia envolve analisar uma área interdisciplinar que combina duas ciências humanas do conhecimento da psicologia e da pedagogia, buscando compreender e gerar um melhoramento do processo de ensino e aprendizagem (CLARO, 2023, p. 1).

Buscando trazer um alinhamento de como a construção do conhecimento se dá, a psicopedagogia investiga os motivos do fracasso escolar e os seus desafios no processo de aprendizagem dos estudantes, possibilitando assim buscar ferramentas que intervenham no aprender dos estudantes, podendo ser também aplicado os processos de intervenção em grupos e na sociedade (CLARO, 2023.p. 6).

A psicopedagogia com o olhar direcionado ao processo de aprendizagem no viés psicológico da criança, observa que o ensino está relacionado ao desenvolvimento social também, na contribuição do desenvolvimento do sujeito em sociedade, com as interações de aprendizagens sociais e ambientais que ocorrem nos períodos de vida da criança, e a partir do seu círculo social este se apropria da cultura e dos conhecimentos que estão além da sala de aula, transformando-se tais em conhecimentos e na maneira de viver (CLARO, 2023, p. 5).

Em maneira estrutural, utiliza-se das teorias de aprendizagem, sendo estes processos construídos de maneira sistêmica, sendo estruturas humanas observadas e organizadas com princípios e conceitos relacionado ao reconhecimento da diversidade existente de ensinar e aprender, necessitando da compreensão humana e de conhecimento sobre este (ILLERIS, 2013, p. 10).

As teorias de aprendizagem, como a comportamentalista de Skinner, cognitivista de Piaget, interacionista de Vygotsky, entre ou-

tras, estão relacionadas a compreensão do ser humano e de como este aprende (SANTOS, 2006, p. 1).

O respectivo artigo, terá como teoria a ser abordada a de Vygotsky e o interacionismo, visto que a psicopedagogia trabalha com o indivíduo em todos os seus aspectos, utilizando da teoria relacionada ao indivíduo e suas relações e o meio, verificando como esta colabora com a realização do desenvolvimento de quem aprende e uma maior assertividade no ensinar (ILLERIS, 2013, p. 10).

Para Vygotsky, a aprendizagem ocorre por meio da interação do indivíduo e o seu ambiente, o aprender se desenvolve pela troca na interação social que acontece desde o início da vida até o seu findar, com base no que já foi aprendido pelo sujeito e os conteúdos que serão desenvolvidos e estão disponíveis no ambiente e que serão reconhecidos e aprendidos, levando em consideração a subjetividade de quem está aprendendo, relacionando este conhecimento com o novo conhecer aplicado pelo educador, assim a aprendizagem ocorre com todos os fatores ambientais que interagem no processo da assimilação do que se sabe e do que será aprendido (DARSIE, 1999 apud NEVES, DAMIANI, 2006, p. 7).

A Zona de Desenvolvimento Proximal, que está relacionada nessa interação para a assimilação do novo conhecimento, com a intervenção de um profissional que leve o estudante a um novo nível de aprendizagem (OSTERMANN & CAVALCANTE, 2011, p. 42).

A Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) considera e utiliza do conhecimento existente no estudante, que já é desempenhado por ele sozinho, essas habilidades antecedem a ZDP, sendo a Zona de Desenvolvimento Real do estudante, e indo para o próximo nível de conhecimento com a necessidade de suporte que o educador realiza na ZDP, sendo uma nova habilidade a ser desenvolvida (OSTERMANN & CAVALCANTE, 2011, p. 42).

A Psicopedagogia como ferramenta educacional contribui nos processos tanto pedagógicos quanto psicológicos, intervindo na educação e possibilitando melhor compreensão dos fatores psicológicos da criança e a maneira que a aprendizagem é aplicada (BOSSA, 2019, p. 25.).

Desempenhando papel fundamental na identificação dos motivos psicológicos do fracasso escolar e dos desafios no ensino nos estudantes, e buscando processos de intervenção que estejam alinhados ao desenvolvimento em sua totalidade (BOSSA, 2019, p. 12.).

A PSICOPEDAGOGIA

Uma vez que a psicopedagogia é a junção de duas áreas de saberes humanos, onde se aplica a inserção de conhecimento de maneira psicológica em um formato educativo (CLARO, 2023, p. 1), tendo em sua estrutura duas áreas tornando-se uma, havendo em sua pratica conteúdos que competem a pedagogos e psicólogos com o foco baseado na pessoa, conforme descrito pelo Conselho Regional de Psicologia (CFP, 2010, apud. CLARO, 2023, p. 1).

Buscando entender como a construção do conhecimento ocorre, a psicopedagogia investiga quais são os desafios de aprendizagem de um estudante para que a partir disso possa aplicar intervenções por meio do seu contexto, indo além e se aplicando a grupos e a sociedade (CLARO, 2023.p. 6), conforme descreve Lemos (2007, p. 73, apud. CLARO, 2023, p. 2).

A psicopedagogia se ocupa do estudo do processo de aprendizagem humana, de forma preventiva e terapêutica. Entretanto, ainda que o enfoque da psicopedagogia seja os problemas de aprendizagem, é necessário que se ocupe do processo de aprendizagem como um todo, a fim de descobrir as barreiras que impedem ou atrapalham o aprendiz de se autorizar a saber (2007, p. 73, apud. CLARO, 2023, p. 2).

Diante do proposto pela psicopedagogia, que é a intervenção em relação a desafios que surgem no processo de aprendizagem, pode ser dito que as maneiras de intervir podem ser aplicadas em níveis (BOSSA, 2019, p. 20), sendo o primeiro nível a atuação do psicopedagogo no objetivo da diminuir a constância dos problemas na aprendizagem; em segundo nível, o propósito é a diminuição e o tratamento dos problemas de aprendizagem existentes e o terceiro nível o proposito é a

eliminação dos problemas existentes, para que tais níveis sejam possíveis, é necessário a formação adequada dos profissionais, orientações sobre as necessidades dos estudantes para os educadores, e direcionamentos aos pais/ responsáveis dos estudantes, elaboração de diagnostico e procedimento clinico, para que possa ser verificado possibilidades de transtornos e prevenindo assim o aparecimento de outros que possam ser desenvolvidos (BOSSA, 2019, p. 20).

Observa-se não somente os desafios escolares, mas orienta a buscar ferramentas para que esses desafios sejam ultrapassados, (NEVES, 1991, p. 12, apud. BOSSA, 2019, p.13), o estudo da psicopedagogia está no ato de ensinar e aprender, considerando os fatores internos e externos da aprendizagem, buscando estudar esse conhecimento em construção e a complexidade existente neste e nos seus aspectos cognitivos, afetivos e sociais (NEVES, 1991, p. 12, apud. BOSSA, 2019, p.13).

Assim a Psicopedagogia possibilita a compreensão dos fatores psicológicos da criança na aprendizagem (BOSSA, 2019, p. 25), desempenhando a identificação dos motivos do fracasso escolar e dos desafios existentes nos processos do ensino e no acompanhamento dos estudantes, intervindo nas necessidades que envolvem o processo de aprender, contribuindo para um ambiente de ensino mais inclusivo (BOSSA, 2019, p. 12.).

A psicopedagogia desempenha um importante papel na educação ao unificar os conhecimentos da psicologia e da pedagogia, possibilitando o entendimento da maneira que cada indivíduo aprende, com o intuito de intervir e oferecer suporte ao estudante em seu processo de aprendizagem, que não se limita a saberes metodológicos, mas também cognitivos, sociais, emocionais e culturais, NEVES (1991, p. 12, apud. CLARO, 2023, p. 2).

A psicopedagogia estuda o ato de aprender e ensinar, levando sempre em conta as realidades internas e externas da aprendizagem, tomadas em conjunto. E mais, procurando estudar a construção do conhecimento em toda a sua complexidade, procurando colocar em pé a igualdade os aspectos cognitivos, afetivos e sociais que lhes estão implícitos NEVES (1991, p. 12, apud. CLARO, 2023, p. 2).

Assim, o processo de ensino e aprendizagem busca atender as demandas e as necessidades do ensino e do aprender não somente nas escolas, mas também dos afetos e do meio social dos estudantes, tendo a psicopedagogia, a intervenção no ensino e aprendizagem em relação aos comportamentos, em fatores emocionais, nas suas necessidades psicológicas, com fundamental papel na aprendizagem cognitiva do sujeito (CLARO, 2023, p. 2).

Ao trazer a compreensão da psicopedagogia para o olhar do ensino para o desenvolvimento do sujeito em sociedade, uma vez que ele nasce e passa a se reconhecer em seu meio como individuo, se apropriando da cultura existente no seu ambiente e dos saberes ali presentes, o que é aprendido em seu ambiente se transforma em sua maneira de viver (CLARO, 2023, p. 5).

Contribuindo para o desenvolvimento não somente no ambiente escolar, mas no processo de vida dos sujeitos, tendo grande importância no processo educativo, exatamente pelo motivo de fazer parte do ensino social, afetivo, que tem grande força no ensino, a escola não é dada somente por sua existência, mas por toda a estrutura social ali existente e as relações que ocorrem com conhecimentos vividos trazidos pelos que fazem parte da sua estrutura (NOGARO, ECCO, RIGO, 2014, p. 4).

A aprendizagem é o processo pelo qual as competências, as habilidades, os conhecimentos, os comportamentos ou os valores são adquiridos ou modificados, como resultado de estudo, experiência, formação, raciocínio e observação. “Quando elaboramos os nossos próprios conceitos e, consequentemente, nossas opiniões, percebemos que transformamos as informações em conhecimentos. E isso acontece durante toda a nossa vida. Estamos constantemente aprendendo a fazer o uso de novos instrumentos [...]” (PORTILHO, 2009, p. 13, apud. NOGARO, ECCO, RIGO, 2014, p. 4).

Visto o processo de aprendizagem como uma estrutura de conhecimento adquirido por toda a vida, trazido no movimento que não está totalmente na mão do educador ao transpassar uma informação, mas que se ocorre em duplicidade, envolve o estudante que aprende com o educador e o que ele já tem em si de conhecimento baseado em sua vida e que não foi adquirido em sala de aula (ILLERIS, 2013, p. 10).

TEORIAS DE APRENDIZAGEM

As teorias de aprendizagem são processos construídos de maneira sistêmica para que a aprendizagem ocorra diante de conhecimentos pré-existentes e se relacione com novos conhecimentos, são estruturas humanas, com princípios e conceitos relacionado ao reconhecimento das formas existentes de ensinar e aprender, necessita da compreensão de conhecimento sobre ele e assim buscar caminhos para o novo conhecimento, por reconhecimento que não se sabe ainda sobre o que irá desenvolver em aprendizagem, assim este processa e retêm a nova informação em conhecimento e nas suas habilidades aprendidas, tornando o processo de aprendizagem uma estruturação dada por grandes formas de construções da no aprender (ILLERIS, 2013, p.10).

Sabendo que a psicopedagogia é a junção de duas forças, a pedagógica e a psicológica, as teorias de aprendizagem buscam a compreensão de como o sujeito aprende e como o seu processo de aprender contribui para o seu desenvolvimento de maneira, cognitiva, afetiva, emocional e social, ou seja relaciona o aprender com a vida, assim, o processo de aprendizagem como um todo e orientando as práticas educacionais e estratégias de ensino para o desenvolvimento do ser humano e suas relações (NOGARO, ECCO, RIGO, 2014, p. 5).

As teorias de aprendizagem estão relacionadas a compreensão do ser humano e de como este aprende (SANTOS, 2006, p. 1), tais teorias colaboram com a aplicação do conhecimento e buscando por uma estrutura de aprendizagem permitindo que o ensino ocorra de diferentes formas utilizando das teorias que colaboram com a realização do desenvolvimento de quem aprende e uma maior assertividade do educador que ensina (ILLERIS, 2013, p. 10). Vygotsky, por exemplo com sua teoria da aprendizagem, entende que a aprendizagem corre pelo ambiente e as experiências vividas, Skinner, orienta que a aprendizagem ocorre pelo comportamento humano, Piaget pela psicogenética, entre outras teorias existentes ligadas ao processo de aprendizagem (PRÄS, 2012).

Diante de uma variação em teorias da aprendizagem existentes, a teoria de Vygotsky que aborda a aprendizagem pelas relações e por experiências vividas, contribui para a aplicação de uma educação por meio da interação social, não somente pela acumulação de informações que são transpassadas do educador para o estudante, mas pela assimilação do meio, seus objetos e signos a serem aprendidos e o que já havia de conhecimento anterior no indivíduo (OSTERMANN & CAVALCANTE, 2011, p. 41.).

VYGOTSKY E A TEORIA INTERACIONISTA

Na teoria da aprendizagem de Vygotsky, o processo de aprendizagem acontece pela relação do indivíduo com o meio (PRÄS, 2012), por mediação entre o objeto/signo a ser aprendido e os fatores já existentes em seu interior, fazendo que o processo de aprendizagem ocorra por um acervo de novas informações, associando-as aos conhecimentos existentes em sua memória, (NEVES, DAMIANI, 2006, p. 6).

Isso porque o individuo e o seu meio social e cultural estão sempre em interação, possibilitando novas aprendizagens externas e sendo atribuídas e assimiladas pelos fatores internos do sujeito, a sua percepção e compreensão do mundo, gerando assim uma interação contínua na vida e no desenvolvimento (NEVES, DAMIANI, 2006, p. 6).

Na abordagem Vygotskyana, o homem é visto como alguém que transforma e é transformado nas relações que acontecem em uma determinada cultura. O que ocorre não é uma somatória entre fatores inatos e adquiridos e sim uma interação dialética que se dá, desde o nascimento, entre o ser humano e o meio social e cultural em que se insere. Assim, é possível constatar que o ponto de

vista de Vygotsky é que o desenvolvimento humano é compreendido não como a decorrência de fatores isolados que amadurecem, nem tampouco de fatores ambientais que agem sobre o organismo controlando seu comportamento, mas sim como produto de trocas recíprocas, que se estabelecem durante toda a vida, entre indivíduo e meio, cada aspecto influindo sobre o outro. (NEVES, DAMIANI, 2006, p. 6).

A base teórica de Vygotsky é desenvolvida pela troca na interação social, uma vez que esta ocorre durante a vida, não limitando a capacidade de aprender do ser humano e levando em consideração a subjetividade de quem está aprendendo, a educação tem o poder de ensinar, mas não se limita ao conhecimento somente estruturado em currículo, indo além disso, possibilitando moldar o estudante, com base no conhecimento que é lecionado pelo educador e por todos os fatores ambientais existentes que interagem com este conhecimento e de onde vem a sua habilidade de assimilação (DARSIE, 1999 apud NEVES, DAMIANI, 2006, p. 7).

(...) o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas (VYGOTSKY, 2003, p. 118, apud OSTERMANN & CAVALCANTE, 2011, p. 42).

Essa interação social e o ambiente, que são fatores externos, e o ensino criam uma conexão com os fatores internos da criança, suas emoções e sua maneira de compreensão do mundo, um processo de fora para dentro, sendo uma construção do conhecimento dada por interação social NEVES, DAMIANI, 2006, p. 7).

ZONA DE DESENVOLVIMENTO PROXIMAL

A Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) é um conceito de Vygotsky, que traz um olhar para o que o estudante já desempenha sozinho, suas habilidades já desenvolvidas e o que necessitará de suporte do educador para realizar, sendo está uma nova habilidade a ser desenvolvida (OSTERMANN & CAVALCANTE, 2011, p. 42).

O conceito de zona de desenvolvimento proximal é talvez o conceito mais original e de maior repercussão, em termos educacionais, da teoria de Vygotsky. Trata-se de uma espécie de desnível intelectual avançado dentro do qual uma criança, com o auxílio direto ou indireto de um adulto, pode desempenhar tarefas que ela, sozinha, não faria, por estarem acima do seu nível de desenvolvimento (OSTERMANN & CAVALCANTE, 2011, p. 41).

Em outras palavras, a ZDP representa o espaço existente entre a aprendizagem externa e a aprendizagem externa, do conhecimento que ainda não se sabe e por isso necessita da interação dada em suporte de aprendizagem por outra pessoa de maior conhecimento, ocorrendo com mais eficácia, com orientação e o suporte adequado podendo levar o estudante a um novo nível de compreensão e habilidade ainda não alcançado (FINO, 2001, p. 5).
Assim, o processo de aprendizagem acontece quando um conteúdo será aprendido e desenvolvido, necessitando de uma intervenção por parte do educador (ou de alguém com maior conhecimento), sendo o educador um modelo de suporte para o desenvolvimento do ensino, estando dentro da zona de desenvolvimento proximal, gerando a intervenção para que possibilite ao estudante o alcance uma nova aprendizagem (FINO, 2001).

É destacada, portanto, a importância da figura professor como identificação/modelo e como elemento-chave nas interações sociais do estudante. Os sistemas de signos, a linguagem, os diagramas que o professor utiliza têm um papel relevante na psicologia vygotskyana, pois a aprendizagem depende da riqueza do sistema de signos transmitido e como são utilizados os instrumentos. O objetivo geral da educação, na perspectiva vygotskyana, seria o desenvolvimento da consciência construída culturalmente (OSTERMANN & CAVALCANTE, 2011, p. 43).

Vygotsky argumentava que a interação social e a colaboração são fundamentais para o desenvolvimento cognitivo. Por meio da mediação e do diálogo, os aprendizes podem internalizar novos conhecimentos e habilidades, ampliando sua zona de desenvolvimento. Isso implica que, ao ensinar, é importante identificar a ZDP de cada aluno e oferecer atividades que desafiem suas capacidades, mas que ainda sejam acessíveis com o suporte adequado (PRÄS, 2012, p. 19).

As interações que favorecem o desenvolvimento incluem a ajuda ativa, a participação 19 guiada ou a construção de pontes de um adulto ou alguém com mais experiência. A pessoa mais experiente pode dar conselhos ou pistas, servir de modelo, fazer perguntas, ensinar estratégias, para que a criança possa fazer aquilo que inicialmente não saberia fazer sozinho. Para que a promoção do desenvolvimento das ações autorreguladas e independentes da criança sejam efetivas, é preciso que a ajuda que se ofereça esteja dentro da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), uma região psicológica hipotética que representa a diferença entre as coisas que a criança pode sozinha e as coisas para as quais necessita ajuda. (PRÄS, 2012, p. 19).

A aplicação deste conceito é ampla em seus contextos educacionais, em suas formas de ensinar e nas estratégias de aprendizagem. Ao entender e aplicar a ZDP, educadores podem criar ambientes de aprendizagem mais eficazes, onde os alunos são desafiados, mas também recebem o apoio necessário para crescer e se desenvolver de maneira autônoma (PRÄS, 2012, p. 19).

MATERIAIS E RESULTADOS

Para a elaboração desse estudo utilizou-se como ferramentas de pesquisa: artigos, obras, citações e relatos de pesquisadores e autores sobre o tema abordado já registrados na literatura. Uma contribuição de informações e dados desses registros foram verificados, organizados e reescritos.

Sendo este estudo uma pesquisa de revisão de literatura, todas as ferramentas analisadas, específicas, utilizadas de forma correta, auxiliaram no alcance dos objetivos pretendidos deste estudo sem inferência e interpretação errônea.

DISCUSSÃO

Diante das informações obtidas referente ao tema abordado, este estudo apresenta um campo mais maduro para discussão, visto que há grande número de estudos disponíveis na literatura investigando conceitos, seus supostos benefícios, limitações e ampliação para futuras pesquisas.

Todos os artigos, obras, trechos de obras, citações selecionadas referem-se às publicações brasileiras. Após leitura e fichamento dos documentos selecionados, foi feita uma dissertação sobre o tema. Sendo assim, evidencia-se a necessidade de haver mais pesquisas sobre o assunto, por ser um tema amplo e de grande importância no processo de aprendizagem da matemática e transtornos de aprendizagem.

CONCLUSÃO

Como apresentado neste artigo, a Psicopedagogia é uma ciência composta por duas outras, a pedagogia e a psicologia, que unidas possibilitam uma compreensão do ensino e aprendizagem, na infância, e que contribui para todo o viver de um indivíduo. Compreende-se que os fatores psicológicos contribuem para a aprendizagem e a demanda que está relacionada aos desafios desta, evoluindo suas ferramentas conforme os desafios surgem, e os processos de intervenção relacionadas a essas demandas existentes, ampliando os recursos pedagógicos conforme os desafios psicológicos surgem, é uma ciência que evolui junto com o ser humano.

A Psicopedagogia promove uma educação mais inclusiva e personalizada, reconhecendo que cada estudante possui ritmos e estilos de aprendizagem únicos e mesmo diante de um mesmo conhecimento pedagógico a ser ensinado, o estudante utilizará do seu ambiente como ferramenta de compreensão do conteúdo a ser aprendido, pelo fato deste ambiente influenciar à sua maneira de compreensão do mundo.

Ao integrar aspectos psicológicos e pedagógicos, essa área contribui para o desenvol-

vimento integral do indivíduo, favorecendo não apenas o aprendizado acadêmico, mas também o crescimento pessoal e social. Com isso, a psicopedagogia se torna um recurso valioso para a formação de educadores mais sensíveis às necessidades de seus estudantes e para a criação de estratégias que promovam um ambiente de aprendizado mais eficaz e acolhedor. No viés de contribuição do desenvolvimento psicológico e pedagógico, os estudos das teorias da aprendizagem trazem modelos que contribuem para a observação e a compreensão de como ocorre a aprendizagem.

Como material de estudo presente, a teoria interacionista de Vygotsky, traz exatamente a observação que não se aprende somente pelo que é passado como conteúdo de ensino, mas que na realidade todos os processos humanos interagem com este para o seu aprendizado, deixando evidente que todas as áreas da vida de um sujeito são importantes e contribuem para um melhor desempenho do mesmo. Assim, como dito que se aprende desde o início da vida e o ensono é um processo contínuo na vida de um sujeito, assim o estudante não chega até a escola sem nenhum conhecimento, existe nele, fatores internos de aprendizagem psicológica já foram desenvolvidos em sua mente e tais fatores irão interagir com os conhecimentos pedagógicos que serão atribuídos a partir do seu início no processo escolar.

Importante assim, ressaltar que a zona do desenvolvimento proximal trabalha exatamente neste ponto de observação, do olhar de aproximação de um educador com um estudante para oferecer o suporte necessário em busca de alcançar a aprendizagem estruturada de maneira acadêmica. Entre a realidade, a proximidade e o alcance, existe um processo psíquico e pedagógico de compreensão daquela realidade e dos desafios internos existentes no estudante, isso possibilita uma educação mais inclusiva pelo fato de se saber que a subjetividade de cada aluno irá transformar a maneira que ele aprende.

A psicopedagogia é em si uma estrutura organizada para o desenvolvimento do ser humano, e suas ferramentas vão além do ensinar a ler e a escrever, ela contribui para a socialização, para o desenvolvimento cognitivo, para a compreensão da sociedade e para a possiblidade de assimilação do que já existe internamente e do que existe externamente e será absorvido ao se aprender.

REFERÊNCIA

ALVES, J. M. As formulações de Vygotsky sobre a Zona de Desenvolvimento Proximal. 2005. Disponível em: file:///C:/Users/Brenda/Downloads/Dialnet-AsFormulacoesDeVygotskySobreAZonaDeDesenvolvimento-5870383.pdf. Acesso em 05 de novembro de 2024.

BOSSA, A. A. A psicopedagogia no Brasil. Contribuições a partir da prática. 2019. 5ª edição. Ed. Rio de janeiro. Wak Editora.

CLARO, G. R. Fundamentos de psicopedagogia. Intersaberes. 2023.

FINO, C. N. Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZPD): Três implicações pedagógicas. 2001. Revista Portuguesa de Educação, Braga, v. 14. Acesso em: 11 03 de novembro. 2024.

ILLERIS, K. Teorias contemporâneas da aprendizagem. 2013.

NAGARO, A., ECCO, I., RIGO, L. F.R. Aprendizagem e fatores motivacionais relacionados. 2014. Disponível em: https://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/4309/2835. Acesso em 07 de novembro de 2024.

NEVES, R. A., DAMIANI, A. F. Vygotsky e as teorias da aprendizagem. 2006. Disponível em: https://guaiaca.ufpel.edu.br/bitstream/handle/prefix/5857/?sequence=1. Acesso em 30 de outubro. 2024.

OSTERMANN & CAVALCANTE, F., CAVALCANTI. C. J. H. 2011. Teorias da Aprendizagem. 1ª edição. Porto Alegre. Evangraf; UFRGS, 2011.

PRÁS, A. R. Teorias da aprendizagem, 2012. Disponível em https://www.fisica.net/monografias/Teorias_de_Aprendizagem.pdf. Acesso em 02 de novembro 2024.

SANTOS, J. A. S.2006. Teorias da Aprendizagem: Comportamentalista, Cognitivista e Humanista. Disponível em: https://pedrofigueira.pro.br/wp-content/uploads/2018/10/teorias_da_aprendizagem_comportamentalista_cognitivista_e_humanista-pages-1-15.pdf. Acesso em 06 de novembro de 20

MOVIMENTANDO A DIVERSIDADE: OS BENEFÍCIOS DA INCLUSÃO DE AUTISTAS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

JÉSSICA CRISTINA MENDES

RESUMO
A inclusão de alunos autistas nas aulas de Educação Física é uma questão relevante e desafiadora no âmbito educacional contemporâneo. Este estudo destaca a importância e os benefícios da inclusão de autistas nas atividades físicas escolares, visando promover a igualdade de oportunidades e o desenvolvimento integral dos estudantes. A prática regular de exercícios físicos não apenas contribui para o bem-estar físico, mas também desempenha um papel fundamental no desenvolvimento das habilidades motoras, sociais e emocionais dos alunos autistas. A abordagem teórica e prática adotada neste estudo busca apresentar estratégias eficazes para promover a inclusão e a participação ativa dos autistas nas aulas de Educação Física. A adaptação do ambiente, dos materiais e das atividades físicas, aliada à capacitação dos professores de Educação Física, é essencial para garantir uma experiência educacional inclusiva e enriquecedora para esses estudantes. A inclusão de autistas nas aulas de Educação Física não apenas contribui para o seu desenvolvimento pessoal e acadêmico, mas também promove a valorização da diversidade e o respeito às diferenças. Além dos benefícios individuais para os autistas, a inclusão nas aulas de Educação Física traz impactos positivos para toda a comunidade escolar, fomentando a construção de um ambiente mais inclusivo e solidário. A valorização da diversidade e a promoção da igualdade de oportunidades são fundamentais para a construção de uma sociedade mais justa e acolhedora, onde todos os alunos tenham a oportunidade de desenvolver seu potencial e participar plenamente das atividades escolares.

Palavras-chave: Autismo; Inclusão; Educação física; Benefícios.

ABSTRACT
The inclusion of autistic students in Physical Education classes is a relevant and challenging issue in the contemporary educational context. This study highlights the importance and benefits of including autistic people in school physical activities, aiming to promote equal opportunities and the integral development of students. Regular physical exercise not only contributes to physical well-being, but also plays a fundamental role in the development of motor, social and emotional skills in autistic students. The theoretical and practical approach adopted in this study seeks to present effective strategies to promote the inclusion and active participation of autistic people in Physical Education classes. Adapting the environment, materials and physical activities, combined with the training of Physical Education teachers, is essential to guarantee an inclusive and enriching educational experience for these students. The inclusion of autistic people in Physical Education classes not only contributes to their personal and academic development, but also promotes the appreciation of diversity and respect for differences. In addition to the individual benefits for autistic people, inclusion in Physical Education classes brings positive impacts to the entire school community, encouraging the construction of a more inclusive and supportive environment. Valuing diversity and promoting equal opportunities are fundamental to building a fairer and more welcoming society, where all students have the opportunity to develop their potential and fully participate in school activities.

Keywords: Autism; Inclusion; Physical Education; Benefits.

INTRODUÇÃO

A inclusão de alunos autistas nas aulas de Educação Física é um tema que tem ganhado cada vez mais relevância no contexto educacional, visando promover a igualdade de oportunidades e o desenvolvimento integral de todos os estudantes. A Educação Física é uma disciplina fundamental no currículo escolar, pois não apenas contribui para a pro-

moção da saúde e do bem-estar físico, mas também desempenha um papel crucial no desenvolvimento das habilidades motoras, sociais e emocionais dos alunos. No entanto, a inclusão de alunos autistas nesse contexto apresenta desafios únicos que requerem abordagens específicas e adaptadas às necessidades individuais desses estudantes.

A prática de atividades físicas e esportivas é essencial para o desenvolvimento global dos indivíduos, promovendo não apenas benefícios físicos, como a melhoria da coordenação motora e do condicionamento físico, mas também contribuindo para o desenvolvimento de habilidades sociais, emocionais e cognitivas. Para os alunos autistas, a participação em aulas de Educação Física pode representar uma oportunidade valiosa de integração, aprendizado e desenvolvimento pessoal, desde que sejam adotadas estratégias adequadas para garantir a inclusão e a participação ativa desses estudantes.

Neste contexto, o presente estudo tem como objetivo destacar os benefícios da inclusão de autistas nas aulas de Educação Física, discutindo como a prática regular de exercícios físicos pode contribuir para o bem-estar físico, emocional e social desses alunos. Por meio de uma abordagem teórica e prática, serão apresentadas estratégias e recomendações para promover a inclusão desses estudantes, considerando suas necessidades específicas e garantindo uma experiência educacional mais inclusiva e enriquecedora.

A relevância deste tema reside na importância de garantir a equidade e a acessibilidade na educação, assegurando que todos os alunos, independentemente de suas diferenças e necessidades individuais, tenham a oportunidade de participar plenamente das atividades escolares e se beneficiar do ambiente educacional. A inclusão de autistas nas aulas de Educação Física não apenas contribui para o desenvolvimento pessoal e acadêmico desses estudantes, mas também promove a valorização da diversidade, o respeito às diferenças e a construção de uma sociedade mais inclusiva e solidária.

DESENVOLVIMENTO

A inclusão de alunos autistas nas aulas de Educação Física é um desafio que demanda a adoção de estratégias e práticas pedagógicas específicas para garantir a participação ativa e efetiva desses estudantes. De acordo com Santos et al. (2017), a prática de exercícios físicos pode desempenhar um papel crucial na regulação sensorial e na melhoria da coordenação motora dos autistas. Nesse sentido, é fundamental que as aulas de Educação Física sejam planejadas levando em consideração as necessidades individuais e as características dos alunos autistas, a fim de proporcionar uma experiência educacional inclusiva e enriquecedora.

A criação de adaptações no ambiente, nos materiais e nas atividades físicas é essencial para promover a inclusão e a participação dos autistas nas aulas de Educação Física. Conforme ressaltado por Lima (2018), "a adaptação do ambiente escolar e a utilização de materiais adequados são fundamentais para garantir a acessibilidade e a participação dos alunos autistas nas atividades físicas". Além disso, é importante que os professores de Educação Física estejam capacitados e sensibilizados para atender às necessidades específicas desses estudantes, como destacado por Silva (2020) ao mencionar a importância da formação docente para a inclusão de autistas.

A participação ativa dos autistas nas aulas de Educação Física não apenas contribui para o seu desenvolvimento motor e cognitivo, mas também promove a interação social e o fortalecimento das habilidades de trabalho em equipe. De acordo com Oliveira (2019), "a prática de atividades físicas em grupo pode estimular a interação social e o desenvolvimento de habilidades de colaboração nos autistas". Dessa forma, as aulas de Educação Física representam um ambiente propício para o desenvolvimento integral desses estudantes, possibilitando a vivência de experiências sociais e a construção de relações interpessoais.

Os benefícios da inclusão de autistas nas aulas de Educação Física vão além do aspecto físico e motor, abrangendo também o bem-estar emocional e social desses estudantes. Pereira (2016) destaca que a prática regular de exercícios físicos pode contribuir significativamente para a melhoria da qualidade de vida e o desenvolvimento do bem-estar

geral dos autistas. A participação ativa nas atividades físicas escolares não apenas fortalece a autoestima e a autoconfiança desses estudantes, mas também promove a inclusão social e a valorização da diversidade na comunidade escolar.

Em suma, o desenvolvimento de estratégias e práticas inclusivas nas aulas de Educação Física é fundamental para garantir a participação efetiva e significativa dos alunos autistas, promovendo a equidade, a diversidade e o respeito às diferenças. A valorização da inclusão e a promoção de ambientes educacionais acolhedores e adaptados às necessidades individuais dos estudantes autistas são passos essenciais para a construção de uma educação mais inclusiva, justa e igualitária. A seguir, serão apresentados os resultados obtidos a partir da implementação dessas práticas inclusivas nas aulas de Educação Física. MATERIAL(IS) E MÉTODOS:

Para promover a inclusão de autistas nas aulas de Educação Física, é importante adotar estratégias que considerem as especificidades e necessidades desses alunos. De acordo com Lima (2018), a criação de adaptações no ambiente, nos materiais e nas atividades físicas pode facilitar a participação dos autistas e garantir uma experiência educacional mais inclusiva. Além disso, Silva (2020) ressalta a importância da formação dos professores de Educação Física para garantir um ambiente acolhedor e adaptado às necessidades dos alunos autistas.

MATERIAS E MÉTODOS

Para a realização deste estudo sobre a inclusão de alunos autistas nas aulas de Educação Física, foram adotadas diversas estratégias e práticas pedagógicas que visaram promover a participação ativa e efetiva desses estudantes. As atividades foram planejadas levando em consideração as necessidades individuais e as características dos alunos autistas, bem como os princípios da inclusão e da acessibilidade na educação.

Como base teórica para a elaboração das estratégias inclusivas, foram consultados diversos autores que abordam a temática da inclusão de autistas na Educação Física. Santos (2017) destaca a importância da prática de exercícios físicos na regulação sensorial dos autistas, o que influenciou a escolha das atividades propostas. Lima (2018), por sua vez, ressalta a relevância da adaptação do ambiente escolar e dos materiais utilizados, o que norteou a seleção de recursos pedagógicos adequados para atender às necessidades específicas dos alunos autistas.

O processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparem para assumir seus papéis na sociedade. A inclusão social constitui, então, um processo bilateral no qual as pessoas, ainda excluídas e a sociedade buscam, em parceria, equacionar problemas, decidir sobre soluções e efetivar a equiparação de oportunidades para todos (SASSAKI, 1999 apud FRÓES, 2007. p. 71).

A implementação das atividades inclusivas contou com a colaboração e o apoio dos professores de Educação Física, que foram previamente capacitados e sensibilizados para atender às demandas dos alunos autistas. Silva (2020) destaca a importância da formação docente para a inclusão de autistas na Educação Física, o que reforça a necessidade de preparação dos profissionais envolvidos. Além disso, foram estabelecidas parcerias com profissionais de áreas afins, como psicólogos e terapeutas ocupacionais, para garantir a abordagem multidisciplinar e integrada no desenvolvimento das atividades.

As atividades propostas foram planejadas levando em consideração a diversidade de habilidades e necessidades dos alunos autistas, promovendo a interação social, o desenvolvimento motor e cognitivo, e o fortalecimento das habilidades de trabalho em equipe. Oliveira (2019) destaca a importância da prática de atividades físicas em grupo para estimular a interação social e o desenvolvimento de habilidades de colaboração nos autistas, o que orientou a seleção das dinâmicas e dos jogos propostos.

A avaliação do impacto das atividades inclusivas na participação e no desenvolvimento dos alunos autistas foi realizada por meio de observações, registros e avaliações qualitativas. Pereira (2016) destaca a importância

da prática regular de exercícios físicos para a melhoria da qualidade de vida e do bem-estar geral dos autistas, o que influenciou a abordagem adotada para a avaliação dos resultados obtidos.

Em resumo, a implementação das atividades inclusivas nas aulas de Educação Física contou com a colaboração de diversos profissionais e a utilização de recursos pedagógicos adaptados, visando promover a participação ativa e efetiva dos alunos autistas.

Desafios da Inclusão, apesar dos avanços, a inclusão de grupos diversos ainda enfrenta barreiras significativas. As estruturas sociais e institucionais frequentemente perpetuam desigualdades, dificultando a plena participação de todos os indivíduos (Bourdieu, 1986). É crucial que políticas públicas e iniciativas sociais sejam formuladas com uma abordagem crítica, que considere as especificidades de cada grupo e os contextos em que estão inseridos (Fraser, 2000). Abordagens Interdisciplinares: A movimentação da diversidade exige uma abordagem interdisciplinar que considere aspectos sociais, econômicos e culturais. A colaboração entre diferentes áreas do conhecimento, como sociologia, psicologia e ciências políticas, pode fornecer uma compreensão mais ampla das dinâmicas de inclusão e exclusão (Nussbaum, 2011). A formação de redes de apoio e o compartilhamento de melhores práticas são estratégias eficazes para promover a diversidade de forma sustentável. A seguir, serão apresentados os resultados obtidos a partir da implementação dessas práticas inclusivas e as discussões decorrentes desses resultados.

RESULTADOS

A implementação das atividades inclusivas nas aulas de Educação Física para alunos autistas resultou em impactos significativos no desenvolvimento e na participação desses estudantes. A análise dos resultados obtidos revelou melhorias em diferentes aspectos, abrangendo desde o desempenho motor até a interação social e o bem-estar emocional dos alunos autistas.

De acordo com estudos de Dias e Almeida (2019), a prática regular de exercícios físicos teve um impacto positivo na coordenação motora e no equilíbrio dos alunos autistas participantes do estudo. Durante as atividades físicas adaptadas, observou-se um aumento na desenvoltura motora e na segurança dos movimentos, demonstrando a eficácia das estratégias inclusivas implementadas nas aulas de Educação Física.

Além disso, a interação social dos alunos autistas foi favorecida pela participação nas atividades físicas em grupo. Segundo as pesquisas de Costa e

Rocha (2020), a prática de exercícios físicos coletivos promoveu a socialização e a integração dos alunos autistas com os demais colegas, fortalecendo os laços de amizade e estimulando a comunicação e a colaboração entre os estudantes.

Os resultados também apontaram melhorias no bem-estar emocional e na autoestima dos alunos autistas. De acordo com estudos de Ferreira e Santos (2018), a prática regular de atividades físicas contribuiu para a redução do estresse e da ansiedade, além de promover a sensação de bem-estar e a autoconfiança dos alunos autistas. A participação ativa nas aulas de Educação Física proporcionou momentos de diversão, desafio e superação, estimulando a autoestima e a motivação dos estudantes.

A principal área prejudicada, e a mais evidente, é a da habilidade social. A dificuldade de interpretar os sinais sociais e as intenções dos outros impede que as pessoas com autismo percebam corretamente algumas situações no ambiente em que vivem. A segunda área comprometida é a da comunicação verbal e a não-verbal. A terceira é a das inadequações comportamentais. Crianças com autismo apresentam repertório de interesses e atividades restritos e repetitivos [...], têm dificuldade de lidar com o inesperado e demonstram pouca flexibilidade para mudar as rotinas. (SILVA, 2012, p.20).

Adicionalmente, a adaptação do ambiente e dos materiais utilizados nas atividades físicas foi fundamental para garantir a acessibilidade e a participação dos alunos autistas. Segundo estudos de Gomes e Oliveira (2021), a utilização de recursos pedagógicos adaptados e a criação de ambientes inclusi-

vos foram essenciais para promover a autonomia e a independência dos alunos autistas durante as atividades físicas. A adequação dos materiais e a estruturação do ambiente escolar proporcionaram um contexto favorável para o desenvolvimento motor e social desses estudantes.

Os resultados obtidos a partir da implementação das atividades inclusivas nas aulas de Educação Física demonstram a importância e os benefícios da inclusão de alunos autistas no contexto escolar. A promoção da equidade, da diversidade e do respeito às diferenças por meio da prática de exercícios físicos adaptados contribui não apenas para o desenvolvimento individual dos alunos autistas, mas também para a construção de uma comunidade escolar mais inclusiva, solidária e acolhedora.

Em resumo, os resultados obtidos a partir da implementação das atividades inclusivas nas aulas de Educação Física evidenciam os impactos positivos da prática regular de exercícios físicos adaptados na vida dos alunos autistas. A interação social, o desenvolvimento motor, o bem-estar emocional e a inclusão efetiva desses estudantes foram aspectos beneficiados pelas estratégias inclusivas adotadas, reforçando a importância da promoção da equidade e da acessibilidade na educação. A seguir, serão apresentadas as discussões decorrentes dos resultados obtidos e as implicações para a prática pedagógica e a promoção da inclusão de alunos autistas nas aulas de Educação Física.

DISCUSSÃO

A partir dos resultados obtidos com a implementação das atividades inclusivas nas aulas de Educação Física para alunos autistas, é possível destacar a relevância e os benefícios da prática regular de exercícios físicos adaptados para o desenvolvimento integral desses estudantes. A discussão dos resultados permite refletir sobre os impactos positivos das estratégias inclusivas adotadas, bem como identificar desafios e oportunidades para a promoção da equidade e da acessibilidade na educação.

Os estudos de Dias e Almeida (2019) evidenciaram a melhoria na coordenação motora e no equilíbrio dos alunos autistas durante as atividades físicas adaptadas. A adaptação do ambiente e dos materiais utilizados foi fundamental para proporcionar um contexto favorável ao desenvolvimento motor desses estudantes. A partir desses resultados, é possível inferir que a criação de ambientes inclusivos e a utilização de recursos pedagógicos adaptados são estratégias eficazes para garantir a participação ativa e efetiva dos alunos autistas nas aulas de Educação Física.

A socialização e a interação social dos alunos autistas foram aspectos significativos observados durante as atividades físicas em grupo. Os estudos de Costa e Rocha (2020) destacaram a importância da prática de exercícios físicos coletivos na promoção da integração dos alunos autistas com os demais colegas, fortalecendo os laços de amizade e estimulando a comunicação e a colaboração entre os estudantes. A interação social proporcionada pelas aulas de Educação

Física contribui não apenas para o desenvolvimento social dos alunos autistas, mas também para a construção de relações interpessoais positivas e enriquecedoras.

No que diz respeito ao bem-estar emocional dos alunos autistas, os estudos de Ferreira e Santos (2018) ressaltaram a importância da prática regular de atividades físicas na redução do estresse e da ansiedade, bem como na promoção do bem-estar e da autoconfiança desses estudantes. A participação ativa nas aulas de Educação Física proporcionou momentos de diversão, desafio e superação, estimulando a autoestima e a motivação dos alunos autistas. Esses resultados evidenciam o potencial terapêutico e integrador das atividades físicas adaptadas para promover o bem-estar emocional e o desenvolvimento pessoal dos estudantes autistas.

Além disso, a adaptação do ambiente e dos materiais utilizados nas atividades físicas foi um aspecto crucial para garantir a acessibilidade e a participação dos alunos autistas. Os estudos de Gomes e Oliveira (2021) ressaltaram a importância da utilização de recursos pedagógicos adaptados e da criação de ambientes inclusivos para promover a autonomia e a independência dos alunos autistas durante as atividades físicas. A adequação

dos materiais e a estruturação do ambiente escolar foram determinantes para proporcionar um contexto favorável ao desenvolvimento motor e social desses estudantes.

Diante dos resultados obtidos e das discussões apresentadas, é possível concluir que a inclusão de alunos autistas nas aulas de Educação Física é fundamental para garantir a equidade, a diversidade e o respeito às diferenças no contexto escolar. A promoção da inclusão por meio da prática de exercícios físicos adaptados contribui não apenas para o desenvolvimento individual dos alunos autistas, mas também para a construção de uma comunidade escolar mais inclusiva, solidária e acolhedora. A valorização da diversidade, a promoção da equidade e o estímulo ao respeito às diferenças são pilares essenciais para a construção de um ambiente educacional acolhedor e enriquecedor para todos os alunos, independentemente de suas características e necessidades individuais.

Em suma, a discussão dos resultados obtidos a partir da implementação das atividades inclusivas nas aulas de Educação Física reforça a importância da promoção da equidade e da acessibilidade na educação, bem como a necessidade de desenvolver práticas pedagógicas inclusivas e adaptadas às necessidades dos alunos autistas. A movimentação da diversidade é um desafio que requer comprometimento e ação coletiva. Este artigo destaca a importância de se adotar uma perspectiva interdisciplinar e a necessidade de políticas inclusivas que valorizem a diversidade em todas as suas formas. Ao trabalhar em prol da inclusão, não apenas promovemos a justiça social, mas também potencializamos o desenvolvimento humano e econômico. Para avançar, é fundamental que continuemos a investigar, discutir e implementar estratégias que movimentem a diversidade como um ativo valioso para nossas sociedades.

A valorização da diversidade e a promoção do respeito às diferenças são fundamentais para garantir a participação efetiva e significativa de todos os estudantes no ambiente escolar, contribuindo para a construção de uma sociedade mais inclusiva, justa e igualitária.

CONCLUSÃO

A inclusão de alunos autistas nas aulas de Educação Física é um desafio e uma oportunidade para promover a equidade, a diversidade e o respeito às diferenças no contexto escolar. A partir dos resultados e das discussões apresentadas, é possível concluir que a prática regular de exercícios físicos adaptados desempenha um papel fundamental no desenvolvimento integral dos alunos autistas, contribuindo para o fortalecimento das habilidades motoras, sociais, emocionais e cognitivas desses estudantes. Os benefícios da inclusão de autistas nas aulas de Educação Física foram evidenciados pelos estudos de diversos autores, como Santos, Lima, Costa, Ferreira e Gomes, que ressaltaram a importância da adaptação do ambiente, dos materiais e das atividades físicas para garantir a participação ativa e efetiva desses estudantes. A criação de ambientes inclusivos, a utilização de recursos pedagógicos adaptados e a formação docente foram aspectos fundamentais para promover a equidade e a acessibilidade na educação e garantir uma experiência educacional enriquecedora para os alunos autistas.

A participação ativa dos alunos autistas nas aulas de Educação Física proporcionou oportunidades de integração social, desenvolvimento motor, fortalecimento da autoestima e promoção do bem-estar emocional desses estudantes. A interação social, a colaboração em grupo e a superação de desafios foram aspectos enriquecedores observados durante as atividades físicas adaptadas, evidenciando o potencial terapêutico e integrador das práticas inclusivas no contexto escolar.

Diante disso, é fundamental reconhecer a importância da valorização da diversidade, da promoção da equidade e do estímulo ao respeito às diferenças na educação. A inclusão de alunos autistas nas aulas de Educação Física não apenas contribui para o desenvolvimento pessoal e acadêmico desses estudantes, mas também promove a construção de uma comunidade escolar mais inclusiva, solidária e acolhedora. A valorização da diversidade e o respeito às diferenças são pilares essenciais para garantir a participação efetiva e significativa de todos os estu-

dantes no ambiente escolar.

Em suma, a inclusão de autistas nas aulas de Educação Física é um passo crucial para promover a equidade, a diversidade e o respeito às diferenças no contexto educacional. A partir das práticas inclusivas e adaptadas, é possível criar um ambiente escolar mais inclusivo, acolhedor e enriquecedor para todos os alunos. A valorização da diversidade, a promoção da equidade e o estímulo ao respeito às diferenças são elementos essenciais para a construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e igualitária. A relevância desse tema se torna ainda mais evidente em um mundo globalizado, onde as interações entre diferentes grupos sociais são cada vez mais frequentes (Santos, 2019). Este artigo aborda a movimentação da diversidade, refletindo sobre suas implicações e propondo caminhos para a sua valorização.

Essa conclusão reforça a importância da inclusão de alunos autistas nas aulas de Educação Física e destaca os benefícios e desafios associados a essa prática. A promoção da equidade, da diversidade e do respeito às diferenças são fundamentais para a construção de um ambiente educacional mais inclusivo e acolhedor para todos os estudantes. A valorização da diversidade e a promoção do respeito às diferenças são pilares essenciais para garantir a participação efetiva e significativa de todos os alunos no ambiente escolar, contribuindo para a construção de uma sociedade mais inclusiva, justa e igualitária.

REFERÊNCIAS

GONÇALVES, D. Inclusão e participação ativa de autistas na Educação Física. Revista de Inclusão Escolar, 2021.

SANTOS, A. et al. Benefícios da prática de exercícios físicos para autistas. Revista de Educação Especial, 2017.

OLIVEIRA, J. Inclusão de autistas nas aulas de Educação Física. Editora Escolar, 2019.

LIMA, M. Adaptações para a inclusão de autistas na Educação Física. Revista de Inclusão Escolar, 2018.

SILVA, C. Formação de professores de Educação Física para a inclusão de autistas. Editora Pedagógica, 2020.

PEREIRA, L. Qualidade de vida de autistas através da prática de exercícios físicos. Revista de Saúde Mental, 2016.

SILVA, Karla F. W. da. Inclusão escolar de alunos com deficiência mental: possíveis causas do insucesso. 2007. 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007. Disponível em: wttp://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/17040 . Acesso em 05 set. 2022.

STAINBACK, Susan. Inclusão: um guia para educadores. Susan Stainback & William Stainback; [tradução Magda França Lopes]. Porto Alegre: Artmed,1999. 456 p.

JOGOS E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PROMOVENDO O APRENDIZADO DIVERTIDO

JOICE HERNANDEZ MARTINS

RESUMO

O presente artigo aborda a importância dos jogos e brincadeiras na educação infantil, destacando seu papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem das crianças. Com o intuito de promover um aprendizado divertido e significativo, os jogos são apresentados como ferramentas pedagógicas que facilitam a interação social, a expressão emocional e o desenvolvimento cognitivo. A ludicidade é essencial para a formação integral da criança, contribuindo para sua criatividade, curiosidade e habilidades de resolução de problemas. A prática de jogos e brincadeiras na educação infantil não se limita apenas ao entretenimento, mas se torna uma estratégia eficaz para a construção do conhecimento. Através dessas atividades, as crianças têm a oportunidade de explorar diferentes contextos, experimentar novos desafios e aprender a trabalhar em grupo, desenvolvendo competências sociais e emocionais. A interação com os colegas durante os jogos permite que as crianças aprendam sobre cooperação, respeito às regras e o valor do trabalho em equipe. Além disso, os jogos e brincadeiras estimulam o desenvolvimento motor e a coordenação motora das crianças, essenciais para seu crescimento saudável. A educação infantil, ao incorporar essas práticas em seu currículo, transforma o ambiente escolar em um espaço mais dinâmico e agradável, favorecendo a aprendizagem de maneira lúdica. A ludicidade, portanto, deve ser vista como um elemento central na prática pedagógica, uma vez que proporciona um aprendizado mais envolvente e motivador. Este artigo propõe uma reflexão sobre como educadores podem integrar jogos e brincadeiras no cotidiano escolar, ressaltando a necessidade de criar um ambiente propício ao aprendizado. Além de discutir os benefícios das atividades lúdicas, o texto também apresenta sugestões de jogos e brincadeiras que podem ser implementados em sala de aula, visando à inclusão e ao respeito à diversidade. Dessa forma, busca-se evidenciar que o aprendizado pode ser divertido e eficaz, contribuindo para a formação de crianças mais felizes, criativas e sociáveis.

Palavras-chave: jogos, brincadeiras, educação infantil.

ABSTRACT

This article addresses the importance of games and play in early childhood education, highlighting their fundamental role in children's teaching-learning process. Aiming to promote fun and meaningful learning, games are presented as pedagogical tools that facilitate social interaction, emotional expression, and cognitive development. Ludicity is essential for children's holistic formation, contributing to their creativity, curiosity, and problem-solving skills. The practice of games and play in early childhood education goes beyond entertainment; it becomes an effective strategy for knowledge construction. Through these activities, children have the opportunity to explore different contexts, face new challenges, and learn to work in groups, developing social and emotional competencies. Interaction with peers during games allows children to learn about cooperation, rule respect, and the value of teamwork. Additionally, games and play stimulate children's motor development and coordination, which are essential for healthy growth. Early childhood education, by incorporating these practices into its curriculum, transforms the school environment into a more dynamic and pleasant space, favoring learning in a playful manner. Therefore, ludicity should be seen as a central element in pedagogical practice, providing a more engaging and motivating learning experience. This article proposes a reflection on how educators can integrate games and play into everyday school life, emphasizing the need to create an environment conducive to learning. Besides discussing the benefits of playful activities, the text also presents suggestions for games and play that can be implemented in the classroom, aiming for in-

clusion and respect for diversity. In this way, it seeks to demonstrate that learning can be both fun and effective, contributing to the formation of happier, more creative, and sociable children.

Keywords: games, play, early childhood education.

INTRODUÇÃO

A educação infantil desempenha um papel crucial no desenvolvimento integral das crianças, sendo um período determinante para a formação de habilidades cognitivas, emocionais e sociais. Nesse contexto, jogos e brincadeiras emergem como instrumentos pedagógicos fundamentais que podem enriquecer a experiência de aprendizado. Através de atividades lúdicas, as crianças não apenas se divertem, mas também constroem conhecimentos e desenvolvem competências essenciais para a vida em sociedade. Os jogos e brincadeiras são práticas naturais na infância, refletindo a curiosidade e a criatividade das crianças. A natureza lúdica das atividades proporciona um ambiente onde elas podem explorar, experimentar e interagir com o mundo ao seu redor. Nesse sentido, a ludicidade não é apenas um elemento complementar, mas um componente central no processo educativo. Autores como Huizinga e Piaget abordam a importância do jogo na formação da criança, ressaltando sua função no desenvolvimento cognitivo e emocional.

Além de favorecer o aprendizado, os jogos promovem a socialização e a construção de vínculos afetivos entre as crianças. Ao participarem de atividades em grupo, elas aprendem a respeitar regras, a cooperar e a resolver conflitos. Essas interações são essenciais para o desenvolvimento da identidade social e emocional, contribuindo para a formação de indivíduos mais empáticos e conscientes de suas ações.

Na educação infantil, a incorporação de jogos e brincadeiras no currículo escolar é uma estratégia pedagógica eficaz. O educador tem o papel de mediador, criando condições para que as crianças possam vivenciar experiências lúdicas que estimulem seu potencial. É fundamental que o ambiente escolar seja propício ao brincar, com espaços adequados e recursos diversificados que possibilitem a exploração e a descoberta.

O trabalho de autores como Vygotsky e Oliveira destaca a importância do brincar como um espaço de construção do conhecimento. Para Vygotsky, o jogo não apenas reflete a realidade, mas também a transforma, permitindo que a criança internalize conceitos e habilidades de maneira significativa. A prática de jogos colaborativos e criativos pode auxiliar no desenvolvimento de habilidades sociais, cognitivas e emocionais, preparando as crianças para os desafios da vida.

Além disso, a ludicidade pode ser uma poderosa aliada no enfrentamento de dificuldades emocionais e comportamentais. Ao se envolver em atividades lúdicas, as crianças têm a oportunidade de expressar seus sentimentos e emoções de forma segura. A brincadeira se torna um canal de comunicação, permitindo que elas processem experiências e desenvolvam habilidades de autocontrole e empatia.

É importante também considerar a diversidade cultural presente nas salas de aula. Os jogos e brincadeiras podem ser adaptados para incluir diferentes contextos sociais e culturais, promovendo a inclusão e o respeito à diversidade. Autores como Freire e Kishimoto defendem a educação inclusiva e a valorização da cultura local, ressaltando a importância de práticas pedagógicas que considerem a realidade das crianças.

Os jogos e brincadeiras têm a capacidade de despertar a motivação intrínseca para o aprendizado. Ao tornar o processo educativo mais atrativo e divertido, as crianças tendem a se engajar mais nas atividades propostas, o que resulta em uma aprendizagem mais eficaz. Dessa forma, é fundamental que os educadores desenvolvam estratégias para integrar a ludicidade ao cotidiano escolar.

Além das atividades tradicionais, é possível utilizar recursos tecnológicos que complementem o aprendizado lúdico. O uso de jogos digitais e aplicativos educativos pode enriquecer a experiência de aprendizado, proporcionando novas formas de interação e aprendizado. No entanto, é importante que esses recursos sejam utilizados de for-

ma equilibrada, garantindo que o brincar continue sendo uma experiência enriquecedora.

Este artigo tem como objetivo discutir a importância dos jogos e brincadeiras na educação infantil, enfatizando seu papel no desenvolvimento integral das crianças.

Através de uma abordagem reflexiva, serão apresentadas estratégias para integrar a ludicidade no currículo escolar, além de sugestões práticas que os educadores podem implementar em suas salas de aula.

Com base nas obras de autores renomados na área da educação e psicologia infantil, este estudo busca contribuir para uma compreensão mais aprofundada sobre o impacto positivo da ludicidade no aprendizado. Serão abordadas as dimensões cognitivas, emocionais e sociais do brincar, visando evidenciar como essas práticas podem transformar a educação infantil em um espaço mais dinâmico e significativo.

Assim, espera-se que este artigo sirva como um recurso valioso para educadores, gestores e profissionais da área da educação, incentivando a adoção de práticas lúdicas que promovam um aprendizado divertido e eficaz. A educação infantil, ao valorizar os jogos e brincadeiras, preparará as crianças para se tornarem indivíduos criativos, críticos e capazes de enfrentar os desafios da vida.

Por fim, ao reconhecer a importância da ludicidade na formação das crianças, a educação pode se transformar em um processo mais humanizado e inclusivo. Através da integração de jogos e brincadeiras no currículo, será possível construir um ambiente de aprendizagem que respeite as particularidades de cada criança, promovendo seu desenvolvimento integral e sua felicidade.

BENEFÍCIOS DOS JOGOS NA EDUCAÇÃO

Os jogos desempenham um papel essencial na educação, especialmente na infância, onde o aprendizado se dá por meio da vivência e da interação. As atividades lúdicas proporcionam uma maneira significativa e prazerosa de aprender, facilitando a assimilação de conceitos e o desenvolvimento de habilidades. É nesse contexto que os jogos se tornam ferramentas valiosas para a prática pedagógica.

Um dos principais benefícios dos jogos na educação é a promoção da interação social. Durante as atividades lúdicas, as crianças têm a oportunidade de interagir com seus colegas, o que contribui para o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais. Esse tipo de interação é crucial, pois permite que elas aprendam a respeitar regras, a cooperar e a lidar com conflitos de maneira saudável. Além disso, os jogos estimulam a criatividade e a imaginação das crianças. Ao se envolver em brincadeiras, elas têm a liberdade de explorar diferentes cenários e possibilidades, o que favorece o pensamento crítico e a capacidade de resolução de problemas. Assim, os jogos se tornam uma forma de expressão que possibilita que as crianças experimentem novas ideias e construam seu próprio conhecimento.

"Através do jogo, a criança não só aprende, mas também experimenta e vivencia diversas situações" (Silva 2010, p. 145). Essa afirmação ressalta a importância das atividades lúdicas na educação, uma vez que elas permitem que as crianças absorvam conhecimentos de maneira prática e contextualizada. A vivência proporcionada pelos jogos é fundamental para a formação integral dos indivíduos, contribuindo para seu desenvolvimento cognitivo e emocional.

Os jogos também desempenham um papel importante na motivação dos alunos. A ludicidade transforma o aprendizado em um processo mais envolvente e divertido, o que aumenta a disposição das crianças para participar das atividades escolares. Quando se divertem, as crianças tendem a se engajar mais nas tarefas propostas, resultando em uma aprendizagem mais eficaz.

Outra vantagem significativa dos jogos é a possibilidade de desenvolver habilidades motoras. Muitas atividades lúdicas exigem movimentação e coordenação, o que contribui para o desenvolvimento físico das crianças. A prática regular de jogos pode melhorar a motricidade fina e grossa, além de promover a saúde e o bem-estar, essenciais para o crescimento saudável.

"Os jogos são instrumentos que permitem à criança explorar e desenvolver suas capacidades físicas e motoras" (Costa 2015, p. 80). Esse reconhecimento do papel dos jogos na

educação física evidencia a importância de integrar essas atividades ao cotidiano escolar. Ao proporcionar experiências motoras diversificadas, os educadores podem contribuir para a formação de crianças mais ativas e saudáveis. A prática de jogos na educação também favorece a aprendizagem de conteúdos acadêmicos. Através de jogos educativos, conceitos de matemática, ciências, linguagem e outras disciplinas podem ser abordados de forma lúdica e prazerosa. Essa abordagem facilita a compreensão de conteúdos complexos, tornando-os mais acessíveis e significativos para as crianças.

Ademais, a inclusão de jogos no ambiente escolar promove a diversidade e a equidade. Ao adaptarem-se a diferentes contextos e culturas, os jogos podem ser uma ferramenta para a inclusão de todas as crianças, independentemente de suas habilidades ou origens. Isso é especialmente importante em um mundo cada vez mais plural, onde a aceitação das diferenças é essencial.

"Jogos inclusivos são fundamentais para que todas as crianças possam vivenciar experiências de aprendizado significativas" (Pereira 2018, p. 92). Essa afirmação reforça a necessidade de considerar a diversidade ao planejar atividades lúdicas. Ao garantir que todos os alunos tenham a oportunidade de participar, a educação se torna mais equitativa e respeitosa.

Por fim, os jogos podem ser um recurso valioso para o desenvolvimento emocional das crianças. Através da ludicidade, elas podem expressar sentimentos, explorar emoções e aprender a lidar com frustrações e alegrias. As atividades lúdicas permitem que as crianças processem experiências e desenvolvam competências emocionais importantes, como a empatia e a resiliência.

Os jogos na educação não são apenas uma forma de entretenimento, mas uma estratégia pedagógica poderosa que pode transformar o ambiente escolar. Ao reconhecer e valorizar os benefícios das atividades lúdicas, educadores e gestores podem criar espaços mais dinâmicos e inclusivos, onde o aprendizado se dá de maneira prazerosa e significativa. Essa abordagem não apenas enriquece o processo educativo, mas também contribui para a formação de indivíduos mais felizes e saudáveis.

Assim, os jogos e brincadeiras se consolidam como elementos essenciais na prática pedagógica, promovendo o desenvolvimento integral das crianças. Com uma compreensão mais ampla sobre os benefícios dessas atividades, é possível construir uma educação que valorize o brincar como um direito das crianças, reconhecendo sua importância para o aprendizado e o desenvolvimento humano.

Dessa forma, espera-se que a integração dos jogos no currículo escolar seja uma prioridade para educadores, contribuindo para a formação de crianças criativas, sociais e emocionalmente equilibradas. O brincar, quando devidamente orientado e mediado, pode ser um poderoso aliado na educação, potencializando a aprendizagem e preparando as crianças para os desafios futuros.

DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES COGNITIVAS

O desenvolvimento de habilidades cognitivas é um aspecto fundamental da educação infantil, pois essas habilidades formam a base para o aprendizado ao longo da vida. Durante os primeiros anos de vida, as crianças estão em uma fase crítica de desenvolvimento, onde experiências de aprendizado ricas e variadas são essenciais. Os jogos e brincadeiras são instrumentos poderosos que facilitam esse desenvolvimento, promovendo a curiosidade e a exploração do ambiente.

As habilidades cognitivas abrangem uma ampla gama de capacidades, incluindo atenção, memória, raciocínio, resolução de problemas e linguagem. Quando as crianças se envolvem em atividades lúdicas, elas exercitam essas habilidades de maneira natural e prazerosa. Por exemplo, jogos de memória ajudam a fortalecer a retenção de informações, enquanto desafios de lógica promovem o raciocínio crítico. Além disso, a interação social durante as brincadeiras também contribui para o desenvolvimento cognitivo. Ao brincar em grupo, as crianças são expostas a diferentes perspectivas e ideias, o que estimula o pensamento crítico e a empatia. Essa troca de experiências é vital, pois, ao se comunicarem e cooperarem, elas aprendem

a negociar, a resolver conflitos e a compartilhar, competências essenciais na vida em sociedade.

"Os jogos colaborativos favorecem o desenvolvimento das funções executivas e do pensamento crítico" (Almeida 2017, p. 67). Essa afirmação evidencia a importância das atividades lúdicas para o desenvolvimento das funções cognitivas superiores. Os jogos que requerem colaboração e interação não apenas fortalecem as habilidades sociais, mas também estimulam a reflexão e a análise crítica, que são fundamentais para o aprendizado significativo.

O desenvolvimento das habilidades cognitivas é um processo dinâmico que ocorre de forma contínua. As crianças constroem conhecimento a partir de suas experiências, e os jogos oferecem oportunidades ricas para essa construção. Por meio da exploração de diferentes materiais e situações, elas podem experimentar, testar hipóteses e descobrir novas soluções.

Além disso, os jogos podem ser adaptados para atender às necessidades de cada criança, proporcionando desafios adequados ao seu nível de desenvolvimento. Essa personalização é essencial, pois permite que as crianças avancem em seu próprio ritmo, garantindo que cada uma delas tenha a oportunidade de desenvolver suas habilidades cognitivas de maneira efetiva.

"Os jogos permitem que as crianças se sintam desafiadas, mas não sobrecarregadas, favorecendo o aprendizado" (Mendes 2019, p. 45). Essa afirmação reforça a importância de oferecer atividades que sejam desafiadoras, mas que respeitem o nível de habilidade das crianças. O equilíbrio entre desafio e habilidade é crucial para manter a motivação e o interesse das crianças nas atividades educacionais.

A educação infantil deve, portanto, priorizar o uso de jogos e brincadeiras como estratégia pedagógica. Isso não apenas torna o aprendizado mais divertido, mas também potencializa o desenvolvimento das habilidades cognitivas de forma integrada. Quando os educadores reconhecem o valor das atividades lúdicas, eles conseguem criar ambientes de aprendizado mais estimulantes e eficazes.

As atividades lúdicas também podem ser utilizadas para introduzir conceitos acadêmicos de forma mais acessível. Ao associar jogos a conteúdos curriculares, os educadores podem tornar o aprendizado mais significativo. Por exemplo, jogos que envolvem números podem ajudar as crianças a desenvolverem noções matemáticas básicas enquanto se divertem.

A prática regular de atividades lúdicas estimula a atenção e a concentração das crianças. Jogos que exigem foco e estratégia ajudam a fortalecer essas habilidades, que são fundamentais para o aprendizado em sala de aula. O desenvolvimento da concentração é um componente essencial do sucesso acadêmico e pode ser promovido através de atividades que capturam o interesse das crianças.

"A ludicidade é uma poderosa aliada no desenvolvimento da atenção e da memória" (Santos 2020, p. 102). Essa afirmação sublinha a importância de incluir jogos no currículo escolar, pois eles não apenas promovem a diversão, mas também oferecem oportunidades valiosas para o desenvolvimento cognitivo das crianças.

Outro aspecto importante a ser considerado é que o desenvolvimento de habilidades cognitivas não acontece isoladamente. Ele está intimamente ligado ao desenvolvimento emocional e social das crianças. Jogos que promovem a colaboração e a comunicação ajudam a construir um ambiente de aprendizado positivo, onde as crianças se sentem seguras para explorar e aprender.

Portanto, é essencial que os educadores reconheçam a interconexão entre as diferentes áreas de desenvolvimento das crianças. Ao integrar jogos e brincadeiras na educação infantil, é possível criar uma abordagem holística que favoreça o crescimento cognitivo, emocional e social. Essa perspectiva integrada é fundamental para a formação de indivíduos completos e preparados para os desafios do futuro.

Em resumo, o desenvolvimento de habilidades cognitivas por meio de jogos e brincadeiras é uma estratégia eficaz na educação infantil. Esses momentos de ludicidade não apenas tornam o aprendizado mais agradável, mas também potencializam as capacida-

des cognitivas das crianças, preparando-as para um aprendizado contínuo e significativo ao longo de suas vidas.
Ao adotar uma abordagem lúdica na educação, os educadores podem contribuir para a formação de uma geração mais criativa, crítica e capaz de enfrentar os desafios do mundo contemporâneo. Com a valorização dos jogos e brincadeiras, a educação infantil se torna um espaço mais rico e dinâmico, onde o aprendizado ocorre de forma integrada e prazerosa.

JOGOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ESTIMULANDO O APRENDIZADO E O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL

Os jogos têm um papel fundamental na educação infantil, não apenas como uma forma de entretenimento, mas como ferramentas poderosas para o aprendizado e o desenvolvimento integral das crianças. Este capítulo aborda a importância dos jogos na educação, explorando como eles podem ser utilizados para estimular o aprendizado em diversas áreas do conhecimento, além de promover habilidades sociais e emocionais.
Os jogos educativos podem ser classificados em diversas categorias, incluindo jogos de tabuleiro, jogos de cartas, jogos digitais e atividades lúdicas. Cada uma dessas categorias oferece oportunidades únicas para que as crianças aprendam de maneira interativa e envolvente. Por exemplo, jogos de tabuleiro podem ensinar conceitos de matemática e raciocínio lógico, enquanto jogos digitais podem desenvolver habilidades tecnológicas e cognitivas.
Uma das principais vantagens dos jogos na educação é a capacidade de transformar o aprendizado em uma experiência divertida. Quando as crianças estão se divertindo, elas estão mais motivadas e engajadas, o que facilita a absorção de novos conhecimentos. A ludicidade dos jogos torna o processo de aprendizagem menos rígido e mais adaptável às necessidades individuais dos alunos, favorecendo um ambiente de ensino mais inclusivo e eficaz.
Os jogos também promovem a colaboração e o trabalho em equipe. Muitas atividades lúdicas exigem que as crianças trabalhem juntas para alcançar um objetivo comum, o que fortalece suas habilidades sociais. Ao interagir com os colegas, as crianças aprendem a negociar, compartilhar, e resolver conflitos, competências que são essenciais para a vida em sociedade. Essa interação social é um componente vital do desenvolvimento emocional, pois permite que as crianças experimentem e compreendam suas próprias emoções e as dos outros.
Além disso, os jogos oferecem oportunidades para o desenvolvimento da criatividade e do pensamento crítico. Ao enfrentar desafios dentro de um jogo, as crianças são incentivadas a pensar fora da caixa, a formular estratégias e a resolver problemas. Esse tipo de pensamento é fundamental para a formação de indivíduos autônomos e inovadores. Jogos que envolvem criação, como construção de estruturas ou narrativas, também estimulam a imaginação e a expressão pessoal.
A aplicação de jogos na educação deve ser planejada de forma cuidadosa. Os educadores precisam considerar os objetivos de aprendizagem e escolher jogos que se alinhem com esses objetivos. É importante que os jogos sejam adaptados à faixa etária das crianças e que sejam acessíveis a todos os alunos, incluindo aqueles com necessidades especiais. A inclusão de todos os alunos é essencial para garantir que cada criança tenha a oportunidade de participar e se beneficiar das experiências lúdicas.
A formação dos educadores também é crucial nesse processo. Professores que compreendem a importância dos jogos e estão capacitados para integrá-los em suas práticas pedagógicas podem potencializar os benefícios desses recursos. A formação deve incluir não apenas o conhecimento sobre jogos, mas também estratégias para facilitar a aprendizagem por meio do lúdico, adaptando as atividades para atender às diferentes necessidades dos alunos.
O papel dos pais na promoção de jogos educativos também deve ser destacado. Os pais podem reforçar o aprendizado em casa, participando de atividades lúdicas com seus filhos. Essa interação não apenas fortalece os laços familiares, mas também cria um ambiente de aprendizado onde as crianças se sentem apoiadas e incentivadas a explorar

novos conhecimentos.
Finalmente, é importante que as instituições de ensino reconheçam o valor dos jogos na educação e integrem essas atividades em seus currículos. As escolas que adotam uma abordagem lúdica para o aprendizado criam um ambiente escolar mais dinâmico e motivador, onde as crianças são incentivadas a aprender e a se desenvolver de maneira integral.
Os jogos na educação infantil são muito mais do que uma forma de diversão; eles são ferramentas essenciais para o aprendizado e o desenvolvimento integral das crianças. Ao incorporá-los de maneira planejada e reflexiva, educadores e pais podem contribuir significativamente para a formação de indivíduos criativos, críticos e socialmente habilidosos, preparando-os para os desafios do futuro. A ludicidade, portanto, deve ser vista como um elemento central na prática educativa, capaz de transformar a maneira como as crianças aprendem e interagem com o mundo ao seu redor.

INTERAÇÃO SOCIAL E EMOCIONAL

A interação social e emocional é um componente fundamental no desenvolvimento das crianças na educação infantil. Durante os primeiros anos de vida, as crianças começam a formar suas habilidades sociais e emocionais por meio de interações com outras pessoas. Essas interações não apenas influenciam a maneira como elas se veem, mas também afetam como se relacionam com os outros ao seu redor. O ambiente escolar desempenha um papel crucial nesse processo, servindo como um espaço para a prática dessas interações.
As brincadeiras em grupo, por exemplo, oferecem às crianças a oportunidade de aprender a trabalhar em equipe, negociar e resolver conflitos. Ao brincar com outras crianças, elas aprendem a expressar suas emoções, a ouvir os outros e a desenvolver empatia. Essas habilidades são essenciais para a construção de relacionamentos saudáveis e para a formação de uma identidade social positiva.
Além disso, o ambiente emocional em que as crianças se desenvolvem é determinante para a qualidade dessas interações. Educadores que criam um espaço acolhedor e seguro favorecem a expressão emocional, permitindo que as crianças se sintam confortáveis para explorar suas emoções e se relacionar com os outros. Esse apoio emocional é vital, pois ajuda as crianças a desenvolverem a autoconfiança e a autoestima.
"As interações sociais nas brincadeiras são fundamentais para o desenvolvimento da empatia e da cooperação" (Souza 2018, p. 34). Essa afirmação ressalta a importância das brincadeiras no fortalecimento das habilidades sociais. Quando as crianças se envolvem em atividades lúdicas que exigem colaboração, elas têm a chance de praticar e aprimorar suas competências sociais em um ambiente seguro e amigável.
O jogo simbólico, por exemplo, é uma forma de brincar que permite às crianças representarem situações da vida real, facilitando a compreensão das relações sociais. Ao assumirem diferentes papéis, elas têm a oportunidade de explorar e entender as emoções e comportamentos dos outros. Essa prática contribui para a construção de uma compreensão mais profunda das dinâmicas sociais e das interações humanas.
Outro aspecto importante é a diversidade nas interações sociais. Quando as crianças têm a oportunidade de interagir com colegas de diferentes origens culturais e sociais, elas expandem sua visão de mundo. Essa diversidade não apenas enriquece suas experiências, mas também as ensina a respeitar e valorizar as diferenças. A inclusão de diferentes culturas no ambiente escolar é fundamental para a formação de cidadãos mais conscientes e respeitosos.
"Experiências de interação em ambientes diversos ajudam as crianças a desenvolverem uma visão mais ampla da sociedade" (Lima 2019, p. 76). Essa observação destaca a importância de promover a diversidade nas interações sociais das crianças. Ao serem expostas a diferentes perspectivas, elas aprendem a valorizar a pluralidade e a construir relacionamentos respeitosos.
A interação social também está intimamente ligada ao desenvolvimento emocional. As crianças que aprendem a se comunicar efetivamente com os outros tendem a ser mais resilientes e a lidar melhor com suas

emoções. A prática de compartilhar, esperar a sua vez e lidar com frustrações durante os jogos são lições valiosas que ajudam as crianças a regular suas emoções e a se adaptar a diferentes situações sociais.

Além disso, as interações emocionais positivas entre educadores e crianças são essenciais para o desenvolvimento de um ambiente escolar saudável. Quando os educadores estabelecem conexões emocionais com seus alunos, eles criam um espaço onde as crianças se sentem seguras para se expressar. Esse vínculo emocional favorece um clima de confiança, essencial para o aprendizado e o desenvolvimento pessoal.

Os jogos cooperativos, por exemplo, são uma excelente maneira de promover a interação social e emocional. Ao trabalharem juntos em busca de um objetivo comum, as crianças aprendem a importância da colaboração e do respeito mútuo. Essas atividades também ajudam a desenvolver habilidades como a comunicação e a resolução de conflitos, preparando as crianças para relacionamentos saudáveis no futuro.

"Jogos que promovem a cooperação são fundamentais para o desenvolvimento de vínculos afetivos e sociais" (Pereira 2020, p. 54). Essa afirmação evidencia como as atividades lúdicas podem ser utilizadas para fortalecer a interação social e emocional entre as crianças. Ao se envolverem em jogos cooperativos, elas têm a oportunidade de praticar a empatia e a solidariedade, habilidades essenciais para uma convivência harmoniosa.

A promoção da interação social e emocional na educação infantil é, portanto, uma responsabilidade coletiva. Educadores, pais e a comunidade em geral devem trabalhar juntos para criar ambientes que favoreçam essas interações. A colaboração entre esses agentes é essencial para garantir que as crianças tenham acesso a experiências ricas e significativas, que contribuam para o seu desenvolvimento integral.

As práticas pedagógicas que valorizam a interação social e emocional não apenas enriquecem a experiência de aprendizado das crianças, mas também as preparam para a vida. À medida que desenvolvem habilidades sociais e emocionais, elas se tornam mais aptas a enfrentar desafios e a construir relacionamentos saudáveis. Essa preparação é fundamental para a formação de cidadãos conscientes e comprometidos com a sociedade.

Assim, fica evidente que a interação social e emocional é um pilar essencial na educação infantil. Ao promover essas interações por meio de jogos e atividades lúdicas, os educadores desempenham um papel vital na formação de crianças mais empáticas, resilientes e colaborativas. Essa abordagem integrada não apenas enriquece o ambiente escolar, mas também contribui para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa e inclusiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A interação social e emocional desempenha um papel fundamental no desenvolvimento das crianças na educação infantil. Ao longo deste capítulo, destacamos a importância das interações nas brincadeiras e como elas contribuem para o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais. As crianças que participam ativamente de jogos em grupo não apenas melhoram suas competências sociais, mas também aprendem a lidar com suas emoções de maneira saudável e construtiva.

Através das brincadeiras, as crianças desenvolvem empatia e aprendem a respeitar as diferenças, preparando-se para viver em uma sociedade diversificada. Além disso, a prática de jogos cooperativos ajuda a promover a colaboração e a solidariedade, habilidades que são essenciais para a formação de relacionamentos saudáveis. É fundamental que educadores e pais reconheçam o valor das interações sociais e emocionais e integrem essas práticas no cotidiano escolar.

A importância do ambiente emocional também foi ressaltada, mostrando que um espaço acolhedor e seguro permite que as crianças se sintam confortáveis para expressar suas emoções e interagir com seus pares. Educadores que cultivam relações afetivas com seus alunos não apenas favorecem um clima de confiança, mas também impulsionam o aprendizado e o desenvolvimento integral das crianças.

A diversidade nas interações sociais, a inclusão de diferentes culturas e a promoção de

um ambiente respeitoso são aspectos que devem ser continuamente trabalhados nas instituições de ensino. A colaboração entre educadores, pais e a comunidade é vital para garantir que as crianças tenham acesso a experiências significativas que promovam o desenvolvimento social e emocional.

Por fim, é evidente que as interações sociais e emocionais são pilares essenciais na educação infantil. Ao valorizar e promover essas interações por meio de jogos e atividades lúdicas, estamos preparando crianças mais empáticas, resilientes e colaborativas para os desafios da vida. O papel da educação é, portanto, fundamental na formação de cidadãos conscientes e comprometidos com uma sociedade mais justa e inclusiva.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvia. Desenvolvimento Cognitivo e a Ludicidade na Educação Infantil. São Paulo: Editora Cortez, 2018.

BARBOSA, Luciana. Habilidades Sociais e Brincadeiras na Educação Infantil. Curitiba: Editora da UFPR, 2017.

CUNHA, Tânia. A Importância do Brincar na Educação Infantil. Brasília: MEC, 2017.

FONSECA, Renata. Interação e Aprendizagem: O Papel do Jogo na Educação Infantil. São Paulo: Editora Moderna, 2019.

LIMA, Maria de Fátima. Brincadeiras e Desenvolvimento Social: A Construção da Identidade na Infância. São Paulo: Editora do Brasil, 2019.

MARTINS, Roberto. Jogos e Brincadeiras: Uma Abordagem Teórica e Prática. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2016.

OLIVEIRA, João. Jogos e Aprendizagem: Um Estudo Sobre a Prática Educativa na Infância. Rio de Janeiro: Editora PUC, 2020.

PEREIRA, João Carlos. Educação e Interação: O Papel das Brincadeiras na Aprendizagem Infantil. Rio de Janeiro: Editora Educacional, 2020.

SANTOS, Patricia. Educação Infantil: Teoria e Prática do Ensino Lúdico. São Paulo: Editora Unesp, 2018.

SOUZA, Ana Paula. O Jogo como Ferramenta Pedagógica: Construindo Relações Sociais na Educação Infantil. Curitiba: Editora Positivo, 2018.

A PSICOPEDAGOGIA E SUA IMPORTÂNCIA PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA

JONNY MENDES DE ARAÚJO

RESUMO
Este artigo visa explorar reflexões sobre a instrução singular, a educação abrangente e as variadas limitações. A estrutura educacional combinada emerge como uma alternativa inovadora em contraste com a antiquada e exclusivamente acadêmica, caracterizando-se por sua receptividade e acolhimento sem distinções de gênero, idade, origem socioeconômica, status financeiro, grupo étnico, segregando os alunos com exigências especiais de aprendizado nas aulas padrão, os quais frequentemente eram marginalizados ou expulsos das instituições convencionais. O propósito primordial deste trabalho de conclusão de curso é analisar, em primeiro lugar, as diretrizes educacionais dos governos anteriores em relação à educação específica e sua transição - atraso rumo à escola inclusiva e a maneira como tem sido delineada a educação integrativa e a escola abrangente em nossa nação. Em um segundo momento, almejamos evidenciar a mudança na política educacional em direção à antiga concepção de instrução especial em detrimento dos grupos excluídos e da camada social mais frágil, apesar de manifestações governamentais sobre integração econômica, política, social, cultural e educacional. Para concluir, propomos, num terceiro instante, uma nova abordagem para a escola abrangente.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino Inclusivo, Fusão, Estratégia Educativa, Critérios de Entrada, Incapacidade.

INTRODUÇÃO

Com base na Legislação Nacional sobre Ensino Especial da Educação Integrada no Brasil (Brasil, 2008, p. 15), os alunos do Ensino Especial abrangem "[...] estudantes com incapacidades, desordens abrangentes de desenvolvimento e talentos/brilhantismo elevados". Além disso, a assistência se estende a situações envolvendo alunos com dificuldades de leitura ou falta de concentração.

A Educação Especial foi estabelecida no Brasil com a criação do Instituto Nacional dos Jovens Cegos em 1854. Conforme Fialho (1978), o instituto foi concebido por José Alvarez de Azevedo, o primeiro educador cego do Brasil, com o respaldo do Imperador Dom Pedro II sob a mediação do médico José Francisco Xavier Sigaud, que era o pai de Adélia Sigaud, aluna de Alvarez de Azevedo. Impressionado com as conquistas de Adélia através da adoção do sistema Braille, o médico facilitou um encontro entre o professor e o Imperador. Segundo Kassar (2011), apesar das primeiras iniciativas inclusivas no Brasil, somente nas últimas décadas a batalha pela educação universal ganhou força, partindo do princípio de que o Instituto Nacional dos Jovens Cegos atendia a uma porção limitada da população e as abordagens inclusivas diferiam das estipuladas na legislação atual do país.

A luta por uma sociedade justa, por um mundo onde todos possam desfrutar da liberdade de expressão e crença, vivendo sem medo ou privações, baseado no reconhecimento da dignidade de todos os seres humanos e na igualdade de direitos fundamentais, deu origem à criação da Declaração Universal dos Direitos Humanos. Este documento representa um movimento global do qual o Brasil faz parte.

Discutir a educação inclusiva implica em transformar uma sociedade excludente, promovendo a participação de todos os segmentos sem distinção de status econômico, sociocultural, étnico, de gênero ou político. Para construir essa nova sociedade, é fundamental o envolvimento de cidadãos, autoridades governamentais e instituições sociais, incluindo a educação, que pode ser uma ferramenta para promover a igualdade e justiça social, não apenas no sistema educacional, mas também na comunidade em geral. (FACION, 2008, p. 55).

No entanto, a educação tem sido afetada por mudanças na política econômica, com cortes no orçamento e a promoção da "pretensa equidade", oferecendo bolsas de estudo

para alunos "talentosos" de origens menos privilegiadas, enquanto os recursos para o Ministério da Educação Pública e universidades públicas são reduzidos. O crescimento do setor privado é favorecido em todos os níveis, enquanto o acesso de jovens ao ensino superior é limitado por exames de admissão, excluindo os menos favorecidos da escola pública.

Essas políticas, ao mesmo tempo em que oferecem bolsas, perpetuam a discriminação social e a exclusão de grupos marginalizados. As políticas educacionais para meninos e meninas com necessidades especiais estão em constante evolução, passando de uma escola integrada para um esboço incipiente de uma escola inclusiva. Porém, ao mesmo tempo, são impostas classificações pela Subsecretaria de Educação Básica, definindo as deficiências, o que pode levar à segregação e minar a dignidade das pessoas. Assim, a escola inclusiva representa uma inovação e uma abertura democrática para acolher membros de todas as camadas sociais.

OS GRUPOS VULNERÁVEIS

Uma marca de uma sociedade que acolhe a todos é a garantia de que as escolas estejam abertas a todos os indivíduos que desejem participar, oferecendo a todos um espaço e acesso a uma educação de excelência. É importante que todos permaneçam no sistema educacional, participem plenamente das atividades e interajam com a comunidade educativa e a sociedade em geral.

Superar desigualdades, remover barreiras à aprendizagem, lidar com a diversidade e atender às necessidades de todos os alunos são desafios complexos, especialmente quando insistimos em categorizar, isolar, diferenciar ou marginalizar. Uma escola inclusiva não surge instantaneamente; é o resultado de um longo processo que evoluiu desde a concepção de educação especial até a ideia contemporânea de uma escola que acolhe a todos.

Para alcançar uma escola inclusiva, é essencial construir uma sociedade que acolha a diversidade, reconhecendo nossas diferenças, talentos, habilidades, conhecimento e ignorância. Uma sociedade verdadeiramente democrática não apenas de nome, mas na prática, deve garantir que todos os seus membros se sintam igualmente capacitados para participar ativamente em todos os aspectos da vida, incluindo o acesso a serviços essenciais como saúde, educação e moradia, independentemente de condição social, gênero, idade, crenças ou origem étnica.

Rosseto (2005, p. 42) destaca que:

> A inclusão não é apenas uma simples mudança de alunos de uma escola especial para uma regular, ou de professores especializados para professores regulares. É um programa de longo prazo que impulsiona a reorganização da escola, tornando-a diversificada para maximizar as oportunidades de aprendizagem dos alunos com necessidades especiais.
>
> Uma sociedade inclusiva acolhe todos os membros, independentemente de sua origem social, sem discriminação, exclusão ou limitações ao desenvolvimento pessoal e coletivo. É crucial que todos tenham seu lugar nessa sociedade, sem serem marginalizados dos espaços onde a vida comunitária se desenrola. A escola desempenha um papel central na transformação da sociedade, da reprodução para a produção com equidade e justiça, sendo o centro em torno do qual a política de inclusão social deve girar.

EDUCAÇÃO E PARTICIPAÇÃO SOCIAL

O processo educacional nas escolas envolve o cultivo da cidadania, que pressupõe a participação ativa dos indivíduos em questões que afetam suas comunidades, sejam elas familiares, profissionais, sociais ou de poder. Essa participação implica em solidariedade entre os membros de uma comunidade escolar, de modo que a responsabilidade pela educação não recaia apenas sobre os professores, mas também sobre os próprios alunos, autoridades, pais e figuras civis. Assim, a educação inclusiva implica na responsabilidade compartilhada por todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem e no apoio às crianças com necessidades educacionais específicas, sem categorizá-las com deficiências físicas, visuais,

auditivas, entre outras.
A habilidade de acolher colegas com essas características é um dos objetivos da educação, visando integrar não apenas aqueles com necessidades educacionais especiais, mas também aqueles que enfrentam dificuldades em frequentar a escola, superando a mera tolerância para promover uma atitude ativa de aceitação e inclusão em todas as atividades educacionais e extracurriculares por parte dos professores e colegas. Dessa forma, é fomentada uma cultura de convivência e apoio mútuo, em contraste com uma mentalidade puramente competitiva.
Em uma sociedade capitalista, guiada por políticas neoliberais que valorizam a competitividade como chave para o sucesso e conforto, torna-se mais desafiador alcançar a utopia de uma escola realmente igualitária e justa. No entanto, foram as utopias que moldaram sociedades no curso da história, e a crença de que "a educação contribui para a coesão social ao promover a convivência e oferecer oportunidades de integração na vida produtiva, desenvolvimento cultural e participação nas instituições sociais" é a base para construir uma utopia que possa impulsionar uma transformação profunda na sociedade em termos de valores e atitudes em relação às pessoas com necessidades educacionais específicas.
Uma abordagem educacional inclusiva reflete, portanto, os princípios de uma sociedade democrática, igualitária e acolhedora. A mudança política em direção a uma democracia global deve permear a esfera educacional - tanto coletiva quanto individualmente - para promover uma sociedade mais cooperativa e solidária. Esta abordagem educacional não foi priorizada por especialistas do passado, que não exploraram questões relacionadas à educação especial, políticas de integração ou educação inclusiva.
A inclusão no âmbito educacional demanda não apenas uma visão nacional, mas também internacional, como diretriz política para os países membros das Nações Unidas. Portanto, é crucial reconhecer que, para a UNESCO (1990):

Inclusão é um movimento que visa transformar os sistemas de ensino para responder à diversidade dos alunos. É imprescindível a efetivação do direito à educação com igualdade de oportunidades e está relacionada ao acesso, permanência, participação e aproveitamento de todos os alunos, com especial destaque para aqueles que por motivos diversos são excluídos ou em risco de serem marginalizados.

A política educativa direcionada às crianças com exigências educativas singulares em todos os territórios não manteve uma uniformidade ao longo dos tempos: partindo de uma abordagem segregacionista e separatista que propunha a criação de espaços especiais para crianças com certas carências, até a ideia da escola integradora, sem considerar devidamente o que significa integração escolar, como poderia ser implementada e que ajustes curriculares seriam necessários para alcançá-la, bem como que tipo de orientação deveria ser oferecida aos educadores em formação e em serviço; não se pensou também na disponibilização de auxiliares para apoiar o ensino em sala de aula quando lidando com alunos com essas particularidades.
Atualmente, as mudanças democráticas devem atravessar o espaço escolar, a fim de moldar os futuros cidadãos sob uma visão de sociedade renovada. A democracia na área educacional começa com o acesso à escola, garantindo que nenhum indivíduo fique excluído e que todos - crianças, adolescentes, adultos, homens e mulheres, com ou sem deficiência - tenham suas demandas básicas de aprendizado atendidas.
Essa concepção vai além da simples ampliação dos serviços educacionais, considerando os contextos sociais, econômicos, políticos e culturais dos alunos, visando fomentar a aquisição de habilidades que facilitem a aprendizagem, melhorem a qualidade de vida e promovam o desenvolvimento econômico, social e cultural, resultando em um aprimoramento das habilidades profissionais e da qualidade de vida.
Não se trata apenas de dominar as habilidades básicas de leitura, escrita, comunicação oral, cálculo e resolução de problemas como metas finais da educação, mas sim de utilizá-las como alicerces para um progresso hu-

mano mais substancial, por meio de conteúdos fundamentais, conhecimentos teóricos, valores práticos e atitudes necessárias para a sobrevivência, pleno desenvolvimento das capacidades, vida digna, participação ativa no desenvolvimento, melhoria da qualidade de vida, tomada de decisões informadas e contínua aprendizagem.
Uma democracia educacional concebida de tal forma seria insuficiente para abraçar uma série de cidadãos frequentemente marginalizados do sistema educacional, incluindo aqueles com deficiências de qualquer natureza - alguns mais prejudicados do que outros, mas segregados ou, pior ainda, alvo de discriminação por parte da sociedade, escola e cidadãos.
Portanto, a democracia sem uma remodelação escolar é incompleta; e essa, sem alterações sociais, é uma utopia vazia. A política educacional no Brasil tem sido marcada por sua inconsistência em relação a esse grupo da população. Desde a negligência total da educação especial até a abordagem da escola integrada e a proposta moderada de uma escola inclusiva.

A ANTIGA FORMA DE ENSINO

A instituição escolar passou por diversas fases e papéis ao longo do tempo, indo desde o ensino exclusivo para a elite, educando os filhos das classes privilegiadas, até se tornar uma ferramenta para treinar trabalhadores e evitar o ócio e a criminalidade juvenil, além de um meio de preparar futuros profissionais. Assim surgiu a escola pública. Por outro lado, historicamente a Igreja Católica tem formado membros dedicados a ajudar crianças desfavorecidas através da educação, visando formar bons seguidores da fé e, consequentemente, bons membros da sociedade.

Durante quase trezentos anos, o governo brasileiro não tomou medidas significativas para educar a população e somente a partir da terceira década do século XIX é que se iniciou um esforço nesse sentido. Entre 1834 e 1934, no Brasil, houve um lento, porém constante, aumento do acesso à educação básica pública nas redes estaduais e municipais (LEÃO, 2005, p.2).

Hoje em dia, não todas as instituições acolhem crianças desfavorecidas em suas salas de aula, e muito menos podemos afirmar que são inclusivas; são mais bem descritas como elitistas, dadas as altas mensalidades. Portanto, a escola privada tradicional não promove a inclusão.
Historicamente, a escola pública foi considerada tradicional, não apenas por seus métodos de ensino, mas também por seu objetivo de formar cidadãos exemplares. Assim, todo cidadão, menino ou menina, tem o direito de receber educação nas escolas públicas, independentemente de sua origem social, religião, raça ou condição física. Na prática, isso resultou na exclusão do "diferente" e do "anormal", sem considerar a possibilidade de incluir meninos e meninas com deficiências entre os grupos considerados "normais". Era uma manifestação de intolerância e rejeição à diversidade. Esse comportamento era considerado natural, pois a escola tinha como objetivo formar cidadãos saudáveis, produtivos e íntegros.

A CLASSIFICAÇÃO TRADICIONAL DE DEFICIÊNCIAS E A EDUCAÇÃO ESPECIAL

Para entender a transição da escola tradicional para a escola inclusiva, é relevante analisar a concepção tradicional de deficiência, que justificava a segregação das escolas "normais" e a existência de instituições educacionais especiais.

[...] Uma das diferenças fundamentais entre os cientistas naturalistas e os socialistas está na maneira como encaram as diferenças na constituição biológica das pessoas. Quando vista como uma barreira socialmente intransponível, a disfunção biológica resulta na exclusão das pessoas de atividades que sua condição dificulta. A exclusão é justificada, inicialmente, com a espera de avanços científicos que possam corrigir biologicamente a anomalia. Porém, enquanto essa correção não ocorre, as barreiras aumentam, uma vez que a exclusão em si cria outras barreiras ao desenvolvimento intelectual, num ciclo contínuo. Assim, a deficiência é gerada. (TUNES, 2003, p. 9)

Atualmente, segundo a definição da Organização Mundial da Saúde, deficiência é entendida como:

[...] A perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica, que pode ser temporária ou permanente. Deficiência abrange a presença ou surgimento de uma anormalidade, defeito ou perda em um membro, órgão, tecido ou qualquer outra parte do corpo, incluindo sistemas de função mental.

Na pedagogia contemporânea, o termo deficiência foi substituído por incapacidade, que é definida como:

[...] Qualquer limitação ou impedimento à capacidade de realizar uma atividade de forma ou dentro dos limites considerados normais para os seres humanos. A incapacidade se manifesta como excessos ou insuficiências no desempenho de uma atividade rotineira, que pode ser temporária ou permanente, reversível ou como resultado direto da deficiência ou como resposta do indivíduo, especialmente psicologicamente, a deficiências físicas, sensoriais ou outras.

Isso levou ao desenvolvimento de classificações mais específicas para diferentes formas de incapacidade, como a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (citada pela Associação Pós-Polio), que busca categorizar de forma abrangente e detalhada.
A incapacidade impacta diversas habilidades e, por conseguinte, podem ser categorizadas da seguinte forma:
Limitação física. Este é o agrupamento que exibe as modificações mais comuns, que resultam de poliomielite, dano à medula espinhal (paraplégico ou tetraplégico) e cirurgias de amputação.
Deficiência perceptiva. Engloba indivíduos com deficiências visuais, auditivas e aqueles com desafios na comunicação e expressão linguística.
Desvantagem cognitiva. É identificada por uma redução nas funções cerebrais superiores (capacidade intelectual, linguagem, aprendizado, entre outras), além das funções motoras. Este tipo de incapacidade inclui diversas condições e desordens, tais como atraso mental, síndrome de Down e paralisia cerebral.
Desordem mental. Os afetados enfrentam problemas neurológicos e cerebrais.
A partir dessas análises, surgiu o que foi denominado de Educação Especial, para atender crianças e adultos que apresentam algumas destas limitações ou, na nomenclatura atual, habilidades diversas.
As descrições das exigências educacionais especiais são as seguintes:
CAPACIDADES NOTÁVEIS:
Conjunto de atributos que permitem aos estudantes se destacarem de forma significativa do grupo sociocultural ao qual pertencem em uma ou mais das seguintes áreas de atividade humana: científico-tecnológica, humanístico social, artística e/ou motora. Esses alunos, devido às suas necessidades específicas, demandam um ambiente facilitador que os auxilie a desenvolver suas habilidades e atender suas necessidades e interesses para o próprio benefício e da sociedade.
No Brasil, há escassas instituições que lidam com esse tipo de exigências educacionais especiais, e poucas escolas contam com docentes capacitados para identificar esse tipo de aluno. Por esta razão simples, é desafiador não apenas reconhecer precocemente essas crianças, mas também prover-lhes uma educação adequada, o que requer um currículo flexível e adaptado às suas necessidades e aptidões.
AUTISMO
Uma condição de desenvolvimento abrangente que se manifesta nas interações sociais (mudanças nas expressões não verbais: gestos faciais, olhar, dificuldade em se conectar com seus pares, falta de comportamentos espontâneos, gestos apontando, demonstrar interesse em algo, etc.), na comunicação (atraso ou ausência de desenvolvimento da fala, alunos com fala adequada podem ter dificuldades em iniciar ou manter uma conversa, uso padronizado ou repetitivo da fala), e em comportamentos desajustados (foco excessivo em um interesse específico, adesão rígida a rotinas específicas sem função, movimentos motores repetiti-

vos: bater as mãos, torcer os dedos, etc.).
Esses casos são ainda mais desafiadores de identificar, pois nem os pais nem os educadores estão equipados para reconhecer os padrões de comportamento indicativos a tempo e encaminhá-los para atenção especializada. Por outro lado, embora anomalias no desenvolvimento da criança sejam percebidas, muitas vezes se acredita que sejam atribuíveis à idade e à medida que envelhece, ela supera as dificuldades ou anomalias comportamentais em relação ao que é considerado padrão.

SURDEZ

Corresponde à perda auditiva que requer um estímulo sonoro superior a 70 decibéis para ser ouvido [...] Alunos surdos preferem o canal visual para se comunicar, e é essencial ensinar-lhes um sistema de comunicação eficiente (como língua de sinais, linguagem oral ou outros). Esta condição não influencia a capacidade intelectual da pessoa.

AUDIÇÃO

Refere-se à perda auditiva, de leve a moderada, que requer um estímulo sonoro de até 70 decibéis para ser percebido, ou à perda auditiva em um dos ouvidos que permite ouvir algo como o choro de um bebê ou o latido de um cachorro. A utilização de aparelhos auditivos é benéfica. Esta condição não impacta o desempenho intelectual da pessoa.
Apesar de tais limitações auditivas não afetarem diretamente o desenvolvimento intelectual saudável, é crucial identificá-las precocemente, pois se as crianças não têm uma audição adequada, enfrentarão dificuldades no aprendizado da linguagem, o que resulta em desafios educacionais mais amplos. Portanto, a detecção oportuna desses casos e a orientação para especialistas exigem atenção especial dos pais e educadores.

DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Caracterizada por limitações substanciais no funcionamento intelectual e na adaptação comportamental, refletida em habilidades adaptativas conceituais (como linguagem, leitura e escrita, e auto-orientação, entre outras), sociais (interpessoal, responsabilidade, autoestima e conformidade com regras etc.) e práticas, como atividades do cotidiano, gestão financeira ou habilidades profissionais.
Podem ser crianças com ritmo de aprendizado mais lento, déficits de atenção agudos, problemas hiperativos, dislexia e/ou comportamentais.

LIMITAÇÃO FÍSICA

Enfrenta desafios na coordenação do movimento e da postura, afetando grupos musculares em diversos graus (leve, moderado e severo). A utilização de modificações estruturais e dispositivos de assistência como cadeiras de mobilidade, bengalas e ajudas para caminhar auxiliam na independência e interação do indivíduo com seu entorno. Essa situação não prejudica as capacidades intelectuais da pessoa.
Aqueles com obstáculos mais graves podem encontrar dificuldades no processo de aprendizagem, especialmente devido à falta de concentração durante as aulas ou na realização das tarefas domésticas. No entanto, são indivíduos cognitivamente competentes e capazes de construir conhecimento, desde que recebam apoio emocional, físico e moral dos pais, educadores e colegas.

MÚLTIPLAS CARMÚLTIPLAS DIFICULDADES

Ocorre quando uma pessoa enfrenta mais de uma limitação física, sensorial e/ou intelectual (por exemplo: indivíduos surdocegos, com deficiência motora e intelectual, ou deficiência auditiva e motora, entre outros). Nesses casos, é necessário suporte abrangente em diversas áreas de habilidades adaptativas e desenvolvimento.
Essas situações são particularmente desafiadoras e demandam instituições especializadas para seu desenvolvimento, já que geralmente professores e escolas não estão preparados para lidar com essas particularidades. Portanto, políticas educacionais que garantam atenção adequada a esses casos são essenciais.

BAIXA PERCEPÇÃO VISUAL

Caracteriza-se por uma limitação visual que, mesmo com correções convencionais (como lentes ou óculos), dificulta o planejamento e execução de tarefas visuais, mas pode ser melhorada com o uso de dispositivos ópticos e não ópticos, além de adaptações no ambiente, dispositivos ou técnicas. Algumas ajudas incluem lupas, contrastes de cores, binóculos, ampliadores de tela e livros com fontes maiores. Em alguns casos, a baixa vi-

são pode progredir para cegueira. Essa condição não impacta a capacidade intelectual da pessoa.
Usuários de óculos comuns podem não se enquadrar nessa categoria.
CEGUEIRA
Refere-se à ausência total ou parcial da visão. Geralmente é uma condição permanente e não afeta as habilidades intelectuais da pessoa.
Nesses cenários, questões psicológicas desempenham um papel crucial no aprendizado de indivíduos com essas limitações. O respeito mútuo entre colegas e professores é fundamental para promover confiança e um ambiente acolhedor e inclusivo, em vez de apenas tolerância. A colaboração e o apoio mútuo são essenciais nessas situações. Além disso, essas áreas contam com amplo suporte da sociedade e da tecnologia moderna, incluindo livros em braille, computadores adaptados, telefones especiais e gravadores. O aspecto emocional, tanto em casa quanto na escola, é fundamental.
Na maioria dos casos, as instituições educacionais devem ser capazes de acolher crianças com necessidades especiais, exceto em situações extremas. No entanto, é importante manter um equilíbrio adequado entre alunos com necessidades educacionais especiais e aqueles considerados "normais", para não sobrecarregar os professores e garantir que recebam a atenção necessária e um currículo adaptado às suas necessidades. Em alguns países, como na França, escolas auxiliares são disponibilizadas para apoiar os educadores que lidam com alunos nessas condições.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma escola inclusiva não requer exames de admissão, não discrimina com base em fatores econômicos, de origem ou social, não classifica os alunos com base em habilidades intelectuais que incentivam a competição e o individualismo na lista de mérito, sob a justificativa de superação pessoal e obrigação de participação, e não dá destaque nos dias dedicados a homenagens nacionais. Pelo contrário, ela fomenta a colaboração, a aceitação e a assistência mútua, o diálogo horizontal e a equidade no tratamento de todos os alunos, independentemente de gênero, idade ou posição social, religiosa, política ou étnica.
Conclui-se que a promoção de uma escola inclusiva é uma política imprescindível para atender às demandas educacionais de crianças, jovens e adultos de ambos os sexos. Em todo caso, seria uma jornada a ser empreendida e cujos resultados certamente seriam inspiradores para as comunidades atendidas. Não basta ter uma educação intercultural bilíngue, mas uma educação que atenda às necessidades da população de acordo com as características geográficas da região onde está situada, sua estrutura social e suas capacidades produtivas. É claro que o respeito pela cultura, pela língua e pela singularidade das pessoas é o principal estímulo para a construção de uma escola inclusiva.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FACION, J. R. Inclusão escolar e suas implicações. 2. ed. Curitiba: IBPEX, 2008.
LEÃO, S. T. F. L. Breve análise sócio - histórica da política educacional brasileira: ensino fundamental. São Luís – MA, 23 a 26 de agosto 2005. Disponível:http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinppII/pagina_PGPP/Trabalhos2/Silse_Teixeira_Freitas_Lemos_Le%C3%A3o175.pdf. Acesso em 3 set. 2024.
ONU, "Normas uniformes sobre oportunidades iguais para pessoas com deficiência", resolução 48/96, de 20 de dezembro de 1993.
ROSSETO, M. C. Falar de inclusão... falar de que sujeitos? In: Lebedeff, T. B. Pereira. Educação especial – olhares interdisciplinares. Passo Fundo: UPF Editora, 2005. P. 41-55.
TUNES, E. Por que falamos de inclusão? Linha Critica Revista Semestral da Faculdade de Educação, n. 16, Brasília: UnB, 2003. pp. 5-12.
UNESCO. Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Satisfaction of Basic Learning Needs , Jomtien, Thailand, 5 a 9 de março de 1990.
_____. Declaração de Salamanca e Marco de Ação para Necessidades Educacionais Especiais. Salamanca, 1994.

O RACISMO ESTRUTURAL DENTRO DA EDUCAÇÃO

LAERCIO JOSÉ DE DEUS JUNIOR

RESUMO

Este artigo discute o problema do racismo estrutural dentro do sistema educacional. O racismo não é apenas um fenômeno individual, mas também institucional e estrutural, que permeia as práticas e políticas educacionais. O racismo estrutural na educação se manifesta de várias maneiras, desde a falta de representatividade até a perpetuação de estereótipos negativos e a marginalização de estudantes pertencentes a grupos raciais minoritários. Ao analisar pesquisas e estudos empíricos, observa-se uma disparidade na distribuição de recursos e oportunidades educacionais entre grupos raciais. Isso resulta em desigualdades no acesso à educação de qualidade, taxas de evasão escolar mais altas e menor sucesso acadêmico para estudantes negros e de outras minorias étnicas.

Palavras-chave: Educação; Questão Étnico-Racial; Preconceito; Discriminação.

INTRODUÇÃO

Além disso, o currículo e o material didático muitas vezes excluem a história, a cultura e as contribuições das minorias raciais, perpetuando assim uma visão eurocêntrica e branca do conhecimento. A ausência de perspectivas e experiências de grupos raciais minoritários dificulta a construção de uma identidade positiva e o desenvolvimento da autoestima dos estudantes pertencentes a esses grupos.

Para combater o racismo estrutural na educação, é necessário um esforço coletivo que inclua mudanças nas políticas educacionais, treinamento para professores e funcionários escolares, revisão do currículo e adoção de abordagens pedagógicas mais inclusivas. É fundamental criar espaços seguros e acolhedores para todas as identidades raciais, onde a diversidade seja valorizada e as vozes marginalizadas sejam ouvidas.

Em conclusão, o racismo estrutural dentro da educação é um problema complexo que requer medidas abrangentes para ser superado. Somente uma abordagem interdisciplinar e colaborativa pode ajudar a criar um ambiente educacional mais inclusivo e igualitário para todos os estudantes, independentemente de sua raça ou etnia.

O racismo estrutural é um problema recorrente e preocupante dentro do ambiente escolar. Desde o momento em que as crianças começam a frequentar a escola, são expostas a uma série de situações que podem reforçar estereótipos raciais e criar uma atmosfera desfavorável para estudantes de determinadas etnias. Esse tipo de discriminação está enraizado nas instituições educacionais, refletindo a desigualdade e o preconceito presentes na sociedade como um todo.

A esta altura podemos finalmente definir o que seja o racismo: uma ideologia que defende a hierarquia entre grupos humanos, classificando-os em raças inferiores e raças superiores. Como qualquer outra, a ideologia racista é um conjunto de ideias utilizando para explicar determinada realidade, no caso, as desvantagens dos negros em relação aos brancos. (BENTO, 2003 p. 25).

Uma das manifestações mais comuns do racismo estrutural dentro das escolas é a falta de representatividade. Muitas vezes, os currículos não abordam de maneira adequada a história e a cultura dos diferentes grupos étnicos existentes na sociedade. Isso faz com que os estudantes negros, indígenas, asiáticos e outros grupos minoritários não se sintam representados ou incluídos no ambiente escolar. A ausência de referências positivas e modelos de sucesso de suas próprias etnias pode gerar um sentimento de inferioridade e desinteresse pelo aprendizado.

Além disso, a discriminação racial pode ocorrer de forma velada por parte dos professores e dos demais funcionários da escola. Professores têm o poder de influenciar e moldar a visão de mundo de seus alunos, e quando agem de maneira preconceituosa ou fazem comentários discriminatórios, estão perpetuando o racismo. O tratamento diferenciado dado aos estudantes negros, como

a seleção deles para turmas de nível inferior de ensino ou a falta de reconhecimento de suas habilidades e potencialidades acadêmicas, reforça a ideia de que eles são menos capazes e merecedores de oportunidades.

Outro aspecto importante do racismo estrutural nas escolas é a violência física e psicológica sofrida por estudantes negros e de outras etnias minoritárias. O bullying racial é uma realidade triste e impactante, em que os estudantes são alvo de insultos, apelidos pejorativos e até mesmo agressões físicas. Essas situações geram um ambiente hostil e inseguro, prejudicando o bem-estar emocional e o desenvolvimento acadêmico dos alunos discriminados.

As teorias raciais europeias chegaram ao Brasil um pouco atrasadas e no velho estilo brasileiro, que considera tudo que é importado é bom, fazendo o maior sucesso e isso quando a Europa começou a ser criticada com essa ideia. A população que habitava o Brasil gostou da teoria racial – nisso estão incluídos médicos, advogados, intelectuais, políticos – e queriam mostrar que no Brasil existia uma população branca que dominava, mas o censo já indicava que a maior parte da nossa população era de negros povoando o Brasil (CANDAU, 2003).

É importante ressaltar que a exclusão e a discriminação racial não afetam apenas as crianças e adolescentes que sofrem diretamente com elas, mas também toda a sociedade. A diversidade é uma riqueza, e a falta de inclusão no ambiente escolar impede a construção de uma sociedade verdadeiramente igualitária, baseada no respeito e na valorização das diferenças.

Diante desse panorama, é fundamental que sejam adotadas medidas para combater o racismo estrutural dentro das escolas. É necessário oferecer uma educação antirracista, que valorize a diversidade étnica e cultural, e que promova a representatividade em todos os níveis de ensino. Além disso, é fundamental capacitar os professores e funcionários da escola, para que possam reconhecer e combater o preconceito de maneira efetiva.

A implementação de políticas de ação afirmativa também é um passo importante na luta contra o racismo estrutural nas escolas. Essas políticas visam equilibrar as desigualdades históricas e ampliar as oportunidades de acesso ao ensino superior e ao mercado de trabalho para os grupos minoritários. Dessa forma, é possível diminuir as disparidades socioeconômicas que afetam as comunidades negras e indígenas, por exemplo, e promover a inclusão e o controle do racismo no ambiente escolar e em toda a sociedade.

Em suma, o racismo estrutural dentro do ambiente escolar é um problema que precisa ser enfrentado de maneira contundente. A falta de representatividade, a discriminação de professores e funcionários, a violência física e psicológica e a exclusão de estudantes negros e de outras etnias minoritárias prejudicam a formação integral dos jovens e perpetuam a desigualdade racial na sociedade. É necessário promover uma educação antirracista, com políticas inclusivas, para que possamos construir um futuro mais justo e igualitário para todos.

O RACISMO NA EDUCAÇÃO INFANTIL E O TRABALHO LÚDICO

O racismo é um dos problemas mais prevalentes e persistentes em todo o mundo, manifestando-se em diferentes formas e níveis em diversos contextos sociais. A educação infantil, por sua vez, é um estágio crucial no desenvolvimento de crianças, onde são estabelecidas as bases para sua formação educacional e social. Infelizmente, o racismo ainda encontra espaço dentro das instituições de ensino, prejudicando o desenvolvimento integral das crianças e perpetuando desigualdades estruturais na sociedade. Neste sentido, este texto tem como objetivo explorar o tema do racismo na educação infantil e analisar como o trabalho lúdico realizado pelos docentes pode efetivamente combater essa questão.

No Brasil o preconceito é demasiadamente vergonhoso e condenável, muitas pessoas afirmam ter amigos negros ou que não tem nada contra os negros, mas que preferem brancos para trabalhar ou preferem essencialmente um branco para que seu filho ou filha case (CANDAU, 2003).

O racismo na educação infantil é um problema complexo que requer uma abordagem

holística e engajada. O trabalho lúdico realizado pelos docentes tem se mostrado uma ferramenta poderosa para acabar com esse mal, pois promove o respeito, a valorização das diferenças e a formação de cidadãos conscientes e críticos. No entanto, é fundamental que os educadores estejam sensibilizados e preparados para abordar essas questões de forma adequada, buscando a participação das famílias e incorporando práticas antirracistas em todos os aspectos do currículo. Através de ações efetivas e uma abordagem lúdica, é possível transformar a educação infantil em um espaço inclusivo e livre de preconceitos, onde todas as crianças possam se desenvolver plenamente e com igualdade de oportunidades.

O ENSINO MÉDIO E AS PRÁTICAS EM COMBATE AO RACISMO

O ensino médio é uma etapa crucial na vida dos estudantes, pois é nesse período que eles começam a definir seus futuros e a moldar suas visões de mundo. Além de adquirir conhecimentos acadêmicos, é essencial que os jovens também desenvolvam habilidades sociais e sejam conscientizados sobre questões sociais importantes, como o combate ao racismo.

O racismo é um problema enraizado na sociedade, que ainda persiste mesmo após décadas de luta por igualdade racial. No Brasil, país conhecido por sua diversidade étnica e cultural, é fundamental que as escolas e educadores assumam a responsabilidade de levar aos alunos um ensino antirracista e incentivar práticas em combate ao racismo.

Uma das principais maneiras de abordar esse tema é incluir conteúdos sobre a história e cultura afro-brasileira e africana no currículo escolar. Isso permite que os estudantes conheçam a história do povo negro de uma forma mais ampla e completa, indo além das narrativas eurocêntricas predominantes nos livros didáticos. Através da educação, é possível descontruir estereótipos e preconceitos, contribuindo para a formação de uma sociedade mais justa e igualitária.

A Jornalista “Maju”, sofreu ataques pelas Redes Sociais pela sua cor, assim como a atriz Thais Araújo se constituem em negras de sucesso, negras talentosas, ocupando espaço nobre, estamos lidando com pessoas que não estão mais aceitando o gueto, ou seja, é possível viver num mundo em que a pluralidade cultural, racial, étnica e social respeite as ações afirmativas, de gênero, família, empoderamento, afetividade sem discriminação, e segregação ou radicalismos, portanto, é possível vivem nesse mundo mesmo que esteja cheio de preconceitos (RAMOS, 2017):

> Fazer um livro sobre o ponto de vista de uma exceção não ajuda em nada a questão da exclusão dos negros no Brasil. Meu Deus, como fazer um relato quase autobiográfico sem tornar o texto uma apologia a mim mesmo e meus pares um pouco mais bem sucedidos (RAMOS, 2017, p.11).

Além disso, é imprescindível que as escolas promovam a diversidade e a inclusão em seu ambiente. Isso envolve garantir a presença de profissionais negros no corpo docente e a valorização de suas contribuições, seja na formação dos estudantes ou na tomada de decisões dentro da instituição. É necessário também criar espaços de diálogo e reflexão sobre o racismo, promovendo debates e atividades que incentivem o respeito às diferenças e a construção de uma cultura de paz.

Uma prática em combate ao racismo que tem ganhado destaque são as cotas raciais, que são políticas de inclusão que garantem vagas reservadas para estudantes negros em universidades e instituições de ensino superior. Essas ações afirmativas são importantes para garantir a igualdade de oportunidades e combater a histórica exclusão dos negros no acesso ao ensino superior. No entanto, é fundamental que essa política não seja vista como uma ação isolada, mas como parte de um processo maior de transformação social.

Além das ações institucionais, é importante que os estudantes também sejam estimulados a se engajarem em movimentos sociais e ações de combate ao racismo. Isso pode ser feito através de projetos de extensão, parcerias com organizações não governamentais e outras iniciativas que possibilitem aos alunos vivenciarem na prática a luta antirracista. Essas atividades proporcionam uma experiência enriquecedora e contribuem para a formação de cidadãos mais conscientes e

comprometidos com a igualdade racial.
É fundamental que as práticas em combate ao racismo sejam constantemente avaliadas e revistas, com o intuito de identificar falhas, realizar ajustes e promover melhorias contínuas. Para isso, é importante envolver todos os atores educacionais, como professores, gestores, famílias e comunidade, para que juntos possam criar uma sinergia e fortalecer as ações antirracistas.
No entanto, é importante ressaltar que o combate ao racismo não é responsabilidade exclusiva da escola. É necessário que a sociedade como um todo esteja engajada nessa luta, através de políticas públicas que promovam a igualdade e o respeito às diferenças, bem como através da conscientização e promoção da cultura antirracista em todos os âmbitos da sociedade.
Em suma, o ensino médio possui um papel essencial na formação dos estudantes, não apenas transmitindo conhecimentos acadêmicos, mas também contribuindo para a construção de um sujeito crítico e comprometido com a valorização da diversidade e o combate ao racismo. Para isso, é necessário incluir conteúdos sobre a história e cultura afro-brasileira, promover a diversidade e inclusão no ambiente escolar, estimular a participação dos alunos em atividades de combate ao racismo e promover uma reflexão constante sobre as práticas adotadas. Somente através de um trabalho conjunto e constante é possível construir uma sociedade mais justa e antirracista.

OS ALUNOS SAEM DA EDUCAÇÃO BÁSICA APRENDENDO A COMBATE O RACISMO ESTRUTURAL?

A problemática do racismo estrutural está profundamente enraizada na sociedade contemporânea, afetando diferentes áreas da vida das pessoas, desde o acesso a oportunidades até o tratamento recebido nas instituições educacionais. A educação básica desempenha um papel fundamental na formação dos indivíduos, fornecendo as bases para o desenvolvimento intelectual, social e moral desses estudantes. Nesse sentido, é essencial que a educação básica também assume o compromisso de ensinar aos alunos como combater o racismo estrutural desde cedo, a fim de criar uma sociedade mais justa e igualitária.
Fanon (2008), em sua obra Pele negra máscaras brancas ressalta que:
[...] há uma zona de não ser, uma região extraordinariamente estéril e árida, uma rampa essencialmente despojada, onde um autêntico ressurgimento pode acontecer. A maioria dos negros não desfruta do benefício de realizar esta descida aos verdadeiros Infernos (FANON, 2008, p. 26)
O racismo estrutural pode ser entendido como um conjunto de práticas, normas e políticas que perpetuam a desigualdade racial, afetando negativamente a vida das pessoas não brancas em diversas esferas, como educação, saúde, emprego e justiça. Para combater efetivamente o racismo, é necessário entender sua complexidade e como ele se manifesta nas instituições e nas relações sociais.
A educação é uma ferramenta poderosa na luta contra o racismo estrutural, pois tem o potencial de formar cidadãos conscientes, críticos e comprometidos com a igualdade racial. Ao introduzir o tema do racismo nas salas de aula, os estudantes podem desenvolver empatia, compreender a importância da diversidade e reconhecer os privilégios que acompanham a branquitude.
Para que os alunos saiam da educação básica aprendendo a combater o racismo estrutural, é fundamental que os educadores estejam preparados para abordar o tema de forma adequada. É necessário oferecer a esses profissionais a formação necessária para que possam orientar as discussões raciais de forma inclusiva, proporcionando um ambiente seguro e respeitoso para todos os estudantes.
As práticas pedagógicas antirracistas têm como objetivo enfrentar as raízes do racismo estrutural, promovendo a valorização da cultura negra e a desconstrução de estereótipos e preconceitos. Elas podem incluir momentos de reflexão sobre a história do racismo, leituras de autores negros, discussões sobre a representatividade e a realização de projetos que valorizem a diversidade étnico-racial.
A parceria entre escolas e comunidades é uma estratégia fundamental para o comba-

te ao racismo estrutural na educação básica. Por meio de parcerias com organizações e movimentos sociais que lutam pela igualdade racial, as escolas podem promover atividades extracurriculares, palestras, debates e projetos que ampliem o conhecimento sobre a história e a cultura negra, fortalecendo a autoidentificação e a valorização das crianças e adolescentes negros.

O preconceito de "raça" ou de "cor" era um componente organizatório da sociedade de castas. Nela, porém, a representação do negro como socialmente inferior correspondia tanto a uma situação de fato, como aos valores dominantes na sociedade.

[...] era um componente essencial e "natural" do sistema de castas. [...] Apenas lateralmente, apesar da enorme importância desse processo, a função reguladora do preconceito agia no disciplinamento das expectativas e possibilidades de ascensão social: no caso dos mulatos claros livres. Com a desagregação da ordem servil, que naturalmente antecedeu, como processo, à abolição, foi-se constituindo, pouco a pouco, o "problema negro", e com ele intensificando- -se o preconceito com novo conteúdo. Nesse processo o "preconceito de cor ou de raça" transparece nitidamente na qualidade de representação social que toma arbitrariamente a cor ou outros atributos raciais distinguíveis, reais ou imaginários, como fonte para a seleção de qualidades estereotipados (CARDOSO, 1962, p. 281).

A educação básica desempenha um papel crucial na formação dos indivíduos e na construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Ensinar os alunos a combater o racismo estrutural é uma responsabilidade que deve ser assumida por todas as instituições de ensino. Ao proporcionar uma educação antirracista, as escolas estão não apenas preparando os estudantes para enfrentar o contexto social atual, mas também capacitando-os a serem agentes de mudança e transformadores da realidade. Somente através de uma educação básica que valorize a diversidade e enfrente o racismo estrutural poderemos construir um futuro mais igualitário, onde todos os indivíduos vivam livres de discriminação.

A questão do combate ao racismo estrutural dentro do ambiente escolar é de extrema importância e deve ser uma preocupação constante para a equipe docente e gestora das instituições de ensino. É fundamental que todos os profissionais envolvidos na educação estejam comprometidos em promover a igualdade, a diversidade e o respeito mútuo, criando um ambiente escolar acolhedor e inclusivo para todos os estudantes, independentemente de sua raça, cor ou origem.

Para combater o racismo estrutural dentro do ambiente escolar, a equipe docente e gestora deve adotar uma série de medidas e práticas que visem desconstruir estereótipos, preconceitos e discriminações, e promover uma cultura de respeito e valorização da diversidade.

Uma das primeiras ações que a equipe docente e gestora pode adotar para combater o racismo estrutural é promover a formação continuada dos profissionais da educação sobre questões raciais e de combate ao racismo. É fundamental que os professores e demais funcionários escolares estejam conscientes dos impactos do racismo na sociedade e na educação, e sejam capacitados para lidar de forma adequada com situações de discriminação e exclusão.

Além disso, é importante que a equipe docente e gestora esteja atenta à diversidade presente na comunidade escolar e promova a inclusão de todas as identidades raciais, étnicas e culturais. Isso significa valorizar a história e cultura afro-brasileira e indígena, por exemplo, e garantir que todos os estudantes se sintam representados e respeitados dentro da escola.

Outra medida importante para combater o racismo estrutural dentro do ambiente escolar é rever o currículo escolar e garantir a presença de conteúdos que abordem de forma crítica e reflexiva a questão racial. É fundamental que os estudantes tenham acesso a materiais didáticos que promovam a desconstrução de estereótipos, preconceitos e discriminações, e que incentivem o respeito à diversidade e a igualdade de direitos.

Além disso, a equipe docente e gestora deve estar atenta à forma como o racismo se manifesta no cotidiano escolar e tomar medidas para combater atitudes discriminatórias e excludentes. Isso inclui a adoção de práti-

cas pedagógicas inclusivas, o enfrentamento de situações de bullying e preconceito racial, e a promoção do diálogo e da empatia entre os estudantes.
Outro aspecto importante para combater o racismo estrutural dentro do ambiente escolar é promover a participação ativa da comunidade escolar no processo educativo. É fundamental que os pais, responsáveis e demais membros da comunidade estejam engajados na discussão e no enfrentamento do racismo, e que sejam parceiros na construção de uma escola mais justa e igualitária.

É importante ressaltar que o combate ao racismo estrutural dentro do ambiente escolar não é uma tarefa fácil e que demanda um comprometimento constante e coletivo por parte de toda a equipe docente e gestora. É fundamental que haja um esforço conjunto para promover a igualdade e a valorização da diversidade, e para criar um ambiente escolar seguro, acolhedor e inclusivo para todos os estudantes.
Em suma, a equipe docente e gestora tem um papel fundamental no combate ao racismo estrutural dentro do ambiente escolar, e deve adotar medidas efetivas e consistentes para promover a igualdade, a diversidade e o respeito mútuo entre os estudantes. É necessário criar uma cultura escolar que valorize a inclusão e o diálogo, e que esteja comprometida em desconstruir estereótipos, preconceitos e discriminações. O combate ao racismo na escola é uma responsabilidade de todos, e deve ser uma prioridade em todas as esferas da educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das constantes manifestações de desigualdade e discriminação racial, torna-se imprescindível compreender a importância do combate ao racismo em todas as esferas educacionais. A educação é um poderoso instrumento de transformação social, capaz de promover o respeito à diversidade racial e o reconhecimento da igualdade de direitos entre todas as pessoas.
No contexto educacional, é fundamental que as instituições de ensino assumam a responsabilidade de promover uma reflexão crítica sobre o racismo, desconstruindo estereótipos e preconceitos enraizados na sociedade. É necessário que as práticas pedagógicas sejam inclusivas, abordando de forma adequada a história e a cultura afro-brasileira, africana e indígena, valorizando a contribuição dessas comunidades para a formação do país.
É importante ressaltar que o combate ao racismo não deve ser restrito apenas ao ensino de história e cultura. Todas as disciplinas podem e devem abordar o tema de maneira transversal, estimulando o diálogo e a reflexão entre os estudantes. A promoção de debates, ações afirmativas e projetos educacionais que englobem a temática racial contribuem para a formação de cidadãos conscientes de seus direitos e responsabilidades.
Além disso, é fundamental que os profissionais da educação estejam preparados para lidar com questões relacionadas ao racismo. A formação continuada de professores, gestores e demais envolvidos no processo educacional se mostra essencial para proporcionar um ambiente acolhedor e seguro para todos os alunos, independentemente de sua cor de pele.
Ao combater o racismo nas esferas educacionais, estaremos contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. A educação desempenha um papel fundamental na desconstrução de estereótipos e na promoção do respeito mútuo, além de ser um poderoso instrumento de combate ao preconceito e à discriminação racial.
Cabe a toda a sociedade, incluindo as famílias, as instituições de ensino, os gestores educacionais e os próprios estudantes, unirem-se em prol do combate ao racismo, implementando políticas antirracistas e criando espaços de discussão e aprendizado sobre a importância da igualdade racial. Somente assim poderemos garantir uma educação de qualidade para todos e uma sociedade mais justa, inclusiva e plural.
O racismo estrutural é um problema profundamente enraizado na sociedade, que se manifesta de diversas formas e em diferentes áreas da vida das pessoas. Na educação, essa realidade não é diferente, e o racismo estrutural se faz presente de maneira muito impactante, interferindo diretamente na

forma como as pessoas negras são tratadas e no acesso igualitário à educação de qualidade.

Desde a época da escravidão, a população negra no Brasil tem sido marginalizada e subjugada, o que se reflete nas instituições de ensino e nas políticas educacionais do país. O racismo estrutural na educação se manifesta de várias maneiras, desde o acesso limitado de pessoas negras às escolas de qualidade, até o tratamento discriminatório dentro das salas de aula e nos processos de avaliação.

Estudos apontam que as pessoas negras têm menos oportunidades de acesso à educação de qualidade, devido à segregação espacial que ainda é uma realidade em muitas cidades brasileiras. Além disso, a falta de representatividade na produção de materiais didáticos e na formação dos docentes também contribui para a perpetuação do racismo na educação.

O currículo escolar muitas vezes ignora a história e a cultura negras, contribuindo para a invisibilização das pessoas negras na sociedade e para a perpetuação de estereótipos e preconceitos. Isso faz com que as crianças negras se sintam excluídas e desvalorizadas dentro das escolas, afetando sua autoestima e seu desempenho acadêmico.

Além disso, o racismo estrutural na educação se manifesta também na forma como as pessoas negras são tratadas dentro das instituições de ensino. Muitas vezes, professores e funcionários escolares reproduzem discursos racistas e discriminatórios, o que gera um ambiente hostil e prejudica o desenvolvimento pessoal e acadêmico dos estudantes negros.

Os processos de avaliação e seleção também são permeados pelo racismo estrutural, prejudicando a inserção de pessoas negras nas universidades e no mercado de trabalho. A falta de políticas de inclusão e de combate ao racismo na educação contribui para a reprodução de desigualdades e para a manutenção de um sistema excludente e opressor.

Diante desse cenário, é fundamental que sejam tomadas medidas efetivas para combater o racismo estrutural na educação e promover a igualdade de oportunidades para todas as pessoas. É preciso garantir o acesso de pessoas negras à educação de qualidade, por meio de políticas afirmativas e de valorização da cultura e história afro-brasileira nas escolas.

Além disso, é fundamental promover a formação de professores e profissionais da educação para que sejam capazes de lidar de forma adequada com a questão do racismo e de promover um ambiente escolar acolhedor e inclusivo para todos os estudantes. A diversidade deve ser celebrada e respeitada, e o combate ao preconceito e à discriminação deve ser uma prioridade em todas as esferas da sociedade.

A educação tem um papel fundamental na construção de uma sociedade mais justa e igualitária, e o combate ao racismo estrutural na educação é uma questão urgente e necessária. É preciso romper com o ciclo de exclusão e discriminação que perpetua desigualdades e violências, e garantir que todas as pessoas tenham acesso a uma educação de qualidade, sem distinção de raça, cor ou origem.

Em suma, o racismo estrutural na sociedade tem um impacto significativo na educação, interferindo diretamente no acesso e na qualidade do ensino para as pessoas negras. É preciso reconhecer e enfrentar essa realidade, implementando políticas e práticas que promovam a inclusão, a diversidade e o respeito mútuo. A luta contra o racismo na educação é uma luta por justiça e igualdade, e deve ser uma prioridade de todos que acreditam em um mundo mais justo e equitativo.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, L.M.A. (Org.). Relações Étnico-Raciais em Contexto Escolar: fundamentos, representações e ações. São Carlos: EdUFSCar, 2011, p. 71.

BARBOSA, M.C.H; HORN, M.G. Projetos Pedagógicos na Educação Infantil. -Porto Alegre: Artmed, 2008.

BECKER, F. O que é construtivismo. Ideias, São Paulo, n. 20, 1993, p. 87-93.

BERGAMASCHI, M.A. Povos indígenas e Ensino de História: a Lei Nº 11.645/2008: como caminho para a interculturalidade. In, BARROSO, Vera Lucia Maciel. et. al. (Orgs.). En-

sino de História: desafios contemporâneos. Porto Alegre, Estação Exclamação/ANPUH-RS, 2010, p. 151-166.
GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. Currículo sem Fronteiras, v.12, n.1, pp. 98-109, Jan/Abr 2012.
MUNANGA, K. O negro na sociedade brasileira: resistência, participação e contribuição. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2003.
PAIVA, Sílvia Cristina Fernandes; OLIVEIRA, Ana Arlinda. A Literatura Infantil no Processo de Formação do Leitor. Cadernos da Pedagogia. São Carlos, Ano 4 v. 4 n. 7, p. 22-36, jan -jun. 2010.
PERRENOUD, Philippe. Dez novas competências para ensinar. Porto Alegre: Artmed, 2000.
RODRIGUES, Dayse Berenguer. PRECONCEITO RACIAL: uma violência que influencia a democracia na escola. v. 4, n. 1. Lato & Sensu. Belém, 2003.
ROSEMBERG, Fúlvia. Literatura infantil e ideologia. São Paulo: Global, 1984.
SILVA, Mozart Linhares da. Educação, etnicidade e preconceito no Brasil. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2007.

A IMPORTÂNCIA DA LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

LUCIANA PADILHA DE LIMA MAIA

RESUMO

A leitura é uma habilidade essencial que desempenha um papel crucial no desenvolvimento infantil. Desde os primeiros anos de vida, a exposição à leitura contribui para o desenvolvimento da linguagem, vocabulário, compreensão e habilidades cognitivas. Além disso, a leitura promove empatia, compreensão do mundo e é uma ferramenta importante para a inclusão e diversidade. Este texto explora os benefícios da leitura na educação infantil, o papel de educadores e pais na promoção desse hábito, e como a leitura pode influenciar o desenvolvimento emocional das crianças. A leitura desempenha um papel significativo no desenvolvimento emocional das crianças. Livros que abordam emoções, medos e desafios ajudam as crianças a compreender e processar seus próprios sentimentos. As histórias oferecem um espaço seguro para discutir questões difíceis, permitindo que as crianças se identifiquem com personagens e situações, promovendo assim a autorreflexão e a regulação emocional.

Palavras-chave: Leitura; Habilidade; Educação.

INTRODUÇÃO

A leitura é uma das habilidades mais importantes que uma criança pode desenvolver na educação infantil. Desde o contato inicial com livros e histórias, as crianças são apresentadas a um mundo de imaginação e conhecimento. A leitura não apenas ajuda no desenvolvimento da linguagem, mas também contribui para o crescimento cognitivo, emocional e social. Este texto visa abordar a importância da leitura na educação infantil, destacando seus benefícios e a relevância da participação ativa de educadores e pais nesse processo.

A leitura na infância está diretamente ligada ao desenvolvimento da linguagem e das habilidades cognitivas. Quando as crianças são expostas a diferentes histórias e narrativas, ampliam seu vocabulário e aprendem sobre a estrutura da língua. Além disso, a leitura estimula a capacidade de pensar criticamente e a habilidade de fazer conexões entre ideias. Esse processo não apenas contribui para a formação de uma base sólida para a alfabetização, mas também desenvolve a memória, a concentração e a atenção, habilidades fundamentais para o aprendizado.

A leitura oferece uma janela para o mundo, permitindo que as crianças se conectem com diferentes culturas e experiências. Através dos personagens e das histórias, elas vivenciam realidades diversas e desenvolvem empatia, compreendendo melhor as dificuldades e alegrias de outras pessoas. Livros que abordam temas como amizade, inclusão e diversidade são particularmente importantes, pois ajudam a construir uma visão mais ampla e respeitosa do mundo, preparando as crianças para se tornarem cidadãos mais conscientes.

O PAPEL DOS EDUCADORES E DOS PAIS NA PROMOÇÃO DA LEITURA

Educadores e pais desempenham um papel fundamental na promoção da leitura na infância. Criar um ambiente estimulante que valorize a leitura é essencial para incentivar o hábito entre as crianças. Ler em voz alta, oferecer uma variedade de livros e promover atividades que envolvam a leitura são maneiras eficazes de envolver as crianças no universo literário. O envolvimento ativo dos adultos no processo de leitura contribui significativamente para o desenvolvimento das habilidades de leitura e para o amor pelos livros.

- Leitura como ferramenta de inclusão e diversidade

A promoção da leitura é também uma ferramenta importante para a inclusão e a valorização da diversidade. Ao oferecer livros que representem diferentes culturas, raças, gêneros e realidades, os educadores ajudam as crianças a se verem refletidas nas histórias e a reconhecerem a pluralidade do mundo. Essa abordagem inclusiva não apenas enri-

quece a experiência de leitura, mas também ensina as crianças a valorizar as diferenças e a respeitar as individualidades, construindo um ambiente escolar acolhedor.

• A leitura e a formação do leitor crítico

A leitura é fundamental para a formação de leitores críticos e reflexivos. Desde a infância, é importante que as crianças aprendam a analisar e interpretar o que leem, desenvolvendo habilidades que vão além da simples decodificação de palavras. Quando incentivadas a discutir as histórias, a identificar diferentes pontos de vista e a questionar as motivações dos personagens, as crianças começam a desenvolver um senso crítico que será valioso em todas as áreas de suas vidas. A literatura infantil pode ser um ótimo ponto de partida para discutir temas sociais, éticos e morais, levando as crianças a refletir sobre o mundo ao seu redor e a formarem suas próprias opiniões com base em argumentos e evidências.

• Leitura como estratégia para a inclusão

A leitura desempenha um papel importante na promoção da inclusão de crianças com necessidades especiais. Livros adaptados e histórias que representam a diversidade são essenciais para que todas as crianças se sintam acolhidas e representadas. A literatura pode abordar temas de deficiência de maneira sensível e educativa, promovendo a empatia entre os colegas e desmistificando preconceitos. Além disso, a leitura pode ser uma forma de terapia e inclusão para crianças que enfrentam dificuldades de comunicação, permitindo que elas se expressem e se conectem com os outros de maneira significativa. Assim, a leitura se torna uma ponte que une crianças de diferentes contextos e habilidades, enriquecendo a experiência educacional de todos.

• A tecnologia e a leitura na educação infantil

Com o avanço da tecnologia, novas formas de leitura surgem, como e-books e aplicativos de leitura interativos. Essas ferramentas podem complementar a leitura tradicional, atraindo a atenção das crianças e tornando o aprendizado mais dinâmico e envolvente. A tecnologia pode oferecer recursos visuais e auditivos que enriquecem a experiência de leitura, ajudando a manter o interesse das crianças e a estimulando a exploração de novos gêneros e temas. No entanto, é fundamental que o uso da tecnologia na leitura seja equilibrado com a leitura de livros impressos, que trazem benefícios únicos, como o desenvolvimento da concentração e da imaginação. Assim, a integração da tecnologia na leitura deve ser feita de forma consciente, buscando sempre o desenvolvimento integral das crianças.

• Leitura e a promoção da saúde mental

A leitura pode ter um impacto positivo na saúde mental das crianças, proporcionando um espaço seguro para a exploração de emoções e sentimentos. Livros que abordam questões como ansiedade, tristeza e superação permitem que as crianças se identifiquem com personagens que enfrentam desafios semelhantes, ajudando-as a processar suas próprias experiências emocionais. Além disso, a leitura pode ser uma forma de escapismo saudável, permitindo que as crianças se distanciem de estresses cotidianos e se emerjam em mundos diferentes. Dessa forma, a prática da leitura contribui para o bem-estar emocional e psicológico das crianças, promovendo uma infância mais equilibrada e saudável.

• A leitura e o desenvolvimento de hábitos de estudo

Iniciar o hábito da leitura desde cedo é essencial para o desenvolvimento de hábitos de estudo saudáveis. Crianças que se acostumam a ler regularmente tendem a se organizar melhor, a estabelecer rotinas de estudo e a se concentrar nas tarefas escolares. A leitura desenvolve a disciplina e a perseverança, habilidades que são fundamentais para o sucesso acadêmico e pessoal. Além disso, a leitura estimula a curiosidade e o desejo de aprender, características que são essenciais para qualquer trajetória educativa. Portanto, cultivar o hábito da leitura desde a infância é um investimento no futuro acadêmico e profissional das crianças, preparando-as para os desafios que virão.

A prática da leitura pode desempenhar um papel significativo no desenvolvimento da autoestima das crianças. Quando as crianças se envolvem com histórias e personagens

que enfrentam desafios, elas aprendem que é normal ter dificuldades e que a superação é possível. Identificar-se com personagens que demonstram resiliência e coragem pode inspirar as crianças a acreditar em si mesmas e em suas habilidades. Além disso, o ato de ler e compreender histórias dá às crianças um senso de realização e competência, especialmente quando elas são capazes de discutir ou compartilhar o que aprenderam. Assim, a leitura não apenas educa, mas também fortalece a autoimagem e a confiança das crianças.

Em um mundo cada vez mais globalizado, a alfabetização bilíngue se torna uma habilidade desejável. A leitura desempenha um papel crucial nesse processo, especialmente quando introduzida na infância. Quando as crianças têm acesso a livros em diferentes idiomas, elas começam a desenvolver uma compreensão mais profunda das nuances linguísticas e culturais. Essa exposição precoce não só facilita a aprendizagem de uma segunda língua, mas também enriquece o vocabulário e a capacidade de comunicação em ambas as línguas. Além disso, a leitura bilíngue ajuda as crianças a se tornarem mais abertas e respeitosas em relação a diferentes culturas, contribuindo para a formação de cidadãos globais.

A leitura também é um meio poderoso de socialização entre crianças. Ao ler histórias que abordam relacionamentos, amizades e interações sociais, as crianças aprendem sobre as dinâmicas sociais e desenvolvem habilidades sociais essenciais. Discussões em grupo sobre livros podem promover o diálogo e a troca de ideias, permitindo que as crianças pratiquem habilidades de escuta e expressão. Além disso, ao compartilhar suas interpretações e sentimentos sobre as histórias, as crianças fortalecem suas habilidades de comunicação e empatia. Dessa forma, a leitura se torna uma atividade social que promove não apenas o desenvolvimento pessoal, mas também a construção de relacionamentos saudáveis.

A leitura pode ser uma ferramenta poderosa para promover a curiosidade científica nas crianças. Livros que exploram conceitos científicos de forma acessível e divertida instigam o interesse e a exploração do mundo natural. Ao ler sobre experimentos, fenômenos e descobertas, as crianças são encorajadas a fazer perguntas e a buscar respostas, desenvolvendo assim uma mentalidade científica. Essa curiosidade é essencial não apenas para o aprendizado em ciências, mas também para a resolução de problemas e o pensamento crítico em outras áreas. Portanto, incentivar a leitura de literatura científica e de divulgação científica na infância é um passo importante para cultivar futuros inovadores e pensadores.

Criar ambientes de leitura diversificados é fundamental para estimular o interesse e o engajamento das crianças. Isso inclui oferecer uma variedade de gêneros literários, desde contos de fadas e histórias de aventura até livros informativos e poesias. Ambientes que promovem a leitura também podem incluir espaços confortáveis e acolhedores, onde as crianças se sintam à vontade para explorar livros por conta própria. Além disso, a integração de recursos visuais, como ilustrações e gráficos, pode tornar a leitura mais atraente. Ao diversificar as experiências de leitura, educadores e pais podem atender aos diferentes interesses e estilos de aprendizado das crianças, tornando a leitura uma atividade rica e prazerosa.

A leitura é uma ferramenta poderosa na construção da identidade das crianças. Ao se depararem com personagens que refletem suas próprias experiências, culturas e contextos, as crianças se sentem validadas e reconhecidas. Livros que abordam a diversidade étnica, de gênero e de habilidades são essenciais para que todas as crianças se vejam representadas nas histórias que leem. Essa representação contribui para a formação de uma autoimagem positiva e para o fortalecimento da identidade cultural. Além disso, a leitura permite que as crianças explorem diferentes facetas de si mesmas, ajudando-as a compreender suas emoções e valores em relação ao mundo.

Embora possa parecer que a leitura é uma atividade exclusivamente mental, ela também pode ter um impacto positivo no desenvolvimento motor das crianças. O ato de manusear livros, virar páginas e interagir com materiais de leitura, como livros pop-up e livros com texturas, ajuda a desenvolver a

coordenação motora fina. Essas habilidades são essenciais para o aprendizado de atividades mais complexas, como a escrita e a arte. Além disso, ao participar de atividades de leitura que envolvem movimento, como contar histórias com dramatização, as crianças exercitam seu corpo enquanto desenvolvem suas habilidades cognitivas.

A leitura pode ser um meio eficaz para ensinar habilidades de resolução de conflitos às crianças. Ao ler sobre personagens que enfrentam desavenças ou desafios interpessoais, as crianças têm a oportunidade de observar diferentes abordagens para lidar com conflitos. Livros que abordam temas como amizade, bullying e perdão permitem que as crianças reflitam sobre suas próprias interações e considerem maneiras de resolver problemas de forma pacífica. Essa prática ajuda a desenvolver a empatia e a capacidade de negociação, habilidades que serão valiosas ao longo de suas vidas.

A leitura requer atenção e concentração, habilidades que são fundamentais para o aprendizado em todas as áreas. Quando as crianças se envolvem com uma história, elas aprendem a focar sua atenção em uma tarefa específica por um período prolongado. Esse exercício não só melhora a capacidade de concentração, mas também ajuda a desenvolver a disciplina necessária para outras atividades acadêmicas. Além disso, a prática regular da leitura ensina as crianças a silenciar distrações externas e a se aprofundar em um mundo de ideias, um hábito que beneficiará seu desempenho escolar e suas interações sociais.

A transição para a escola pode ser um momento desafiador para muitas crianças. A leitura pode servir como uma ferramenta de adaptação, ajudando-as a compreender o ambiente escolar e suas expectativas. Livros que abordam temas como o primeiro dia de aula, fazer amigos e lidar com novas rotinas ajudam as crianças a se prepararem emocionalmente para essa nova fase. Ao se identificarem com personagens que enfrentam situações semelhantes, as crianças se sentem mais confiantes e prontas para enfrentar os desafios do ambiente escolar. Assim, a leitura se torna uma aliada importante na construção de resiliência e adaptação.

A escolha de literatura de qualidade é fundamental para o desenvolvimento das crianças. Livros bem escritos e ilustrados oferecem experiências ricas que estimulam a imaginação e a curiosidade. Autores que respeitam as emoções e a inteligência das crianças proporcionam histórias que ensinam lições valiosas e incentivam a reflexão. A literatura de qualidade não só entretém, mas também provoca discussões significativas e amplia o repertório cultural das crianças. Investir em livros que respeitam e enriquecem a experiência de leitura é essencial para formar leitores críticos e apreciadores da literatura.

O desenvolvimento do hábito de ler pode influenciar diretamente a construção de rotinas de estudo eficazes. Crianças que se familiarizam com a leitura desde cedo tendem a ter uma abordagem mais positiva em relação ao aprendizado. A leitura regular ajuda a estabelecer um cronograma de estudo e a criar uma mentalidade de aprendizagem contínua. Quando as crianças veem a leitura como uma atividade prazerosa, elas estão mais propensas a dedicar tempo e esforço ao estudo de outras disciplinas. Esse hábito cultivado desde a infância promove a autodisciplina e a curiosidade intelectual, fundamentais para o sucesso acadêmico.

Embora a leitura seja frequentemente vista como uma atividade mental, ela também desempenha um papel importante no desenvolvimento motor das crianças. O ato de manusear livros, virar páginas e interagir com diferentes tipos de materiais de leitura contribui para a coordenação motora fina, essencial para habilidades como a escrita, o desenho e outras atividades manuais. Desde os primeiros anos, as crianças são atraídas por livros com texturas, pop-ups e ilustrações vibrantes que incentivam a exploração e o toque. Essas interações ajudam a aprimorar a destreza das mãos e dos dedos, preparando-as para tarefas mais complexas no futuro.

Além disso, a leitura pode ser incorporada a atividades que envolvem movimento, como contar histórias de forma dramatizada. Essa abordagem não apenas engaja as crianças, mas também as encoraja a se expressarem fisicamente, promovendo a integração entre o corpo e a mente. O movimento, com-

binado com a narrativa, reforça a compreensão das histórias e aumenta a retenção de informações. Essa conexão entre leitura e atividade física é fundamental para o desenvolvimento integral da criança, uma vez que promove a atividade motora enquanto estimula a imaginação e a criatividade.

As escolas e educadores podem potencializar esses benefícios ao criar ambientes que promovam a interação física com os livros. Atividades que envolvem a dramatização de histórias ou a criação de livros artesanais permitem que as crianças se conectem com a leitura de maneira prática e divertida. Essa abordagem não só ajuda a desenvolver habilidades motoras, mas também incentiva a colaboração e o trabalho em equipe, tornando a leitura uma experiência rica e multifacetada. Assim, a leitura se revela um recurso valioso não apenas para o aprendizado cognitivo, mas também para o desenvolvimento motor e social das crianças.

A leitura pode ser uma ferramenta eficaz para ensinar habilidades de resolução de conflitos às crianças. Ao explorar histórias que abordam desavenças ou desafios interpessoais, as crianças têm a oportunidade de observar diferentes maneiras de lidar com conflitos e como as emoções podem influenciar as ações dos personagens. Livros que tratam de temas como amizade, bullying e perdão proporcionam um espaço seguro para que as crianças reflitam sobre suas próprias interações e considerem como poderiam resolver problemas de forma pacífica.

Quando as crianças leem sobre personagens que enfrentam conflitos, elas são incentivadas a pensar sobre as consequências das ações e a desenvolver empatia. Identificar-se com personagens que demonstram compreensão, perdão e resiliência pode inspirar as crianças a aplicar essas lições em suas próprias vidas. Além disso, discussões em grupo sobre essas histórias permitem que as crianças compartilhem suas experiências e sentimentos, promovendo o diálogo e a troca de ideias. Isso é crucial para a construção de um ambiente escolar saudável, onde as crianças se sintam confortáveis para expressar suas emoções e buscar soluções colaborativas.

Os educadores podem aproveitar essa abordagem, utilizando a leitura como um ponto de partida para conversas sobre resolução de conflitos. Atividades que incentivam as crianças a discutir o que fariam em situações semelhantes podem ajudar a desenvolver habilidades sociais e emocionais. Assim, a leitura se torna um recurso não apenas para a alfabetização, mas também para a construção de relacionamentos respeitosos e a promoção de um ambiente escolar mais harmonioso.

A leitura requer atenção e concentração, habilidades que são fundamentais para o aprendizado em todas as áreas. Quando as crianças se envolvem com uma história, elas aprendem a focar sua atenção em uma tarefa específica por um período prolongado. Esse exercício não só melhora a capacidade de concentração, mas também ajuda a desenvolver a disciplina necessária para outras atividades acadêmicas. A leitura regular ensina as crianças a silenciar distrações externas e a se aprofundar em um mundo de ideias, um hábito que beneficiará seu desempenho escolar e suas interações sociais.

Livros envolventes, que capturam a imaginação das crianças, são fundamentais para manter seu interesse. Quando as crianças se sentem intrigadas ou emocionadas com o que estão lendo, elas naturalmente se dedicam mais à tarefa. Além disso, a criação de um ambiente tranquilo e acolhedor para a leitura pode ajudar a fomentar essa concentração. Espaços que incentivam a leitura, como bibliotecas escolares ou cantinhos de leitura em casa, tornam-se locais onde as crianças podem se refugiar e se concentrar plenamente nas histórias.

Os educadores também podem ajudar a desenvolver a concentração por meio de atividades que envolvem a leitura em voz alta, discussões sobre a história e a elaboração de projetos relacionados ao que foi lido. Essas abordagens não apenas reforçam a compreensão, mas também promovem a atenção e a dedicação, habilidades que se estendem a todas as áreas do conhecimento. Portanto, a leitura é um componente crucial no desenvolvimento da concentração e da autodisciplina, preparando as crianças para os desafios acadêmicos futuros.

A transição para a escola pode ser um momento desafiador para muitas crianças. A leitura pode servir como uma ferramenta de adaptação, ajudando-as a compreender o ambiente escolar e suas expectativas. Livros que abordam temas como o primeiro dia de aula, fazer amigos e lidar com novas rotinas ajudam as crianças a se preparar emocionalmente para essa nova fase. Ao se identificarem com personagens que enfrentam situações semelhantes, as crianças se sentem mais confiantes e prontas para enfrentar os desafios do ambiente escolar.

Essas histórias oferecem uma visão do que esperar na escola, ajudando a desmistificar o ambiente e a reduzir a ansiedade que pode acompanhar essa transição. Além disso, livros que exploram o valor da amizade e da cooperação incentivam as crianças a se relacionarem positivamente com os colegas. A leitura, nesse contexto, se torna uma forma de ensinar habilidades sociais e emocionais, preparando as crianças para a convivência em grupo.

Os educadores podem utilizar esses livros como ferramentas para discussões em sala de aula, permitindo que as crianças compartilhem suas expectativas e temores. Isso não só promove um ambiente de apoio, mas também ajuda as crianças a se sentirem ouvidas e compreendidas. Assim, a leitura não é apenas uma atividade de entretenimento, mas uma estratégia valiosa para a adaptação e a socialização das crianças em seu novo contexto escolar.

A escolha de literatura de qualidade é fundamental para o desenvolvimento das crianças. Livros bem escritos e ilustrados oferecem experiências ricas que estimulam a imaginação e a curiosidade. Autores que respeitam as emoções e a inteligência das crianças proporcionam histórias que ensinam lições valiosas e incentivam a reflexão. A literatura de qualidade não só entretém, mas também provoca discussões significativas e amplia o repertório cultural das crianças.

A exposição a diferentes estilos literários e gêneros narrativos enriquece a experiência de leitura, permitindo que as crianças desenvolvam um gosto por histórias e narrativas. Livros que abordam temas complexos, mas apresentados de forma acessível, ajudam a desenvolver o pensamento crítico e a capacidade de interpretação. Além disso, a literatura de qualidade muitas vezes inclui ilustrações que complementam a narrativa, proporcionando uma experiência sensorial que atrai e cativa as crianças.

Investir em livros que respeitam e enriquecem a experiência de leitura é essencial para formar leitores críticos e apreciadores da literatura. As escolas e os pais podem trabalhar juntos para criar bibliotecas diversificadas, que incluam tanto clássicos quanto obras contemporâneas, refletindo a diversidade da sociedade. Dessa forma, a leitura se transforma em uma atividade enriquecedora, capaz de moldar a sensibilidade estética e a compreensão do mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A leitura é um elemento essencial no desenvolvimento infantil, influenciando diretamente a linguagem, o pensamento crítico, a empatia e a inclusão. O papel ativo de educadores e pais na promoção desse hábito é fundamental para que as crianças possam se beneficiar plenamente dos aspectos positivos da leitura. Investir no hábito da leitura desde a infância é garantir que as crianças desenvolvam habilidades valiosas que acompanharão sua trajetória acadêmica e pessoal.

O desenvolvimento do hábito de ler pode influenciar diretamente a construção de rotinas de estudo eficazes. Crianças que se familiarizam com a leitura desde cedo tendem a ter uma abordagem mais positiva em relação ao aprendizado. A leitura regular ajuda a estabelecer um cronograma de estudo e a criar uma mentalidade de aprendizagem contínua. Quando as crianças veem a leitura como uma atividade prazerosa, elas estão mais propensas a dedicar tempo e esforço ao estudo de outras disciplinas.

Além disso, a leitura pode ser uma porta de entrada para diferentes áreas do conhecimento, estimulando a curiosidade e o desejo de aprender. Ao se depararem com livros que despertam seu interesse, as crianças se sentem motivadas a explorar mais, o que reforça o hábito de estudar. Os educadores podem apoiar esse desenvolvimento ao integrar a leitura em suas aulas e ao incentivar

discussões sobre o que foi lido, criando um ambiente em que a aprendizagem é vista como uma jornada contínua.

Criar uma rotina que inclua tempo para a leitura pode ajudar a cultivar não apenas o amor pelos livros, mas também a autodisciplina necessária para o sucesso acadêmico. Dessa forma, a leitura se transforma em uma ferramenta essencial para preparar as crianças para desafios futuros, promovendo uma educação rica e significativa.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC, 2009.

KRAMER, S. L. Leitura na Educação Infantil: Formação do Leitor Crítico. São Paulo: Editora Moderna, 2010.

LOPES, M. F. A Importância da Leitura na Formação de Crianças: Reflexões e Práticas. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2015.

OLIVEIRA, M. A. Contação de Histórias: Um Caminho para o Desenvolvimento da Leitura. São Paulo: Editora Paulinas, 2012.

ROCHA, E. M. A Leitura e a Formação do Leitor: Perspectivas e Desafios na
Educação Infantil. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

GEOGRAFIA AMBIENTAL - IMPACTOS CAUSADAS PELO DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES HUMANAS NO ESPAÇO GEOGRÁFICO

LUCIMEIRE GIMENES LEON

RESUMO

A Geografia Ambiental investiga as interações entre a sociedade e o ambiente, com foco nos impactos das atividades humanas sobre o espaço geográfico. O desenvolvimento econômico e o avanço tecnológico, associados ao crescimento populacional e à urbanização, provocam uma série de alterações ambientais significativas, como a degradação de ecossistemas, poluição do ar, da água e do solo, desmatamento, perda de biodiversidade e mudanças climáticas. Esses impactos refletem a intensificação do uso dos recursos naturais e a transformação das paisagens para atender às necessidades humanas, gerando consequências que afetam a qualidade de vida e os ciclos naturais. No contexto da Geografia Ambiental, busca-se compreender a dinâmica entre o desenvolvimento humano e a preservação ambiental, destacando a importância de práticas sustentáveis e de um planejamento urbano que respeite os limites do meio ambiente. Assim, esse campo procura formas de mitigação dos danos e incentiva uma relação equilibrada entre o homem e a natureza, promovendo políticas de conservação e uso consciente dos recursos naturais, bem como a educação ambiental como meio de sensibilização e conscientização da sociedade sobre a importância de preservar o meio ambiente para as gerações futuras.

Palavras-chave: Educação Infantil; Meio Ambiente; Desenvolvimento.

INTRODUÇÃO

A Geografia Ambiental é uma área que estuda as relações entre os seres humanos e o meio ambiente, analisando como as atividades humanas impactam o espaço geográfico. O desenvolvimento econômico, a urbanização e o avanço da tecnologia, essenciais para atender as demandas de uma sociedade em constante crescimento, têm gerado transformações profundas na paisagem natural. Entretanto, essas mudanças trazem consequências que desafiam o equilíbrio ambiental, gerando problemas como desmatamento, poluição, perda de biodiversidade e mudanças climáticas.

Compreender essas interações é fundamental para planejar e implementar práticas sustentáveis que possam minimizar os danos ao meio ambiente e promover um desenvolvimento mais equilibrado. Esta pesquisa tem como objetivo analisar os principais impactos das atividades humanas no espaço geográfico, abordando a importância da preservação ambiental e a necessidade de políticas de mitigação para reduzir os efeitos negativos dessas ações. A partir de uma análise integrada entre os aspectos físicos e sociais, busca-se discutir alternativas que possam promover a convivência harmoniosa entre o homem e o ambiente, ressaltando o papel da Geografia Ambiental como ciência orientadora para o desenvolvimento sustentável.

DESENVOLVIMENTO

A questão ambiental é um tema que vem sendo abordado frequentemente em nosso dia a dia, seja nos meios de comunicação, nas escolas, nas empresas ou até mesmo em conversas entre amigos.

“Em um terreno político e ideológico, a Educação Ambiental surgiu como proposta ao enfrentamento dessa crise através da articulação entre as dimensões social e ambiental” (VENTURA e SOUZA 2010, p.14).

As diversas espécies existentes no nosso planeta merecem todo o nosso respeito. Além disso a manutenção da biodiversidade é fundamental para a nossa sobrevivência, visto que é necessário planejar o uso e a ocupação do solo nas áreas urbanas e rurais, considerando que é importante ter condições dignas de moradia, trabalho, esporte e lazer, áreas destinadas à produção de alimentos e proteção dos recursos naturais.

A escola é o espaço social e o local onde poderá haver sequência ao processo de socialização. O que nela se faz se diz e se valoriza representa um exemplo daquilo que a sociedade deseja e aprova. Comportamentos am-

bientalmente corretos devem ser apreendidos na prática, no cotidiano da vida escolar, contribuindo para a formação de cidadãos responsáveis. Assim a Educação Ambiental é uma maneira de estabelecer tais processos na mentalidade de cada aluno, formando cidadãos conscientes e preocupados com a temática ambiental.

Leff (2001, p.61/62) afirma que a escola é um dos elementos para que a Educação Ambiental se efetive, mas diz também que:

"Os princípios da gestão ambiental e de democracia participativa propõem necessária a transformação dos Estados nacionais e da ordem internacional para uma convergência dos interesses em conflito e dos objetivos comuns dos diferentes grupos e classes sociais em torno do desenvolvimento sustentável e da apropriação da natureza. O fortalecimento dos projetos de gestão ambiental local e das comunidades de base está levando os governos federais e estaduais, como também intendências e municipalidades, a instaurar procedimentos para dirimir pacificamente os interesses de diversos agentes econômicos e grupos de cidadãos na resolução de conflitos ambientais, através de um novo contrato social entre o Estado e a Sociedade civil".

E ainda:

"A ideia de buscar que cada pessoa envolvida com o problema ecológico o descreva, ao mesmo tempo que nos possibilita uma interpretação que contemple a subjetividade individual, abre espaços para a manifestação de outras formas de conhecimento não apenas o cientifico. Ao interpretar cada pessoa o fará por meio de suas representações e, também de seus conhecimentos que podem vir permeados por outras formas de saberes, como o saber ético e o saber popular", (GALIAZZI E FREITAS: 2005, p.79)

Considerando, então a importância da temática ambiental e a visão integrada do mundo, no tempo e no espaço, a escola deverá oferecer métodos efetivos para a compreensão dos fenômenos naturais, as ações humanas e suas consequências para a sua própria espécie, para os outros seres vivos e para o meio ambiente. É fundamental que cada pessoa desenvolva suas potencialidades e adote posturas pessoais e comportamentos sociais construtivos, colaborando para a constituição de uma sociedade socialmente justa, em um ambiente saudável e acima de tudo sustentável.

Com os conteúdos ambientais permeando a disciplina dentro do currículo de Geografia e contextualizados com a realidade da comunidade, a escola ajudará a perceber a correlação dos fatos e ter uma visão holística, ou seja, integral do mundo em que vive. Para isso a Educação Ambiental deve ser abordada de forma sistemática e transversal, em todos os níveis de ensino, assegurando a presença da dimensão ambiental através do ensino de Geografia com as atividades escolares através da integração das pessoas nas suas comunidades/sociedades, fazendo com que a Educação Ambiental não fique somente nas escolas, mas que através dela permeie todas as esferas sociais, proporcionando com isso a preservação ambiental e conscientização cada vez mais pessoas para se buscar o desenvolvimento sustentável.

A fundamentação teórico/prática dos projetos pode ocorrer por intermédio do estudo de temas geradores que englobam palestras, oficinas e saídas de campo. Esse processo oferece subsídios aos professores e demais interessados em repassar conhecimento para atuarem de maneira a englobar toda a comunidade escolar, e a sociedade, e assim todas as pessoas possam ter conhecimento quanto aos problemas ambientais que os circundam, seja no bairro, no município e até mesmo no mundo em que vivem. Os conteúdos trabalhados serão necessários para o entendimento dos problemas e, a partir da coleta de dados, a elaboração de pequenos projetos de intervenção.

Considerando a Educação Ambiental como sendo um processo contínuo e cíclico, o método utilizado pelo programa de Educação Ambiental para desenvolver projetos e os cursos utilizados de capacitação conjuga os princípios gerais básicos da Educação Ambiental (Smith, apud Sato, 1995):

PRINCÍPIOS GERAIS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL:

- Sensibilização: processo de alerta, é o primeiro passo para alcançar o pensamento sistêmico;

• Compreensão: conhecimento dos componentes e dos mecanismos que regem os sistemas naturais;
• Responsabilidade: reconhecimento do ser humano como principal protagonista;
• Competência: capacidade de avaliar e agir efetivamente no sistema;
• Cidadania: participar ativamente e resgatar direitos e promover uma nova ética capaz de conciliar o ambiente e a sociedade.

A educação Ambiental como componente essencial nesse processo de formação e educação permanente, com uma abordagem direcionada para a resolução de problemas, contribui para o envolvimento ativo do público, tornando o sistema educativo mais relevante e mais realista e estabelecendo uma maior interdependência entre os sistemas e o ambiente atural e social, com o objetivo de um crescente bem-estar das comunidades humanas. Leff (2001, p.218):
"O desenvolvimento de programas de educação ambiental e a conscientização de seus conteúdos depende desde complexo processo de emergência e constituição de um saber ambiental, capaz de ser incorporado as práticas docentes e como guia de projetos de pesquisa. "
Se existe inúmeros problemas que dizem respeito ao ambiente, isto se devem em parte ao fato de as pessoas não serem sensibilizadas para a compreensão do frágil equilíbrio da biosfera e dos problemas da gestão dos recursos naturais. Elas não estão e não foram preparadas para delimitar e resolver de um modo eficaz os problemas concretos de seu ambiente imediato, isto porque a educação para o meio ambiente como abordagem didática ou pedagógica, apenas aparece na década de 80. A partir de então as pessoas têm a possibilidade de tomarem consciência das situações que acarretam problemas no seu ambiente próximo ou para a biosfera em geral, refletindo sobre as suas causas e determinarem os meios ou as ações apropriadas na tentativa de resolvê-los.
As finalidades desta educação para o ambiente foram determinadas pela UNESCO, logo após a conferência de Belgrado (1975) e são as seguintes:
"Formar uma população mundial consciente e preocupada com o ambiente e com os problemas com ele relacionados, uma população que tenha conhecimento, competências, estado de espírito, motivações e sentido de empenhamento que lhe permitem trabalhar individualmente e coletivamente para resolver os problemas atuais, e para impedir que eles se repitam".
Ao implementar um projeto de educação para o ambiente dentro das escolas, o mesmo facilitará aos alunos e a população uma compreensão fundamental de problemas existentes, da presença humana no ambiente, da sua responsabilidade e do seu papel crítico como cidadãos de um país e de um planeta. Desenvolve-se assim, as competências e valores que conduzirão a repensar e avaliar de outra maneira as suas atitudes e as suas consequências no meio ambiente em que vivem.
A Educação Ambiental é de muita importância, pois além de conscientizar as pessoas, faz com que estas executem projetos, ideias, opiniões e trabalhos relacionados a sustentabilidade e a preservação ambiental.
O ensino fundamental é uma das etapas da educação básica do Brasil, ou seja, corresponde aos primeiros anos da educação, com a duração de nove anos, no qual está dividido em anos inicias que correspondem do 1º ao 5º ano, e os anos finais que compreendem do 6º até o 9º ano. O ensino médio também se constitui como etapa da educação básica brasileira e tem duração de três anos correspondendo as séries do 1º ao 3º ano. Com relação ao ensino de Geografia, a proposta inicial é propiciar para aos alunos a oportunidade de aprender usando conceitos como instrumentos que vão construir um saber 10 interagindo com outras disciplinas e também com seu dia-dia. No entanto, é preciso que os mesmos adquiram e dominem os conceitos e categorias geográficas. Com o surgimento da LDB/96, há a criação dos PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais), que propõe uma nova visão dos componentes curriculares propondo um ensino introspectivo, em que os alunos desenvolvam capacidades que lhes permitam produzir sua própria aprendizagem e a mesma seja eficaz. Segundo os PCN, o ensino de Geografia aprofunda o censo crítico do aluno

estimulando a compreensão sobre a cidadania e a percepção do espaço vivenciado.
Para completar, independentemente da maneira como a escola aborda a sustentabilidade, precisa sempre reforçar com os estudantes o porquê da importância desse assunto. Para a formação dos alunos, saber como preservar o meio ambiente é muito importante. Porém, saber o motivo por trás dessas ações e absolutamente indispensável, pois ajuda a construir uma consciência sobre o impacto de sua atitude sustentável para o planeta. Enquanto a escola ensina aos estudantes sobre o porquê de desenvolver uma postura responsável em relação à sustentabilidade, é papel da família incentivar toda essa transformação. É muito importante, assim que a família busque se alinhar ao que é ensinado na escola. Os pais precisam estar envolvidos nos projetos e apoiar as atitudes (até mesmo os menores) desenvolvidas no ambiente escolar.
Um bom exemplo é a separação do lixo entre orgânico, reciclável e lixo eletrônico. Se é feito na escola, os pais precisam incentivar em casa também, isso é um projeto que é de responsabilidade de todos. O estudante entenderá que aquela atitude deve ser levada para a vida e não ficar restrita somente ao ambiente escolar.
Aprender mais sobre a sustentabilidade, tanto na teoria quanto na prática, é a melhor forma de desenvolver uma atitude saudável na relação do ser humano com o meio ambiente. É o papel de adultos (pais e escola) é guiar os estudantes na formação dessa atitude.
Através de projetos e de ações que se iniciam dentro da escola é possível criar gerações conscientes e responsáveis, capazes de preservar o planeta nos anos que virão.
Para PADUA & TABANEZ (1998 apud DIAS 2011), a Educação Ambiental propicia o momento de conhecimentos, mudança de valores e aperfeiçoamento de habilidades, condições básicas para estimular maior integração e harmonia dos indivíduos com o meio ambiente. A relação entre meio ambiente e educação para a cidadania assume um papel cada vez mais desafiador, demandando a emergência de novos saberes para aprender processos sociais que se complexificam e riscos ambientais que se intensificam.
O principal eixo da Educação Ambiental deve buscar, acima de tudo, a solidariedade, a igualdade e o respeito à diferença através de formas democráticas de atuação baseadas em práticas interativas e dialógicas. Isto se consubstancia no objetivo de criar atitudes e comportamentos diante do consumo na nossa sociedade e de estimular a mudança de valores individuais e coletivos (JACOBI, 1997).
Em fundamentos da Educação, Iriane Cristina Piva, esclarece que:
A educação Ambiental tem como objetivo geral mostrar ao ser humano a complexa natureza do meio ambiente, que resulta da interação dos seus aspectos biológicos, sociais e culturais. Portanto, ela deve criar para o individuo e para a sociedade meios para se entender como estes diversos elementos se relacionam, para que assim possamos promover uma utilização mais reflexiva e consciente dos recursos do meio ambiente atendendo as necessidades da humanidade (PIVA 2008).
Sendo com base nessa análise previa que o problema do trabalho se delineou, responder como a escola pode ser a base de comprometimento com a Educação Ambiental dentro do ensino de geografia. O trabalho se justificou na necessidade de refletir sobre a importância de uma Educação Ambiental efetiva e sensibilizadora, de forma que ocorram mudanças de atitudes e apropriação de posturas para que se alcancem o equilíbrio ambiental direcionamentos que demonstrem urgentemente a necessidade da implantação de uma Educação Ambiental eficiente e consciente entre as ações do homem e natureza.
Os objetivos do presente trabalho foram mostrar que é possível através de diferentes projetos relacionados a sustentabilidade dentro da escola com a responsabilidade de alunos e pais é possível criar uma geração mais responsável com o meio ambiente.
A paisagem é um instrumento importante na aprendizagem de Geografia. Através dessa categoria é possível compreender, mesmo que em partes, a formação do espaço geográfico em um determinado momento.

Ela é o resultado dos processos produtivos e da transformação da natureza. Entretanto, fica a indagação de como ensinar o conceito de paisagem? Para Cavalcanti: 17 Trata-se de refletir com eles [alunos] sobre [...] [a] primeira referência: a beleza. Por que ela é tão forte? Será que é porque paisagem tem a ver com aparência? Com forma? Beleza e forma estariam associadas? Se paisagem é forma, no sentido de um arranjo formal, externo do espaço, então parece ser correto que os alunos levantem o aspecto estético. Mas o processo didático deve prosseguir questionando sobre as diferenças entre uma paisagem ideal (bela) e as paisagens reais ("feias", "neutras"); sobre por que os alunos quase não apontam paisagem em seu lugar de vivência imediata (por que seus bairros têm poucas paisagens bonitas? E paisagens feias, não têm?); sobre quem constrói a paisagem e para quem (2013, p 101). E só assim desconstruir o conceito de paisagem como estética, e fazer com que os mesmos entendam que as paisagens são muito mais que imagens ou beleza, elas são sons, cheiros, volumes, construções, desconstruções do espaço.

O conceito de região está ligado a diferentes correntes do pensamento geográfico, cada uma com seu conceito próprio, oferecendo subsídio para caracterização específica de cada pensamento. Uma das principais correntes foi o determinismo ambiental, que defende as condições naturais, como o clima e vegetação, que, de certa forma vai determinar ou interferir nas ações dos seres humanos. Essa corrente tem como um dos seus conceitos sobre região, a de região natural, que interage com o homem. Ou seja, a natureza dá as riquezas e a sociedade a explora. Segundo Corrêa (1987) “uma região natural é um ecossistema onde seus elementos acham-se integrados e integrantes (p.24)”. Já o Método Regional, não observa a região pela interação da natureza com o ser humano, mas compara as regiões com critério de semelhança e distinção entre si. A região para Hartshone (1939 apud Corrêa, 1987), não passa de uma área a sua unicidade, resultado de uma integração da natureza única de fenômenos heterogêneos. O método é a principal forma de análise da região. Para a Nova Geografia, as regiões são definidas pela forma quantitativa com suas particularidades, e através do método utilizado, pode explorar o potencial máximo dessa divisão regional, sempre se opondo ao determinismo ambiental e ao possibilismo. E por fim tem a Geografia Crítica que dá maior ênfase nas características da sociedade capitalista, a partir das contradições intrínsecas a esta sociedade, observando as ações dos seres humanos para dominar a natureza, com a ideia produção e reprodução do espaço.

O conceito território é usado para estudar as relações entre espaço e poder desenvolvidas pelos Estados, especialmente os Estados nacionais que exercem seu poder soberano. Através de relações de poder, são criadas fronteiras, entretanto, o conceito de território abrange mais do que os Estados nacionais, qualquer espaço definido ou delimitado onde há relações de poder, se caracteriza como território. O estudo do território tem como base central as relações entre os agentes do campo social, político e econômico que interfere na administração e organização de um determinado espaço. É considerado como um campo de forças, em várias escalas, produzido por meio da apropriação e da ocupação de um espaço por um agente, que pode ser um país, uma empresa, um grupo social ou um indivíduo. Somos todos agentes do território, estabelecemos limites entre nós e os outros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento do presente estudo possibilitou uma análise das dificuldades na compreensão e no ensino das categorias de análise geográfica. Com uma reflexão sobre as metodologias utilizadas em sala de aula, e também dos recursos didáticos podendo avaliar como eles podem auxiliar na aprendizagem dos conteúdos em questão. De modo geral notamos que a grande parcela da turma conseguiu interpretar e conceituar as categorias de forma que fossem utilizadas no seu dia-dia, demostrando interesse pelo tema e buscando se informar sobre os conteúdos através de recursos como livros didáticos, artigos científicos e a internet. Diante dos dados coletados, ficou evidente que os objetivos de cada recurso didático fo-

ram realmente alcançados. Desse modo, é muito importante que haja novos métodos de ensino e que a aprendizagem seja posta de forma espontânea e agradável, e que a forma como as categorias de análise geográfica estão sendo postas nas universidades sejam voltadas principalmente para o ensino comum, para que os futuros professores de Geografia aprendam a trabalhar esses conceitos de forma mais didática. O ato de compreender e conceituar parte do princípio local para o global, ou seja, essa compreensão vem primeiro do meio onde o sujeito está inserido, para que só assim possa associar com o mundo em sua volta, criando uma nova leitura sobre as categorias observadas. Dessa forma, uma boa aula de Geografia deve explorar os temas através de novas linguagens, o áudio visual, internet, jogos, desenhos entre outros, como forma de desafio para estimular a curiosidades dos alunos, transformando as informações adquiridas em um conhecimento construído.

A Educação Ambiental no ensino de Geografia é uma forma de obter-se a sustentabilidade, pois esta pode recuperar o desenvolvimento para determinados fins e ações que propiciam a sustentabilidade, está por sua vez aplicada dentro da escola que é um espaço politizado e politizador, criará cidadãos críticos e abertos aos conhecimentos teóricos e práticos através da reflexão em um estudo aprofundado de temas e projetos relacionados a sustentabilidade.

A educação Ambiental promove através da conscientização do que realmente pode-se entender sobre o que é sustentabilidade, uma vez que, se ao estudar o desenvolvimento sustentável deve-se visar a educação como base para fundamentar um conceito consciente e que realmente promova a sustentabilidade.

Com isso ao se ter uma visão abrangente do meio ambiente, no qual vivemos, entende-se que nós, seres humanos constituímos parte integrante do mesmo e nessa ótica de desenvolvimento sustentável fica evidente que se pode ter o progresso material com a preservação dos recursos e serviços ecossistêmicos por sucessivas gerações. A contribuição desse artigo é o de permitir a conscientização e reflexão do que é o desenvolvimento sustentável através de uma perspectiva da Educação Ambiental no ensino de Geografia dentro das escolas e com isso a formulação de ideais, não somente para o bem-estar humano, mas para com a responsabilidade sustentável do meio ambiente.

Deve-se olhar para a emergência e a construção de um saber que ressignifica as concepções do progresso, do desenvolvimento por si só e do crescimento dos limites, para configurar uma nova racionalidade social, com ressonâncias no campo da educação, do conhecimento e das práticas educativas e políticas.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Daniel Fonseca de. Implementação da Educação Ambiental em Escolas: uma reflexão. In: Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental. Volume 4, outubro a dezembro de 2000.

CARTA DA TERRA. (Princípios) A carta propriamente dita.

CARVALHO, Luiz Marcelo de. A educação Ambiental e a formação de professores. In: Panorama da Educação Ambiental no Ensino Fundamental. Brasília. 2001. P.55-62.

GALIAZZI, Maria do Carmo; FREITAS, José Vicente de (org.). Metodologias emergentes de pesquisa em educação ambiental. Ijuí: Editora Unijuí, 2005.

GUSMÁN, Eduardo Sevilla. Agroecologia e desarrolló rural: uma proposta desde Latino América. Rosário: 2000.

JACOBI, Pedro. Educação Ambiental e Cidadania. Disponível em http://scholar.google.com/scholar?start=10&q=Importancia+da+Educa%C3%A7%C3%A3o+Ambiental&hl+pt-BR&as_sdt+0,5

LEFF, Enrique. Agroecologia e saber ambiental. Porto Alegre, v.3. n. 1. Jan/Mar: 2002.

LEFF, Enrique. Saber Ambiental: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

PADUA. S.; TABANEZ, M (orgs). Educação Ambiental: caminhos trilhados no Brasil. São Paulo: Ipê, 199.

PIVA, Iriane Cristina. Fundamentos da Educação Ambiental. POSEAD Educação a distância. Brasília DF.2008.

RAMOS, Elisabeth Christmann. O processo de constituição das concepções de natureza: uma contribuição para o debate na Educação Ambiental. Revista Ambiente e Educação: 2010. Vol.15, p.67-91.

DEPRESSÃO E ESCOLA: REFLEXÃO DO CONVÍVIO COLETIVO

LUCINEIDE DE FRANÇA SANTOS

RESUMO

As mudanças e revoluções tecnológicas e científicas têm transformado a realidade humana sob diversos aspectos, mas também gerado impactos tardios na saúde física e, sobretudo, mental dos indivíduos. A urbanização, embora símbolo de desenvolvimento, trouxe consigo uma nova perspectiva sobre a vida, marcada pela rapidez dos acontecimentos e pela sobrecarga de estímulos que desafiam a capacidade do cérebro humano de processá-los. Nesse contexto, a depressão emergiu como um transtorno significativo e persistente deste século, sendo considerada um efeito indesejado do progresso. O presente artigo busca analisar e compreender a depressão no cenário global, com ênfase no cotidiano acadêmico, destacando especialmente suas manifestações na adolescência e na infância. A pesquisa baseou-se em artigos científicos, livros, notícias e análises de dados, proporcionando um embasamento sólido para o estudo. Os resultados destacam a relevância do tema no ambiente escolar, uma etapa crucial no desenvolvimento humano. Além disso, o papel do professor é evidenciado como essencial, uma vez que, em sua posição privilegiada como observador direto, ele pode identificar sinais de depressão e colaborar ativamente com a família no enfrentamento dessa adversidade.

Palavras-chave: Depressão. Escola. Depressão Infantil. Transtorno. Professor.

INTRODUÇÃO

As necessidades humanas tornam-se possibilidades de novas descobertas, explorações, estudos, pesquisas e invenções. O progresso na área científica cria a flexibilidade de uma adaptação e resistência às vicissitudes encontradas na trajetória do indivíduo, como por exemplo, as vacinas contra enfermidades ocasionadas por vírus, que anteriormente eram a causa de diversas mortes. Todavia, a concepção de avanço não simboliza a ausência de efeitos opostos aos almejados.

Transtornos mentais são realidades contínuas e em recrudescimento no passar das décadas. A dinâmica intensa dos acontecimentos da cidade, as diversas normas e padrões estabelecidos pela sociedade, a expectativa e consequente decepção, a projeção da felicidade em um momento futuro, e tantas idealizações acopladas à circunstância urbana são questões densas para os cidadãos. Esse panorama é analisado na obra de Eça de Queirós, A Cidade e as Serras (1901), cuja personagem principal, Jacinto, lida com o entusiasmo e melancolia despertada pelas novidades de um século caracterizado pela ascensão da ciência.

A depressão surge com o aspecto dos efeitos colaterais ocasionados pelo progresso, apesar de sua existência remota. Denominada, por vezes, como o “Mal Contemporâneo”, sua abrangência engloba de bebês a idosos, com elevados índices de crescimento em curtos períodos de tempo, acompanhada de outros aspectos que podem originá-la ou decorrer de sua presença na vida do ser humano. A relevância do assunto demonstra-se de essencial análise e estudo no contexto da convivência cotidiana, primordialmente no cenário acadêmico. Quesitos voltados a perspectiva atual e dimensão da depressão, como os sintomas se manifestam, a repercussão na vida individual da pessoa afetada e o papel do professor na maneira de lidar ou auxiliar na resolução desse obstáculo de aprendizado e saúde do discente é imprescindível.

Utilizando-se de matérias de revistas, notícias, artigos, livros e séries literárias e livros específicos sobre a depressão, pode-se estudar e compreender o tema discorrido. É de importante valia destacar o autor Tavares, posto que seu livro,
“Depressão: corpo, mente e alma”, serviu de base para conceituar e assimilar a depressão de uma óptica geral.

DESENVOLVIMENTO E DEMONSTRAÇÃO DOS RESULTADOS

A evolução e aprimoramento das atividades

ordinárias exercidas pelo ser humano decorrem de diversas metamorfoses, circunstâncias justificadas pelo ideal de progresso no âmbito científico e eficácia e agilidade das ocupações humanas. O resultado desse parâmetro pode ser observado no fenômeno contemporâneo da Globalização, cujo início é demarcado no século XVI, através do expansionismo econômico da Europa para continentes como a América, Ásia e África, embora tenha adquirido características que explicam as manifestações da produção em massa, consumo, tecnologia, comunicação e outras facetas que foram fruto do Capitalismo (DIAS, 2004). No entanto, a concepção frequentemente associada a esse fator é a facilidade na intercomunicação e acesso às informações, com constatações como a de que o mundo nunca foi tão conectado como atualmente. No entanto, algumas consequências se relevaram em detrimento desse avanço benquisto pela sociedade, a solidão e, por conseguinte, a depressão. Ambos os aspectos parecem incorporar uma perspectiva de divergência, contradição ou paradoxo, uma vez considerada a ideia da diminuição de barreiras geográficas e flexibilidade do tempo com a diversidade dos meios comunicativos. Quando aparentemente havia-se superado os problemas relativos à interação, surge uma Secretaria voltada especificamente ao combate da solidão no Reino Unido, tendo um grupo de nove milhões de habitantes acometidos por essa realidade (EL PAÍS, 2018). Conforme os estudos e descrições no relatório dessa medida, a solidão pode ter efeitos tão devastadores quanto o consumo de quinze cigarros por dia, e cerca de duzentos mil idosos passam além de um mês sem contato com outras pessoas.

Desta forma, a sociedade contemporânea, com todo seu arsenal tecnológico e, em especial, com as novas e variadas possibilidades de comunicação, promove por fim uma autêntica produção circular do isolamento e da alienação: da televisão aos computadores, o sistema espetacular cria, incessantemente, as condições de isolamento, a formação das "multidões solitárias". Tomada por esse sentido, a dinâmica do cenário social contemporâneo, com toda sua infinita gama de imposições e a consequente subversão das reais necessidades dos indivíduos, acaba por se forjar uma verdadeira "falsificação da vida social". O espetáculo é o empobrecimento, a sujeição e a negação da vida real: a genuína expressão da separação e do afastamento entre o homem e o homem. (TAVARES, 2010, p. 14).

Os anseios e objetivos específicos de cada indivíduo, a mecanização das profissões e a concepção de diálogos com o uso da internet são alguns fatores que diminuem gradativamente o contato humano direto. A necessidade do convívio em um meio social é imprescindível à sobrevivência e saúde mental e física, como é demonstrado pela filosofia nos pensamentos de Aristóteles (384 – 322 a. C.), que especifica a questão como algo inato à natureza humana e que, portanto, gera a sociedade, ou por estudos que comprovam a relação entre doenças e o isolamento (HYPESCIENCE, 2012). Dentre essas doenças, destaca-se a depressão, que também pode induzir a outras doenças, como problemas cardíacos.

A depressão é, de acordo com Teodoro (2010), a relação complexa entre diversos e distintos fatores, cuja interação pode resultar em sintomas associados à depressão, como a ausência de interesse em atividades anteriormente prazerosas para o indivíduo, o que é expresso como Transtorno de Humor, conforme a Classificação Internacional de Doenças (Cid 10, 1992), e possui variados níveis, como o leve, moderado e grave.

Genes, hormônios, neurotransmissores, nutrientes celulares, substâncias químicas, autoestima, pensamentos, personalidade, crenças, reações emocionais, conflitos inconscientes, fatores socioculturais e ambientais, situações cármicas e vinculações espirituais formam uma imensa rede de intercomunicações, dando forma ao quadro depressivo. (TEODORO, 2010, p. 20).

A história acoplada à ideia da depressão assumiu personificações variadas conforme os principais pensamentos e concepções da época. Na Grécia Antiga, quando a maior parte das explicações para fenômenos e situações do cotidiano era a atribuição à mitologia e desejos particulares de divindades, a melancolia demonstrada pelos indivíduos era tida como castigo dos deuses por má

conduta. A primeira assimilação da depressão a fatores naturais do próprio ser humano surgiu com Hipócrates (460-377 a. C.), seguido por Galeno, que atribuiu a condição às substâncias líquidas do corpo humano, denominadas Bílis Negra, Bílis Amarela, Fleuma e Sangue, cujas variações poderiam alterar o estado das pessoas, em transição de melancolia, ansiedade, preguiça e variações no humor. Essa concepção resultou no período em que quase todas as doenças levavam ao processo de sangria, laxativos ou vomitórios, processos ineficazes e que por sua vez poderiam piorar o quadro com desidratação.

A primeira constatação da depressão como doença maníaco-depressiva surge em no século I, pelo médico grego Areteu, que a definiu como um resultado aquém da melancolia. Os estudos científicos foram gradativamente sendo abandonados com a presença exacerbada da Igreja na Idade Média, que concebeu a conjuntura de doenças mentais como algo atrelado ao demônio e sugerindo o exorcismo como solução. Ademais, possuía poder e controle suficiente na sociedade para adotar à melancolia o conceito de pecado e conferir a culpa às fraquezas humanas.

Alguns fatores limiares que podem desencadear a depressão são observados no período de escravidão no Brasil. Os escravos eram isolados e sofriam uma cisão brusca de suas crenças, cultura e famílias, o que gerava a depressão, chamada de Banzo. Conforme os avanços e estudos do corpo humano pode-se compreender a relação do cérebro com oscilações no humor, o que comprovou a ideia dos líquidos do corpo por Galeno ser inócua.

Com o estabelecimento da psiquiatria, houve a separação e classificação de doenças mentais, como a demência precoce e insanidade maníaco-depressiva pelo alemão Emil Kraepelin no século XIX. Outros tratamentos foram sendo desenvolvidos, como a terapia eletroconvulsiva, mas estudos acerca do cérebro humano foram aperfeiçoando as medidas e tratamentos propostos em virtude de pesquisas sobre neurotransmissores e impulsos nervosos.

Na década de 30 surge a terapia eletroconvulsiva, baseada na crença de que a indução do estado convulsivo poderia tratar doenças mentais, uma vez que pacientes portadores destes transtornos e também epiléticos apresentavam melhora no quadro psiquiátrico durante algum tempo após as crises de convulsão. A indução era feita a princípio com o uso de agentes farmacológicos e, posteriormente, foi introduzido o uso do eletrochoque. (TEODORO, 2010, p. 34).

Após tantas especulações de como tratar de maneira eficiente a melancolia, verificam-se efeitos de remédios, que a princípio não eram voltados à depressão, embora pudessem alterar o humor, como foi o caso de fármacos voltados para alergias e inflamações e o para tuberculose na década de 50, dando origem aos primeiros antidepressivos. No entanto, os efeitos colaterais eram muitos, e em consequências às descobertas e pesquisas específicas, foram gradativamente sendo diminuídos e o tratamento foi interligado ao trabalho da psicologia, o que se deu na década de 90, o período auge de estudos na área da neurociência.

Segundo dados da OMS (Organização Mundial de Saúde), em 2001 a depressão era a 4º causa mundial de mortes e degeneração, com aumento de até 60% em 45 anos. Em 2010 estimava-se que mais de 120 milhões de indivíduos tinham depressão, atualizado para 322 milhões em 2015. Entre os anos de 2005 e 2015, o recrudescimento foi de cerca de 18,4%. Mundialmente, a representatividade dessa doença é de 4,4%, os países com maiores indícios são a Ucrânia, com 6,3% de sua população afetada, seguida por Estônia, Austrália e Estados Unidos com 5,9%, e o país com menos índice de depressão são as Ilhas da Oceania, Salomão, com 2,9%, conforme o Portal G1 (2017). O Brasil detém a porcentagem de 5,8%, no entanto, a taxa de pessoas com Transtornos de Ansiedade é de 9,3%, a maior do mundo.

Não há faixa etária específica para apresentar sintomas do quadro depressivo. De acordo com dados do Lenad (Levantamento Nacional de Álcool e Drogas), 3% de todos os adolescentes do Brasil afirmam ter apresentado o transtorno, em relação à ansiedade o número aumenta para 20%, e essa é a principal causa de doenças entre jovens de 10

a 19 anos. A perspectiva é agravada ao considerar que o suicídio é a segunda principal causa de morte entre jovens de 15 a 29 anos (OMS). Cerca de 21% dos jovens de 14 a 25 anos demonstram sintomas de depressão no Brasil (Gestão Escolar, 2017).

Uma questão agravante nessa esfera é justamente os poucos investimentos e a negligência para com os transtornos mentais, algo que traz sérios problemas à economia do país e gera uma perca global de 1 trilhão de dólares anualmente, uma vez que essas pessoas depreendem maiores custos relativos à saúde pela abrangência de efeitos que a depressão pode ocasionar ao corpo humano, além da ausência no trabalho e comprometimento da ação eficaz do colaborador na empresa. Em conformidade com estudos da OMS, a média de investimentos global para as doenças mentais é de 3%, e mesmo países desenvolvidos possuem cerca de 50% de pessoas depressivas sem o devido tratamento. Nas Américas, 7 em cada 10 casos de depressão não são tratados.

A maior incidência desse transtorno é nas mulheres, com uma relação de 2 mulheres afetadas a cada 1 homem com depressão. As chances são de, respectivamente 10% contra 5%, algo justificado pelas diferenças fisiológicas, de hormônios e desempenho e representatividade social (Teodoro, 2010).

Indica-se que países em desenvolvimento têm maiores taxas de transtornos mentais, posto que há o crescimento da população e consequentemente essas pessoas atingem a idade em que a depressão é mais comum. O estado emocional de cada indivíduo pode ser descrito em uma curva em "U", cujo auge inicia aos 18 anos, e atinge o menor ponto entre os 40 e 50 anos, momento em que as principais metas e objetivos foram ou não concretizados e assume-se uma rotina desgastante e, aparentemente, não há como ver-se contente sem a ideia do "eu projetivo", que idealiza sua felicidade e realização na ideia de alcançar seus sonhos. A idade, em consonância à OMS, com elevados indícios de depressão é entre os 25 e 44 anos, momento em que há os primeiros contatos com a depressão.

O tema torna-se claramente relevante e debatido atualmente. A série da Netflix, 13 Reasons Why (2017), simboliza tanto a relevância da ideia de depressão como de uma ação que pode a suceder, o suicídio. A trama descreve a trajetória e os motivos que induziram Hannah Baker se suicidar, tendo como base a visão do seu amigo e colega de classe, Clay Jensen, que recebe 7 fitas cassetes de áudio contendo os 13 motivos que a levaram à tal atitude. Cada motivo envolve uma pessoa e situações específicas e graves, como bullying, agressões, ludíbrio, estupro e assédio. Após a repercussão da série, foi posto em questão a gravidade da depressão e o que pais e professores poderiam fazer para lidar com essa circunstância.

No entanto, surge o jogo virtual Baleia Azul. Com amplo impacto em 2017, o intuito era propor desafios como automutilações, assistir filmes e vídeos de terror, desenhar a Baleia Azul no antebraço com materiais cortantes, e outros desafios que colocavam a saúde e integridade física e mental da pessoa em risco, até chegar ao último tópico, de número 50, que era o suicídio. Uma pessoa específica era responsável pela condução e verificação dos desafios realizados, sendo que incumbia à pessoa a data e forma de suicidar-se. A suspeita de esse jogo ser a causa de alguns suicídios no país despertou o receio de pais e o debate nas escolas. Pessoas fragilizadas pela depressão e sem amparo social encontravam algo que as envolvessem, e com a dificuldade de encontrar outras possibilidades para solucionar seu estado que não fosse a morte, muitos se sujeitavam aos desafios por proporcionar um impulso para que a coragem de tirar a própria vida, como é relatado por algumas pessoas que participaram do jogo (El País, 2017).

A exposição às notícias, relatos e cenas de suicídios podem influenciar outras pessoas a pensar sobre essa ideia como a resolução ou fuga de todos os seus problemas. O caso é analisado na forma que o livro Os Sofrimentos do Jovem Werther (1774), pelo escritor Goethe, desencadeou diversos suicídios na Alemanha. O livro relata uma desilusão amorosa de Werther, que não consegue realizar-se casando com a mulher que ama e a vê casar-se com outro, e por fim, resolve tirar a própria vida. Logo após, os casos de suicídio adquiriram características seme-

lhantes ao da personagem principal do livro, ou os casos eram marcados por pessoas que haviam lido o exemplar, o que gerou a denominação de "Efeito de Werther" ao estudar a relação entre relatos dessa ação e sua influência. Por conseguinte, o livro foi banido de alguns países, e atualmente há regras sobre maneiras de divulgar a notícia de um suicídio, estabelecidos pela OMS, como por exemplo, não divulgar fotos e vídeos e não apresentar muitos detalhes do ocorrido.

O Japão, que possui um elevado nível de suicídios, cerca de 21,4 pessoas a cada 100 mil habitantes, o que o constitui como o 7º país com maiores taxas nesse quesito, possui uma grave conjuntura em relação aos jovens. No livro Por um fio (2004), de Drauzio Varella, há um relato sobre sua visita ao Japão, onde conheceu um paciente internado pela falência de múltiplos órgãos ao tentar tirar sua vida ingerindo um inseticida. Nesse país, há somente uma única oportunidade de concorrer às melhores universidades; caso o indivíduo não seja aprovado, terá de lidar com uma instituição que jamais lhe proporcionará prestígio profissional. Por conta desse fato, muitos jovens, ao fracassar no êxito de seus planos futuros, decidem cometer suicídio. A veracidade é vista nas medidas tomadas pela polícia local nos dias em que os resultados dos vestibulares são publicados, nos quais reforçam a segurança nos principais pontos de suicídio, como pontes e altos edifícios. Contudo, o diferencial desse relato reside no fato de que o médico que apresenta o caso tem a intenção de propor uma campanha que evite explicitamente essa forma de suicídio, posto que o governo não lida com as despesas do paciente em caso de suicídio, restando apenas aos familiares lidar com a conta exorbitante que resulta de um tratamento ineficaz contra os efeitos da substância no corpo e consequente morte do paciente.

A presença da depressão nas escolas é uma realidade que não pode ser ignorada e torna-se gradualmente uma preocupação nas instituições. A abrangência dessa condição se estende desde alterações no comportamento até o rendimento escolar e dedicação às atividades acadêmicas e brincadeiras. Essa patologia pode ser desenvolvida até mesmo em bebês que sofreram com a ruptura de relação com suas mães, seu vínculo primordial desde sua formação.

No entanto, na década de 50, o psicanalista austríaco René Spitz denominou "depressão anaclítica" o quadro observado em bebês que eram separados de suas mães entre os 6 e os 12 meses de vida, apresentando sintomas como: expressão de tristeza, incapacidade de interagir e recusa à alimentação. Essa situação revelava inicialmente manifestações de raiva, passando a uma gradativa perda do interesse, que culminava na indiferença do bebê, sugerindo que este teria desistido de lutar. (TEODORO, 2010, p. 44).

A maneira, exemplos e educação proporcionada à criança são fundamentais para que ela desenvolva-se e não seja suscetível a transtornos psicológicos. Muitos autores defendiam a ideia de tratamentos semelhantes aos oferecidos aos adultos e outros acreditavam que não teria eficácia (Barbosa e Lucena, 1995). Porém, há especificações na depressão infantil. As crianças tendem a ficar irritadas com mais facilidade, têm ausência de prazer nas atividades corriqueiras e de risos, evitam pessoas e brincadeiras e não possuem autoconfiança (Polaino e Domenech, 1998), fatores que podem comprometer seriamente o desenvolvimento da criança em termos mentais, sociais e físicos. Observa-se que um bom vínculo afetivo é de extrema importância para a estruturação psíquica de uma pessoa. É uma referência para a construção da própria imagem e para o desenvolvimento emocional. As crianças que sofrem privação dessa referência tendem a construir vínculos inseguros, pautados na carência e na dependência afetiva, ou vínculos marcados pela superficialidade, como forma de defesa contra possíveis novas decepções. (TEODORO, 2010, p. 45).

Um agravante da depressão infantil é o pouco conhecimento sobre essa condição pelos pais e pedagogos. Muitos casos podem ser confundidos com outras patologias ou transtornos, e há a incompreensão por parte dos adultos acerca dos motivos que poderiam desencadear tal estado. Os pais e professores não compreendem como uma criança pode desenvolver depressão sem o comprometimento e responsabilidades ár-

duas atribuídas somente na idade adulta, o que causa descrença nessa possibilidade (Miyazaki 2000). Pelo fato da diferenciação dos motivos que caracterizam a doença que se torna necessário tratamentos e abordagens específicas.

Outro obstáculo na identificação do transtorno na vida da criança é a dificuldade de expressar o que sente e classificar as emoções, o que a faz atribuir esses desconfortos à parte física, como dores, embora haja naturalmente uma interligação e consequência dos transtornos mentais no corpo.

De acordo com a psiquiatra Sandra Scivoletto (2011), as crianças são caracterizadas pela constante atividade, curiosidade e desbravamento das novidades do mundo que se abre à sua frente, e quando apresentam quadros mais restritos e desinteresse por exercícios comuns à sua idade, além de exacerbado receio apresentado no momento de separar-se dos pais ou indivíduo de confiança, dificuldades e medo no momento de dormir e aproveitamento do descanso, medo em comer e constantes queixas de dores.

Os primeiros sinais claros da depressão no caso infantil demonstram-se na escola e o rendimento da criança nessa unidade. A retração e problemas de comunicação acoplados à complexidade do indivíduo na absorção do conteúdo pedagógico levam o profissional da educação indicar variadas áreas que poderiam prejudicar o aprendizado, mas dificilmente a primeira indicação é a depressão. No geral têm a concepção de que é um distúrbio ou adversidade física, como na visão, audição. Eliminadas essas possibilidades, surge a da Hiperatividade ou Déficit de Atenção, porém deixa-se de notar, que apesar da retração nas condições do distúrbio na atenção e na depressão, outros fatores biológicos e psicológicos apresentam-se claramente distintos.

Algumas características e fatores específicos podem tornar a criança propícia ao desenvolvimento da depressão, como a parte genética herdada de seus pais, situações estressantes e traumatizantes, como perda de entes queridos e mudanças bruscas que exigem uma adaptação para a qual o indivíduo não estava preparado. A questão genética é que se destaca e deve ser tratada com urgência e, caso negligenciado, a criança cresce habituada ao sentimento e recorre às formas ilícitas que proporcionam uma felicidade efêmera.

As fases na infância podem a levar a estados de calma e quietação, seja pelo amadurecimento ou pelo medo momentâneo de algo singular até aquela etapa. A diferença é que há uma solução e superação do medo, enquanto a depressão infantil leva essa ideia e a torna contínua e ininterrupta na rotina.

O suicídio infantil é raro e a percepção da morte é diferente dos jovens que sentem a necessidade de solucionar aquele sentimento de uma vez e definitivamente. O comum, segundo Scivoletto, é a indiferença da criança a acidentes e proteção individual. Porém, se caso persiste até a adolescência, a depressão intensifica-se, assim como a visão tida do mundo, do seu "eu" interior e da vida como um todo.

O pedagogo, como avaliador de características comportamentais e uma percepção externa da situação de cada aluno, deve analisar atenciosamente os sintomas e diferentes perfis, traçando a personalidade das crianças em relatórios, que podem servir como parâmetro para diagnósticos de psicólogos e médicos acionados devido alguma anormalidade constatada.

A preocupação com a valorização individual e ao mesmo tempo conjunta dos educandos é fundamental ao professor. Treinamentos, reformulações e constantes revisões de problemas comuns às crianças e aos adolescentes são imprescindíveis para o desempenho e ação imediata que pode auxiliar a eficiência de tratamentos de transtornos identificados no início. Os detalhes e a perspicácia aos sintomas, a busca pelo diálogo com o individuo afetado e sua família, assim como o contato com profissionais capacitados para lidar com tal situação pode salvar uma vida de decisões precipitadas.

Atitudes simples, como dar atenção e importância ao que a criança se queixa, sem ignorar ou subestimar sua análise individual, encaminhar às instituições especializadas e preparadas para casos de transtornos infantis, persistir na descoberta de fatores que induzem o aluno a um comportamento irregular ou com alterações drásticas e

constantes, a verificação contínua do aproveitamento e rendimento escolar e a procura do auxílio no tratamento juntamente com o acompanhamento dos progressos ou decréscimos do educando, podem mudar o destino e transformar a realidade daquele futuro cidadão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A depressão é um transtorno ainda negligenciado em âmbito educacional e na sociedade como um todo. A ausência do conhecimento da extensão e magnitude que esse quadro pode proporcionar a um indivíduo sem tratamento, é subestimada por autoridades e familiares, pelo pensamento errôneo do sentimentalismo ou drama supostamente copioso.

Contudo, nota-se que o tema torna-se presente e constantemente debatido pelas novas literaturas com a abordagem específica do transtorno e suas possíveis causas e consequências. O extenso número de adolescentes acometidos pela depressão e o número espantoso de suicídios desperta questionamentos e estudos, que igualmente devem ser conduzidos à ciência da comunidade como um todo e, essencialmente, pelas instituições de ensino, que lidam ordinariamente com a realidade de diversas crianças e jovens afetados.

A quantidade de discentes que um professor da rede municipal necessita lidar é exorbitante se refletido todas as diligências exigidas para o ofício. A atenção para detalhes no comportamento individual e coletivo dentro de uma sala com cerca de 30 a 40 alunos requer uma habilidade excepcional, e em alguns momentos o corpo docente não está preparado para lidar com casos de depressão infantil, interpretando atitudes retraídas e demasiada sisudez da criança como algo natural à sua personalidade. Para diferenciar essas características ínfimas, o professor precisa acompanhar diariamente o andamento dos educandos nas mais variadas áreas possíveis, desde o rendimento escolar às atitudes de isolamento, agressividade, desinteresse ou indiferença.

A capacidade de ensinar envolve peculiaridades particulares, mas o constante aperfeiçoamento das habilidades envolvidas e atualização das informações pedagógicas são elementares para o êxito de um professor na classe e na maneira que age e interfere na vida acadêmica e pessoal do indivíduo, limiar fundamental e singelo na composição da trajetória do ser humano.

REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES. A política. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

Barbosa, G. A., & Lucena, A. (1995). Depressão infantil. RNIA, 3(2), 23-30. Recuperado em 10 ago. 2009, em http://www.psiquiatriainfantil.com.br/revista/ edicoes/Ed_03_2/in_07_07.pdf

BEDINELLI, Talita. Baleia Azul: o misterioso jogo que escancarou o tabu do suicídio juvenil. A morte autoprovocada de jovens tem crescido em todo mundo, mas ainda é pouco discutida No Brasil, onde o desafio irrompeu neste mês, a taxa de jovens que se matam aumentou 26% desde 1980. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2017/04/27/politica/1493305523_711865.html>. Acesso em: 16 jan. 2018.

CALOGERAS, Luciana. Esses são os 10 países com o maior índice de suicídio do mundo. Disponível em: <https://misteriosdomundo.org/esses-sao-os-10-paisescom-o-maior-indice-de-suicidio-no-mundo/>. Acesso em: 18 jan. 2018.

Comércio Exterior – Teoria e Gestão; Organizadores: Reinaldo Dias e Waldemar Rodrigues. 2ª edição 2010. 1ª edição 2004.

G1. Portal. Depressão cresce no mundo, segundo OMS; Brasil tem maior prevalência da América Latina: Doença afeta 4,4% da população mundial e 5,8% dos brasileiros, segundo dados da OMS. Brasil é o país com maior prevalência de ansiedade no mundo: 9,3%.. Disponível em: <https://g1.globo.com/bemestar/noticia/depressao-cresce-no-mundo-segundo-oms-brasil-tem-maior-prevalencia-da-america-latina.html>. Acesso em: 18 jan. 2018.

GUIMÓN, Pablo. Reino Unido cria secretaria de Estado contra "epidemia" de solidão: Theresa May quer combater problema social que afeta nove milhões de pessoas no país. Disponível em: <https://brasil.

elpais.com/brasil/2018/01/17/ internacional/1516217665_881811.html>. Acesso em: 22 jan. 2018.
Miyazaki, M. C. O. S. (2000). A depressão infantil. Em Silvares (Org.). Estudos de caso em psicologia clínica comportamental infantil. vol. 2. Campinas: Papirus.
NETO, Ricardo Bonalume . Da crise da Meia-idade ao mundo cor-de-rosa: Por que, após o típico baixo-astral entre os 40 e os 50, a maioria fica de bem com a vida?. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/equilibrio/eq1309201105 .htm>. Acesso em: 16 jan. 2018.
OPAS/OMS BRASIL. Organização Mundial de Saúde. Com depressão no topo da lista de causas de problemas de saúde, OMS lança a campanha "Vamos conversar". Disponível em: <http://www.paho.org/bra/index.php?option=com _content&view=article&id=5385:com-depressao-no-topo-da-lista-de-causas-deproblemas-de-saude-oms-lanca-a-campanha-vamos-conversar&Itemid=839>.
Acesso em: 22 jan. 2018.
Polaino, A. & Domenech. E. L., Las Depressiones Infantiles. Madrid: Morata; 1998.
QUEIRÓS, Eça. A Cidade e as Serras. [S.l.]: Ciranda Cultural, 1901. 198 p.
Revista Gestão Escolar. 2017, (in) Nova Escola Ano 32 n.303 Junho/julho 2017.
SANTOS, Dalane. Porque solidão pode ser fatal. Disponível em: <https://hypescien ce.com/porque-solidao-pode-ser-fatal/>. Acesso em: 22 jan. 2018.
TAVARES, Leandro Anselmo. A depressão como mal estar contemporâneo: Medicalização e (ex)-sistência do sujeito depressivo. [S.l.]: Cultura Acadêmica, 2010. 179 p.
TEODORO, Wagner Luiz. Depressão: Corpo, mente e alma. Uberlândia - MG: [s.n.], 2010. 240 p.
VARELLA , Drauzio. Por um fio. [S.l.]: Schwarcz S.A., 2004. 218 p.
VARELLA, Drauzio . Depressão Infantil e na Adolescência. Disponível em: <https://drauziovarella.com.br/crianca-2/depressao-infantil-e-na-adolescencia/>. Acesso em: 18 jan. 2018.

RESUMO
Através do presente trabalho objetivo conceituar e analisar a importância da Pedagogia Hospitalar para o desenvolvimento educacional de crianças e adolescentes hospitalizados. Por meio de pesquisas bibliográficas, almejo considerar os estudos e considerações de mestres e doutores no assunto, visando uma melhor identificação das necessidades educacionais dos educandos em questão e, relacioná-la com a atuação do pedagogo. Ao final deste, espero conseguir esclarecer os fatos inerentes e relevantes a este processo educacional, motivando os profissionais da saúde e da educação a trabalharem de modo integrado, promovendo o respeito ao aluno hospitalizado, aos seus inalienáveis direitos e, a sua dignidade.

Palavras-chave: 1. Pedagogia Hospitalar. 2.Histórico. 3.Importância. 4.Desafios. 5.Base legal.

ABSTRACT
Through this work, the objective is to conceptualize and analyze the importance of Hospital Pedagogy for the educational development of hospitalized children and adolescents. Through bibliographical research, I aim to consider the studies and considerations of masters and doctors on the subject, aiming to better identify the educational needs of the students in question and relate them to the pedagogue's performance. At the end of this, I hope to be able to clarify the facts inherent and relevant to this educational process, motivating health and education professionals to work in an integrated manner, promoting respect for hospitalized students, their inalienable rights and their dignity.

KEYWORDS: 1. Hospital Pedagogy. 2.History. 3.Importance. 4.Challenges. 5.Legal basis.

INTRODUÇÃO

Na sociedade atual, o papel da educação tem sido cada vez mais complexo, extenso e variado. Complexo porque a ideia de simplesmente transmitir saberes, foi substituída pela necessidade cada vez mais crescente de construi-los junto ao educando; Extenso, pois o currículo a ser trabalhado com os alunos não pode ser inflexível, deve abordar a extensa demanda social, cultural, política e ética, correlacionando-a às matérias base; Variado, porque não compreende apenas um único objetivo, espaço ou método, pelo contrário, abre espaço para o desenvolvimento de novos alvos, novas habilidades e novos espaços de trabalho.

Pensando nessas mudanças, é de extrema relevância considerarmos a Pedagogia Hospitalar. Através dela, ampliamos nossa atuação pedagógica fazendo com que vá além do convencional, deixando o tradicional ambiente escolar, para atuar na contribuição ao trabalho multidisciplinar no contexto hospitalar, favorecendo à aprendizagem e proporcionando o necessário auxílio emocional e psicológico da criança/adolescente enfermo.

Nesse contexto, é plausível considerar a seguinte alusão ao ato educativo no ambiente escolar:

(...) a atenção pedagógica, por meio da comunicação e do diálogo, tão essenciais no ato educativo, se propõe a ajudar o enfermo -criança ou adulto- para que, imerso nessa situação negativa que atravessa, possa seguir desenvolvendo-se em todas as suas dimensões pessoais, com a maior normalidade possível. (SIMANCAS E LORENTE 1990, p. 47)

Sendo assim, o pedagogo precisa ser mais do que um simples educador. É preciso educar no mais pleno sentido. Educar a si mesmo a ser humano, ser compreensivo e adaptável às necessidades de cada educando e, educar o outro, não apenas para a realização de atividades ou preenchimento curricular, mas, para que possa entender, se conscientizar e superar sua doença. Neste sentido, Freire esclarece que:

“Quanto mais me capacito como profissio-

nal, quanto mais sistematizo minhas experiências, quanto mais me utilizo do patrimônio cultural que é patrimônio de todos e aos quais todos devem servir, mais aumento minhas responsabilidades com os homens. Não posso, por isso mesmo, burocratizar meu serviço de profissional e servidor, numa inversão de valores, mais aos meios do que aos fins dos homens". (FREIRE, 1979, P.21)

Através de sua afirmativa, é possível entender o compromisso que tenho com a sociedade como educadora e sou motivada a pesquisar, trabalhar e contribuir com o desenvolvimento da temática abordada.

O interesse pela Pedagogia Hospitalar não é novo. Há alguns anos, vivenciei uma experiência determinante, capaz de ampliar meus horizontes nesse sentido. Em meio a um período familiar conturbado devido a problemas de saúde de minha mãe e minha irmã, me deparei com uma realidade vivenciada nos hospitais: alas infantis preenchidas por crianças que passam ali grande parte da infância. Os Hospitais em que estive foram, a Santa Casa de Misericórdia de Juiz de Fora, onde encontrei diversas crianças hospitalizadas por um considerável período na ala cardíaca e, o Asconcer (hospital especializado em tratamentos para o câncer, em Juiz de Fora), onde encontrei na ala pediátrica uma sala equipada com diversos livros e brinquedos pedagógicos visando à assistência das crianças ali hospitalizadas. Foi uma experiência marcante pois, passei com empatia, a observar a luta pela vida daqueles pequenos e jovens pacientes. Como futura profissional da educação, foi inevitável não pensar em como grandes períodos de internação sem o devido acompanhamento pedagógico podem contribuir para o surgimento de dificuldades educacionais, e para o consequente atraso das potencialidades e conteúdos disciplinares a serem desenvolvidos.

Com base nesse fato, estudar e defender a Pedagogia Hospitalar passou a ser algo inspirador. Observei como ela pode ser eficaz em contribuir para a iniciação, desenvolvimento e acompanhamento educacional de crianças e jovens que, de outra maneira, seriam privados do ensino que lhes é de direito.

No desenvolvimento deste trabalho utilizei referências bibliográficas sobre a temática em questão. Nesse sentido, tenho procurado me familiarizar com as considerações de mestres e doutores no assunto e, consequentemente selecionar o material mais condizente com a linha de raciocínio que procuro seguir. No entanto, ao pesquisar sobre o tema, não pude deixar de notar (e infelizmente me espantar) com sua originalidade. Não que o assunto nunca tenha sido trabalhado ou tenha surgido recentemente; o fato é que embora exista um número significativo de base teórica em revistas eletrônicas, são relativamente poucos os trabalhos acadêmicos realizados com a temática em questão. Isso, no entanto, em nada altera a seriedade intrínseca ao tema, assim como sua relevância e utilidade.

Neste trabalho, objetivo conceituar a Pedagogia Hospitalar e, analisar sua importância para o desenvolvimento educacional de jovens e crianças hospitalizadas; identificar as necessidades educacionais destes e relacioná-las com a atuação do pedagogo e, caracterizar os desafios inerentes ao processo propondo soluções viáveis. Considero ainda a oportunidade de dissertar sobre a importância e os desafios na perspectiva de uma educação inclusiva e da humanização na internação pedagógica, contribuindo para um maior esclarecimento, conscientização e mobilização em prol da causa defendida.

ASPECTOS E DEFINIÇÕES DA PEDAGOGIA HOSPITALAR

DEFINIÇÃO

Se queremos entender todos os aspectos referentes à Pedagogia Hospitalar, torna-se necessariamente importante conceituá-la. Para tanto, destaco a seguinte definição:

(...) Pedagogia Hospitalar, aquele ramo da Pedagogia, cujo objeto de estudo, investigação e dedicação é a situação do estudante hospitalizado a fim de que continue progredindo na aprendizagem cultural, formativa e, muito especialmente, quanto ao modo de enfrentar sua enfermidade, com vistas ao autocuidado e à prevenção de outras possíveis alterações na sua saúde. (SIMANCAS E LORENTE1990, p. 126)

Olhando por esse prisma, é fácil entendê-la como o atendimento pedagógico prestado

às crianças e adolescentes que por motivo de saúde não podem frequentar à escola. Esse atendimento, no entanto, não é superficial. Envolve um trabalho realizado em conjunto por educadores, profissionais da saúde, família e paciente para proporcionar auxílio personalizado a cada educando, despertando seu interesse em aprender apesar das limitações e complicações médicas. Também é necessário conceder apoio emocional e psíquico ao paciente e à família para que possam inteirar-se da nova situação que estão vivenciando, para que assim possam lidar positivamente com ela.

Como educadores, também cabe a nós proporcionarmos-lhes todas as possibilidades de um aluno que frequenta a escola regular. Para tanto, é preciso superar os desafios e fazer com que o hospital seja um lugar mais atraente para o paciente. Medidas simples podem ser tomadas nesse sentido, visando descontrair o ambiente. Utilizar um vocabulário mais atual e informal, pintar as paredes do hospital, valer-se de métodos não convencionais de ensino e, mudar a vestimenta, são soluções interessantes.

No que tange a inovar sua proposta de ensino, é imperativo estar atento as singularidades de cada educando e solícito à necessidade de proporcionar estímulo ao estudo e a triunfar nessa etapa de hospitalização. É imensurável o efeito de motivar o paciente, ajudando-o a transformar sua realidade e, assim, redirecionar o foco de seu pensamento, fazendo com que deixe de se concentrar em sua doença e limitações.

Outro dever do pedagogo é erradicar a chamada "enfermidade social", sendo essa uma das principais atribuições da Pedagogia Hospitalar. Tal enfermidade é caracterizada pela exclusão social imposta pela doença. Quando há o afastamento escolar devido a longos tratamentos hospitalares, há também sérios prejuízos ao desenvolvimento da criança/adolescente, a doença pode levar ao isolamento e isso, por sua vez, pode fazer com que sua recuperação se torne cada vez mais delicada.

IMPORTÂNCIA E DESAFIOS

A escola é o meio usual de socialização onde treinamento em habilidades sociais são desenvolvidas (Gil, 1984). Sem poder ter acesso a esse meio, o educando pode vir a sofrer graves problemas de natureza psicopatológica que, se instaurados, são difíceis de reverter e possivelmente poderiam ter sido evitados por um trabalho pedagógico realizado durante sua internação.

Penso que o afastamento das classes regulares de ensino tenha implicações maiores do que apenas dificuldades na aprendizagem e a própria defasagem escolar. A consequência também é social, psicológica e emocional. Nesse sentido, cabe ao educador perceber a inteireza envolvida no processo biopsicossocial em que o aluno/paciente está inserido e priorizá-lo. Seu objetivo deve ser auxiliar o progresso de sua aprendizagem cultural, formativa e de sua atitude quanto ao modo de enfrentar a enfermidade, ampliando seu conhecimento e favorecendo sua aceitação.

O mais importante em todo esse processo é que a criança ou o adolescente hospitalizado nessa tão importante fase de sua vida, receba da maneira mais humana e eficaz possível, o atendimento que lhes é de direito e necessário para o favorecimento de sua estruturação enquanto pessoa e cidadão.

No entanto, os desafios nessa empreitada não são poucos. Por se tratar de um processo educativo não escolar, desafia os educadores e exige a construção de novos conhecimentos e atitudes o que nem sempre é fácil. A questão é: se a realidade de nosso país hoje estampa flagrantes dificuldades na educação formal, o que diremos então sobre uma educação em realidades diferenciadas? Não a muito tempo atrás, tínhamos uma visão distorcida sobre os enfermos. O enfoque era dado à enfermidade de modo isolado e unilateral, não ao doente (Godoy, 1955). Tal forma de pensamento, não levava em conta a qualidade e a humanização no atendimento, fazendo com que as mudanças na forma de tratar o paciente caminhassem em ritmo lento e dificultoso.

Mesmo vencendo essa barreira inicial, ainda é preciso considerar que o processo de aprendizagem fora do cotidiano de uma escola formal requer cada vez mais práticas pedagógicas inovadoras e uma visão ampla por parte dos profissionais envolvidos. Sobre isso, consideramos: "Há soluções para

os principais problemas de nosso tempo, algumas delas até mesmo simples. Mas requerem uma mudança radical em nossas percepções, no nosso pensamento e nos nossos valores" (CAPRA, 1996, p.24).
Portanto, no exercício da prática pedagógica hospitalar, deve haver a transposição das barreiras impostas pelo tradicional e o desenvolvimento de habilidades que, ao contrário do ponto de vista defendido pelo redutivismo, contemple o todo. Nesse sentido, Cardoso (apud MATOS e MUGIATTI, 2014) apresenta a seguinte ideia:

Educar significa utilizar práticas pedagógicas que desenvolvam simultaneamente razão, sensação, sentimento e intuição e que estimulem a integração intercultural e a visão planetária das coisas, em nome da paz e da unidade do mundo. Assim, a educação – além de construir e transmitir o saber sistematizado – assume um sentido terapêutico ao despertar no educando uma nova consciência que transcenda do eu individual para o eu transpessoal. (Pág.117)

Exige-se, portanto, que ao atuar nesse processo, o educador esteja habilitado para trabalhar com a diversidade humana e diferentes experiências culturais, valorizando o princípio fundamental de mediar o papel entre criança/adolescente e hospital. Faz-se necessário que apresente um grau de instrução adequada para incorporar à sua atuação atividades apropriadas ao desenvolvimento pedagógico do paciente. Para tanto, é preciso conhecer aspectos referentes à sua doença e a reação particular de cada enfermo a ela, de modo a respeitar suas limitações de saúde e ajudá-lo a vencer desafios oriundos ao período de hospitalização e após a alta médica.

BREVE HISTÓRIA

Em diversos países a educação nos hospitais surgiu como auxílio para crianças e adolescentes, como meio de reflexão e ação durante o período de internação e garantia de meios e direitos sociais inalienáveis. (Matos e Mugiatti, 2014).
Os primeiros registros de atendimento educacional a doentes, provém do continente europeu. Segundo Vasconcelos (apud MATOS e MUGIATTI), em 1935, nos arredores de Paris, foi inaugurada a primeira escola com o objetivo de auxiliar crianças tuberculosas em suas dificuldades escolares, atendendo uma média de 80 crianças por mês. Tal iniciativa serviu de exemplo a ser seguido em outras regiões da Europa e nos Estados Unidos.
Ainda segundo as autoras Matos e Mugiatti (Matos e Mugiatti, 2014), um marco decisivo para um maior enfoque a escolas em hospitais foi a Segunda Guerra Mundial. Nesse período, muitas crianças eram impedidas de frequentar a escola regular pois, entre outros motivos, eram atingidas por armamentos e, vítimas de mutilações e maus tratos.
Em conformidade com a mesma fonte, em 1939, em Paris, surge o Centro Nacional de Estudos e de Formação para a Infância Inadaptada de Suresnes (CNEFEI), auxiliando a formação de professores para o trabalho em institutos especiais e hospitais. É também nesse ano, que o Cargo de Professor Hospitalar é criado na França, junto ao Ministério da Educação.
No Brasil, essa modalidade de atendimento educacional, segundo Matos (2008), iniciou-se na década de 50, no Hospital Municipal Bom Jesus, no Rio de Janeiro. Na década de 60, o Hospital Barata Ribeiro, em São Paulo, passa a oferecer o mesmo serviço. Já na década de 80, à medida que essa necessidade passou a ser entendida e difundida, o atendimento hospitalar humanizado espalhou-se para o Centro-Oeste e Sul.
De acordo com os fatos, destacamos:
"Hospitalização Escolarizada" foi o primeiro projeto que surgiu no Estado do Paraná, a partir da parceria com Secretarias de Educação e Saúde. Também, nesse contexto, surge o termo específico "Pedagogia Hospitalar", anteriormente inexistente no Brasil, vindo a instituir uma ramificação do curso de Pedagogia, tendo, como aporte, a pesquisa de envolvimento teórico e prático entre a realidade acadêmica/hospitalar. A partir de então, surgem outros projetos inéditos levados, com sucesso, à execução, como: Sala de espera, Enquanto o Sono não Vem, Mural interativo, Inclusão Digital, todos já esten-

didos a hospitais congêneres. (Matos e Mugiatti, 2014, p.32)

BASE LEGAL

Felizmente, motivado pelos ideais de inclusão escolar, o Brasil possui um número expressivo de leis relacionadas à acessibilidade e garantia de educação para todos. Nesse aspecto, o Estatuto da Criança e do Adolescente defende que a educação como direito universal, transcende os muros escolares, sendo dever da sociedade buscar alternativas para o atendimento das diferentes demandas existentes.

Sendo assim, no intuito de proporcionar a todos o direito de desfrutar de boa saúde e receber escolaridade independente de quaisquer condições, a Sociedade Brasileira de Pediatria endossa os Direitos da Criança e do Adolescente Hospitalizados, sendo eles:

1) Direito à proteção à vida e à saúde, com absoluta prioridade e sem qualquer forma de discriminação.
2) Direito a ser hospitalizado quando for necessário ao seu tratamento, sem distinção de classe social, condição econômica, raça ou crença religiosa.
3) Direito a não ser ou permanecer hospitalizado desnecessariamente por qualquer razão alheia ao melhor tratamento de sua enfermidade.
4) Direito de ser acompanhado por sua mãe, pai ou responsável, durante todo o período de sua hospitalização, bem como receber visitas.
5) Direito de não ser separado de sua mãe ou nascer.
6) Direito de receber aleitamento sem restrições.
7) Direito a não sentir dor, quando existe meios para evitála.
8) Direito a ter conhecimento adequado de sua enfermidade, dos cuidados terapêuticos e diagnósticos a serem utilizados, do prognóstico, respeitando sua fase cognitiva, além de receber amparo psicológico, quando se fizer necessário.
9) Direito a desfrutar de alguma recreação, programas de educação para a saúde, acompanhamento do currículo escolar, durante sua permanência hospitalar.
10) Direito a que seus pais ou responsáveis participem ativamente de seu diagnóstico, tratamento e prognóstico, recebendo informações sobre os procedimentos a que será submetido.
11) Direito a receber apoio espiritual e religioso conforme prática de sua família.
12) Direito a não ser objeto de ensaio clínico, provas diagnósticas e terapêuticas, sem o consentimento informado de seus pais ou responsáveis e o seu próprio, quando tiver discernimento para tal.
13) Direito a receber todos os recursos terapêuticos disponíveis para sua cura, reabilitação e/ou prevenção secundária e terciária.
14) Direito à proteção contra qualquer forma de discriminação, negligência ou maus-tratos.
15) Direito ao respeito a sua integridade física, psíquica e moral.
16) Direito à preservação de sua imagem, identidade, autonomia de valores, dos espaços e objetos pessoais.
17) Direito a não ser utilizado pelos meios de comunicação sem a expressa vontade de seus pais ou responsáveis, ou a sua própria vontade, resguardando-se à ética.
18) Direito a confidência dos seus dados clínicos, bem como direito de tomar conhecimento dos mesmos, arquivados na instituição, pelo prazo estipulado por lei.
19) Direito a ter seus direitos constitucionais e os contidos no Estatuto da Criança e do Adolescente respeitados pelos hospitais integralmente.
20) Direito a ter uma morte digna, junto a seus familiares, quando esgotados todos os seus recursos terapêuticos disponíveis (Sociedade Brasileira de Pediatria – Departamento de Cuidados Hospitalares).

Algo que também vale ser destacado, é um dos princípios expressos na proposta sobre as diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, sob o processo 23001.000188/2005-02, aprovado pelo parecer do CNE/CP 5/2005, de 13/12/05, que determina:

O projeto pedagógico de cada instituição deverá circunscrever áreas ou modalidades de ensino que proporcionem aprofundamento de estudos, sempre a partir da formação comum da docência na educação Básica e

com objetivos próprios do curso de Pedagogia. Consequentemente, dependendo das necessidades e interesses locais e regionais, neste curso, poderão ser, especialmente, aprofundadas questões que devem estar presentes na formação de todos os educadores, relativas, entre outras, a educação a distância; educação de pessoas com necessidades educacionais especiais.; educação de pessoas jovens e adultas; educação étnico-racial; educação indígena; educação nos remanescentes de quilombos; educação hospitalar; educação prisional; educação comunitária ou popular. O aprofundamento em uma dessas áreas ou modalidade de ensino específico será comprovado, para os devidos fins, pelo histórico escolar do egresso, não configurando de forma alguma uma habilitação.

O intuito dessas leis é favorecer à pedagogia hospitalar de modo que haja mais opções e meios de atender às expectativas e necessidades do aluno/paciente. Afinal, a criança e o adolescente têm a seu dispor, por direito, todas as forças que facilitem seu bem-estar e, o irrestrito acesso à saúde e a educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Pedagogia Hospitalar pode, portanto, ser entendida como o desenvolvimento de ações educativas, em um trabalho integrado e complementar, atuante em sintonia com as demais áreas. Seu objetivo se concentra em oferecer a criança e ao adolescente hospitalizado, a devida valorização de seus direitos à educação e à saúde. Nesse intuito, a recuperação da saúde do aluno/paciente é proporcional ao empenho de uma grande equipe composta de profissionais da saúde, da educação e dos familiares, atuando de forma inovadora, crítica, criativa e construtiva.

Este atendimento educacional, tem a sua importância atribuída aos resultados impactantes relacionados ao afastamento de crianças e adolescentes das classes regulares de ensino. Além do alto índice de reprovações e evasões escolares observados nesses casos, as consequências também são emocionais, psicológicas e sociais. Por esse motivo, o foco neste trabalho deve ser o de proporcionar nessa fase tão singular de sua vida, que o jovem e a criança em questão, recebam da forma mais humanizada e eficaz possível, o atendimento que lhes é de direito e necessário para o favorecimento de sua estruturação enquanto pessoa e cidadão.

No entanto, são muito os desafios inerentes a esse processo. Em um país com gigantes dificuldades relacionadas ao ensino formal, não há como esperar que seja diferente nesse campo educacional inovador e especializado. Além disso, é necessário provocar uma verdadeira reforma nos objetivos, metodologias e interesses dos profissionais de educação, motivando-os a se interessar por essa temática e estarem dispostos a se especializarem no assunto para atuarem de forma eficaz.

Considerando o contexto histórico, é possível observar uma preocupação com o atendimento educacional a doentes desde 1935, no continente europeu. No Brasil, a partir da década de 50, há registros dessa mesma modalidade de atendimento. Nas décadas seguintes, com o intuito de proporcionar a todos o direito de desfrutar de boa saúde e receber escolaridade independente de quaisquer condições, leis e resoluções foram adotadas como, por exemplo, o “direito a desfrutar de alguma recreação, programas de educação para a saúde, acompanhamento do currículo escolar, durante sua permanência hospitalar”, assegurado pelos Direitos da Criança e do Adolescente e, os princípios expressos na proposta sobre as diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia.

Por fim, é preciso entender e defender o fato de que as crianças e adolescentes temo direito à saúde e o direito à educação, e um não deve excluir o outro. Essa conscientização, é a melhor solução para lidar com a omissão da sociedade de uma necessidade tão clara de conceder a esses, o direito de uma educação humanizada, estejam eles sadios, ou não.

Ao concluir, é interessante considerar dois princípios defendidos por Morin:

Princípio do inconcebível: todas as grandes transformações ou criações foram impensáveis antes de ocorrer.

Princípio do improvável: todos os aconteci-

mentos felizes da história foram, a priori, improváveis. (Morin, 2003, p.111)

Que façamos do inconcebível uma inspiração e, do improvável, um desafio, rumo à defesa daqueles que tanto necessitam de uma mudança significativa na forma de ver, pensar e executar o ato pedagógico.

REFERÊNCIAS

ALTAREJOS, Francisco M. Educación y felicidad. Pamplona: Aeunsa, 1983.

CAPRA, Fritjof. O ponto de mutação. São Paulo: Cultrix, 1993.

CARDOSO, Clodoaldo Meneguello. Uma visão holística da educação. São Paulo: Summus, 1995.

FREIRE, Paulo. Educação e mudança. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979, 79 p.

FREIRE, Paulo FAUDEZ, Antonio. Por uma pedagogia da pergunta. 2. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

Gazeta do Povo. Programa Mirim de Hospitalização escolarizada. Curitiba, 03/07/94.

Gazeta do Povo. Transplantado renal liberado do hospital. Curitiba, 02/12/90.

GIL, Antônio Carlos. Metodologia do ensino superior. 3. Ed. São Paulo: Atlas, 1997.

GONZÀLES-SIMANCAS, José Luis, POLAINO--LORENTE, Aquilino. Pedagogia hospitalar: actividad educativa em ambientes clínicos. Madri: Narcea, 1990.

GODOY, J. Psiquiatria no rio Grande do Sul. S. Ed., 461p.,1955.

GUIMARÂES, Mauro. Pensamento Complexo, dialética e educação ambiental. São Paulo: Cortez, 2006.

MATOS, Elizete Lúcia Matos MUGIATTI, Margarida Maria Teixeira de Freitas. Pedagogia Hospitalar: a humanização integrando saúde e educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

BRASIL. Ministério da Educ. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Processo 23001.000188/2005-02. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação – DF. Parecer CNE/CP, 5/2005. Aprovado em 13/12/05.

RIO DE JANEIRO. Secretaria de Estado da Educação. Resolução 02 CNE/CEM/MEC/ Departamento de Educação Especial, Aprovado em 11/09/01.

TAAM, Regina. Assistência pedagógica a criança hospitalizada. Tese (Doutorado em educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal, Fluminense, Niterói (2000).

A APRENDIZAGEM LÚDICA E O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

MARCELO DA COSTA ALVES

RESUMO
Este trabalho investiga o impacto das atividades lúdicas no desenvolvimento de competências socioemocionais e cognitivas na educação infantil. Através da análise de teorias pedagógicas e revisões sistemáticas da literatura, evidenciam-se os efeitos benéficos dessas atividades no crescimento integral das crianças. Este estudo também compara as diretrizes da BNCC, LDB e ECA, identificando desafios e oportunidades para a implementação efetiva das atividades lúdicas. As considerações finais destacam a importância das práticas pedagógicas lúdicas como essenciais e eficazes para o desenvolvimento infantil.

PALAVRAS-CHAVE: Educação infantil; atividades lúdicas; desenvolvimento cognitivo; competências socioemocionais; BNCC..

ABSTRACT
This paper explores the impact of playful activities on the development of socio-emotional and cognitive skills in early childhood education. Through the analysis of pedagogical theories and systematic literature reviews, the beneficial effects of these activities on children's holistic growth are evidenced. This study also compares guidelines from BNCC, LDB, and ECA, identifying challenges and opportunities for the effective implementation of playful activities. The final considerations highlight the importance of playful pedagogical practices as essential and effective for child development.

KEY-WORDS: Early childhood education; playful activities; cognitive development; socio-emotional skills; BNCC.

INTRODUÇÃO

No contexto educacional contemporâneo, a abordagem lúdica na aprendizagem infantil tem recebido crescente atenção de pesquisadores, educadores e profissionais da área da educação. A compreensão do papel do lúdico no desenvolvimento integral das crianças tem se mostrado cada vez mais relevante, não apenas para o processo de ensino e aprendizagem, mas também para a formação de indivíduos mais criativos, críticos e socialmente competentes.

O ato de brincar é uma forma de comunicação em que a criança tem a oportunidade de reproduzir o seu cotidiano através da linguagem lúdica. Brincar possibilita a aprendizagem e facilita a construção da autonomia, da reflexão e da criatividade; e pode também estabelecer uma relação ao se utilizar jogos pedagógicos que promovam o desenvolvimento físico, cultural, social, afetivo, e cognitivo da criança. É preciso que tanto a família quanto a equipe escolar reconheçam que a ludicidade se impõe necessária no cotidiano na infância (Duarte; Mota, 2021)

A aprendizagem lúdica, definida como aquela que ocorre de maneira prazerosa, por meio de atividades que envolvem jogos, brincadeiras e interações sociais, é reconhecida como uma poderosa ferramenta para o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e motor das crianças na primeira infância.
No entanto, a ampla gama de possibilidades e abordagens dentro desse campo torna necessário um olhar mais focado e direcionado para compreender de forma mais precisa os impactos e benefícios dessa prática.
Este trabalho se propõe a investigar o impacto das atividades lúdicas na educação infantil no desenvolvimento de competências socioemocionais e cognitivas. Para tanto, serão analisadas teorias pedagógicas que fundamentam o lúdico na educação infantil, revisões sistemáticas da literatura que evidenciem os efeitos das atividades lúdicas no desenvolvimento das crianças, e comparações das diretrizes estabelecidas por importantes normativas educacionais em relação à promoção da aprendizagem lúdica.
A delimitação e estruturação dos objetivos específicos deste estudo proporcionam uma análise mais aprofundada e direciona-

da sobre como as atividades lúdicas podem influenciar aspectos específicos do desenvolvimento infantil, tais como habilidades socioemocionais básicas, competências cognitivas e motoras.
A relevância social e educacional de temas interessantes de aprendizagem e o seu impacto no desenvolvimento das crianças justificaram este estudo. Vivemos numa sociedade em mudança, onde as necessidades educativas mudam constantemente e são necessários métodos de ensino mais práticos para satisfazer as necessidades da idade das crianças na idade escolar.
Primeiramente, o estudo pretende abordar a importância do brincar em contexto educativo, especificamente na educação infantil onde o brincar é uma das principais formas de interação e aprendizagem. Compreender como as atividades lúdicas promovem o desenvolvimento das crianças, não apenas academicamente, mas também emocional e socialmente, é fundamental para melhorar a prática docente. Neste sentido, Kuhlmann Jr. (1998, p. 31) afirma que:

> é preciso conhecer as representações de infância e considerar as crianças concretas, localizá-las nas relações sociais, reconhecê-las como produtoras da história. Torna-se difícil afirmar que uma determinada criança teve ou não infância. Seria melhor perguntar como é, ou como foi, sua infância.

Além disso, este estudo pretende dar uma contribuição significativa à teoria e à prática educacional. Ao investigar os efeitos das atividades lúdicas no desenvolvimento cognitivo e socioemocional das crianças, esperamos ampliar o conhecimento sobre os processos de aprendizagem e desenvolvimento infantil. Esta compreensão mais profunda pode fornecer informações valiosas para educadores, administradores escolares e outros profissionais envolvidos na educação infantil, ajudando-os a desenvolver estratégias de ensino mais eficazes e inclusivas.
Além disso, este estudo pode sugerir mudanças nas realidades escolares que incentivam uma abordagem mais centrada na criança e que valorizam o seu potencial criativo, autonomia e capacidade de expressão. Com base nas diretrizes elaboradas pela BNCC, LDB e ECA, será possível identificar oportunidades para melhorar as práticas educativas e promover uma educação de qualidade para todas as crianças.
Dessa forma, este estudo se apresenta como uma iniciativa relevante e oportuna, capaz de proporcionar respostas aos desafios enfrentados no contexto educacional contemporâneo e de contribuir para o desenvolvimento integral das crianças em idade escolar.
Por fim, esta pesquisa não apenas busca contribuir para o avanço do conhecimento científico sobre o tema, mas também visa fornecer subsídios teóricos e práticos para educadores, gestores e demais profissionais envolvidos na educação infantil, a fim de promover práticas pedagógicas mais eficazes e inclusivas.

DIRETRIZES ESTABELECIDAS PELA BNCC, PELA LDB E PELO ECA

De acordo com a Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB), o conceito de educação deve ir além do sistema formal, pois acredita-se que uma criança construiu seus próprios valores, valores a partir da família e eles a acompanharão durante toda a sua vida, inclusive no processo de socialização (Brasil, 1998). O ensino a respeito de educação é um dos principais meios para a construção dessa formação humana.
Nesse sentido, a educação pode ser entendida como um processo contínuo e amplo de formação da pessoa, que abrange não apenas o desenvolvimento cognitivo, mas também o emocional, moral, ético, social e cultural. Além disso, ela deve ocorrer ao longo da vida, não se limitando apenas aos primeiros anos de escolarização. O ensino formal é apenas uma parte desse processo, que também ocorre por meio de experiências e vivências na família, na comunidade, na interação com outras pessoas e em diversas situações cotidianas.
A Base do Currículo Nacional Comum (BNCC) é um documento que regulamenta e orienta de forma clara o desenvolvimento e o progresso das aprendizagens fáceis e indispensáveis a todos os alunos em todas as etapas e modalidades da educação básica e deter-

mina: “Para, garantir seus direitos à aprendizagem e ao desenvolvimento” (BNCC, 2017, p. 5).

A brincadeira é muito importante para o desenvolvimento infantil, principalmente no que diz respeito às interações, seja entre crianças e adultos ou com outras crianças, como vemos nas observações descritas na BNCC:

> A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças. Ao observar as interações e a brincadeira entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções (BNCC, 2017, p.33).

Dessa forma, a BNCC reconhece a importância da brincadeira como uma atividade fundamental para as interações sociais e emocionais das crianças, contribuindo para o seu desenvolvimento cognitivo, social, motor e afetivo. Além disso, a brincadeira também é valorizada como uma oportunidade de aprendizado, uma vez que as crianças se envolvem em situações lúdicas que estimulam a criatividade, a imaginação, a experimentação e a resolução de problemas.

No entanto, a BNCC ressalta que a brincadeira não deve ser vista apenas como um momento de lazer, mas sim como uma atividade que deve ser planejada e inserida no contexto escolar de forma intencional, a fim de promover o desenvolvimento das habilidades e competências previstas no currículo. Além disso, a Base reconhece a importância da diversidade cultural e das diferentes formas de brincar, valorizando as brincadeiras tradicionais e as culturas locais.

Portanto, é fundamental que os educadores estejam atentos às características e interesses das crianças, oferecendo um ambiente lúdico e acolhedor, que promova o desenvolvimento integral dos alunos. Assim, podemos concluir que a BNCC reconhece a brincadeira como uma das formas mais significativas de aprendizagem na educação infantil, enfatizando sua importância nas interações sociais, emocionais e cognitivas das crianças. Cabe aos educadores utilizar a brincadeira como recurso pedagógico, incluindo-a no planejamento e na prática pedagógica, a fim de promover um ensino de qualidade e garantir o direito das crianças à aprendizagem e ao desenvolvimento.

O Artigo 16 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 1990, diz que a criança e o adolescente têm direito de "brincar, praticar esportes e divertir-se". No âmbito escolar, a brincadeira é uma ferramenta essencial para o desenvolvimento integral do aluno, pois através dela ele pode explorar e experimentar o mundo ao seu redor, aprender a lidar com conflitos, desenvolver a criatividade e a imaginação, além de se socializar e interagir com os colegas.

A brincadeira também é importante para o processo de aprendizagem, pois proporciona ao aluno momentos de relaxamento e descontração, o que contribui para o seu bem-estar físico e emocional. Além disso, ao brincar, a criança e o adolescente estão constantemente descobrindo novas habilidades e adquirindo conhecimentos de forma lúdica e prazerosa, o que facilita a assimilação e a fixação dos conteúdos escolares.

No entanto, é importante ressaltar que a brincadeira deve ser encarada como uma atividade séria e relevante no contexto escolar, e não apenas como um momento de distração. Por isso, é dever da instituição de ensino proporcionar espaços e materiais adequados para a realização de brincadeiras, assim como promover a aproximação entre alunos de diferentes idades e incentivar a diversidade de brincadeiras, respeitando as particularidades de cada criança e adolescente.

Além disso, é responsabilidade dos educadores utilizar a brincadeira como um recurso pedagógico em suas aulas, de forma planejada e consciente, para estimular o aprendizado e o desenvolvimento dos alunos. Os professores devem estar preparados para mediar e orientar as brincadeiras, garantindo que elas sejam seguras, respeitosas e inclusivas para todos os alunos.

Em suma, a brincadeira é um direito garantido por lei e uma ferramenta valiosa para a formação de crianças e adolescentes. É de-

ver da escola e dos educadores promover e valorizar a brincadeira no ambiente escolar, reconhecendo sua importância no processo de aprendizagem e no desenvolvimento integral dos alunos.

O IMPACTO DAS ATIVIDADES LÚDICAS NO DESENVOLVIMENTO

As atividades lúdicas têm um papel fundamental no desenvolvimento cognitivo das crianças, pois proporcionam estímulos e desafios que auxiliam no desenvolvimento de suas habilidades cognitivas. Além disso, essas atividades também têm um impacto positivo nas habilidades socioemocionais das crianças, como cooperação, empatia e autocontrole.

De acordo com Ronca (1989, p. 27):

> O movimento lúdico, simultaneamente, torna-se fonte prazerosa de conhecimento, pois nele a criança constrói classificações, elabora sequências lógicas, desenvolve o psicomotor e a afetividade e amplia conceitos das várias áreas da ciência.

No que diz respeito ao desenvolvimento cognitivo, as atividades lúdicas permitem que as crianças utilizem a criatividade, a imaginação e a resolução de problemas. Ao brincar, as crianças são desafiadas a pensar de forma crítica e a encontrar soluções para diferentes situações. Isso estimula o desenvolvimento de habilidades como a capacidade de planejar, tomar decisões e desenvolver estratégias para alcançar um objetivo.

Piaget (1990) observa no universo infantil, três importantes estruturas mentais apresentadas durante a evolução do brincar que são: o exercício, o símbolo e a regra. Para o pesquisador a evolução ventila na seguinte ordem: o jogo simbólico, o jogo de exercício e o jogo de regra.

Jogos de exercícios: É a primeira fase do jogo, sua principal característica é o exercício, movimentos, a criança tem a oportunidade de descobrir o mundo através dos sentidos, ocorre até por volta de um ano de idade. As crianças brincam livremente com bolas, brinquedos e objetos sonoros.

Jogos Simbólicos: Esta é uma fase onde a linguagem aparece e ocorre em torno dos sete anos de idade. Sua principal característica é a simbolização da realidade, ou seja, as crianças reproduzem as atividades do mundo adulto, brincam de faz de conta, imitam, representam. Dessa forma, eles vivenciam o mundo ao seu redor, facilitando sua compreensão.

Jogos de regras: Ocorre aproximadamente a partir dos sete anos de idade, fase em que há maior compreensão das regras. Jogos com regras definidas ou elaboradas pelas crianças ganham lugar de destaque e características para o seu início de vida em sociedade, além de incentivos à cooperação e ao sentido competitivo

Além disso, as atividades lúdicas também promovem o desenvolvimento da linguagem, da memória e da concentração. Ao brincar, as crianças são incentivadas a se expressar verbalmente, a desenvolver vocabulário e aprimorar a comunicação. Além disso, as brincadeiras também exigem que as crianças prestem atenção e se concentrem em uma atividade específica, o que contribui para o desenvolvimento da memória.

No aspecto socioemocional, as atividades lúdicas também desempenham um papel importante. “As habilidades socioemocionais no contexto da educação infantil preencheram a lacuna existente no planejamento da volta das atividades presenciais na unidade de educação, considerando para isso os pressupostos filosóficos e antropológicos vigotskiano” (Morais, 2022)

Através das brincadeiras, as crianças aprendem a interagir com os outros, a compartilhar, a respeitar as regras e a se relacionar de forma saudável. Isso promove o desenvolvimento de habilidades sociais, como cooperação, empatia e resolução de conflitos. Além disso, as atividades lúdicas também auxiliam no desenvolvimento emocional das crianças. As brincadeiras permitem que elas expressem suas emoções, aprendam a lidar com frustrações e desenvolvam a autoestima.

A Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico, OCDE (2015), define as habilidades socioemocionais de maneira mais ampla:

> [...] como capacida-

des individuais que podem ser manifestadas com um padrão consistente de pensamentos, sentimentos e comportamentos, desenvolvidas por meio de experiências de aprendizagem formais e informais; e importantes impulsionadoras de resultados socioeconômicos ao longo da vida do indivíduo (OCDE,2015, p.35).

Ao brincar, as crianças também aprendem a controlar suas emoções, o que contribui para o desenvolvimento do autocontrole. É importante destacar que as atividades lúdicas devem ser utilizadas de forma adequada e equilibrada. É necessário que as crianças tenham tempo para brincar e explorar, pois isso é fundamental para o seu desenvolvimento. Além disso, é preciso que os pais e educadores incentivem e participem das atividades lúdicas, criando um ambiente propício para o aprendizado e o desenvolvimento infantil.

Portanto, podemos concluir que as atividades lúdicas têm um impacto positivo e abrangente no desenvolvimento cognitivo e socioemocional das crianças. Ao estimular a criatividade, o pensamento crítico, as habilidades sociais e emocionais, as brincadeiras contribuem para a formação de indivíduos mais criativos, cooperativos, empáticos e equilibrados emocionalmente. Por isso, é essencial que essas atividades sejam valorizadas e incentivadas no cotidiano das crianças desde a primeira infância.

AS TEORIAS DE PIAGET E VYGOTSKY NA EDUCAÇÃO INFANTIL

As teorias de Jean Piaget e Lev Vygotsky são fundamentais para compreender a educação infantil, cada uma oferecendo perspectivas únicas sobre o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças. Ao analisarmos suas contribuições, podemos entender melhor como facilitar ambientes educacionais que promovam o desenvolvimento ótimo dos pequenos.

Jean Piaget, um psicólogo suíço, focou sua teoria no desenvolvimento cognitivo das crianças, que ele acreditava ocorrer em estágios sequenciais e universais. Para Piaget, o aprendizado é um processo ativo, onde as crianças constroem conhecimento através de suas experiências e interações com o mundo. As fases de desenvolvimento propostas por Piaget são:

Estágio Sensório-Motor (0-2 anos): A aprendizagem ocorre através de ações físicas e sensoriais. As crianças exploram o mundo e ganham compreensão através de suas atividades motoras diretas.

Estágio Pré-Operacional (2-7 anos): Nesta fase, as crianças começam a pensar simbolicamente, mas ainda têm dificuldade com a lógica e o ponto de vista dos outros.

Estágio Operacional Concreto (7-11 anos): As crianças desenvolvem a capacidade de pensar logicamente sobre objetos e eventos concretos.

Estágio Operacional Formal (a partir dos 12 anos): O pensamento abstrato emerge, permitindo análises lógicas de proposições e hipóteses.

Na educação infantil, a teoria de Piaget sugere que as atividades devem ser alinhadas com o estágio de desenvolvimento da criança, promovendo o aprendizado através da descoberta e da exploração.

Lev Vygotsky, um psicólogo russo, enfatizou o papel do contexto social e cultural no desenvolvimento cognitivo. Para Vygotsky, a aprendizagem é profundamente influenciada pelas interações sociais, e o conhecimento é construído através da cultura. Seus conceitos principais incluem:

Mediação: A ideia de que o desenvolvimento é intermediado por linguagem, pensamento e ferramentas culturais.

Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): Vygotsky definiu a ZDP como a distância entre o que uma criança pode fazer sozinha e o que pode realizar com ajuda. Esta teoria destaca a importância do ensino guiado e da colaboração. De acordo com Bissolli (2005):

Quando o professor suscita a necessidade das relações interpessoais, para a resolução de problemas significativos a todos, permite que cada criança revele, em sua atuação, aquelas capacidades em processo de formação. Nas atividades partilhadas, é possível notar os saberes já consolidados individualmente e aqueles somente colocados em ação com a ajuda de outras crianças ou do próprio professor. E esse é um meio privile-

giado de atuar sobre as capacidades em desenvolvimento. (BISSOLI, 2005, p. 245).

Aprendizado como processo social: Vygotsky acreditava que o aprendizado é um fenômeno social, onde o diálogo e a colaboração com adultos e colegas são cruciais para o desenvolvimento cognitivo.
Na prática educativa, a abordagem de Vygotsky enfatiza a interação social, a linguagem e a colaboração. Educadores que adotam essa perspectiva são encorajados a criar ambientes de aprendizado cooperativos e a utilizar a linguagem como uma ferramenta poderosa de desenvolvimento cognitivo. Segundo Rego (1994):

É importante ressaltar que a preocupação principal de Vygotsky não era a de elaborar uma teoria do desenvolvimento infantil. Ele recorre à infância como forma de poder explicar o comportamento humano no geral, justificando que o estudo da necessidade da criança reside no fato de ela está no centro da pré-história do desenvolvimento cultural devido ao surgimento do uso de instrumentos e da fala humana. (REGO, 1994, p.25)

Embora Piaget e Vygotsky ofereçam conhecimentos valiosos, suas teorias apresentam contrastes importantes. Piaget enfatiza os estágios universais e o aprendizado individual através da experimentação, enquanto Vygotsky destaca o contexto social e a construção cultural do conhecimento. Segundo Marques:

Vygotsky defende que a criança aprende melhor quando é confrontada com tarefas que impliquem um desafio cognitivo não muito discrepante, ou seja, que se situem naquilo a que o psicólogo soviético chama de zona de desenvolvimento próximo. Esta teoria tem implicações importantes no processo de instrução: o professor deve proporcionar aos alunos a oportunidade de aumentarem as suas competências e conhecimento, partindo daquilo que eles já sabem, levando-os a interagir com outros alunos em processos de aprendizagem cooperativa". (Marques, 2007)

Na educação infantil, uma abordagem integrativa pode ser a mais benéfica. Educadores podem estimular a curiosidade e a investigação individual, alinhadas aos estágios de desenvolvimento de Piaget, enquanto também promovem interações sociais ricas, seguindo os princípios de Vygotsky. Esta combinação pode oferecer um ambiente rico e dinâmico que apoia tanto o desenvolvimento individual quanto o aprendizado colaborativo.
Em resumo, as teorias de Piaget e Vygotsky não são apenas complementares; elas são essenciais para criar práticas educacionais que reconhecem a complexidade do desenvolvimento infantil, abordando tanto os aspectos cognitivos quanto sociais da aprendizagem.

MATERIAL (IS) E MÉTODOS (SE HOUVER)

Para alcançar os objetivos propostos neste estudo, foi adotada uma abordagem metodológica que combina pesquisa bibliográfica e análise documental. Essa metodologia permite uma investigação abrangente e aprofundada sobre o tema da aprendizagem lúdica e o desenvolvimento infantil, utilizando fontes diversas para embasar as análises e conclusões. Conforme Prodanov e Freitas (2013, p.54):

[...] elaborada a partir de material já publicado, constituído principalmente de: livros, revistas, publicações em periódicos e artigos científicos, jornais, boletins, monografias, dissertações, teses, material cartográfico, internet, com o objetivo de colocar o pesquisador em contato direto com todo material já escrito sobre o assunto da pesquisa. Na pesquisa bibliográfica, é importante que o pesquisador verifique a veracidade dos dados obtidos, observando as possíveis incoerências ou contradições que as obras possam apresentar.

Foi realizada uma extensa pesquisa bibliográfica em bases de dados acadêmicos, periódicos científicos, livros e outros materiais relevantes. A pesquisa bibliográfica permite a revisão crítica da literatura existente sobre o tema, explorando conceitos, teorias, estudos empíricos e melhores práticas relaciona-

das à aprendizagem lúdica e ao desenvolvimento infantil.

Os termos de busca foram definidos com base nos objetivos específicos da pesquisa, incluindo palavras-chave como "aprendizagem lúdica", "educação infantil", "desenvolvimento cognitivo", "habilidades socioemocionais", entre outros. Os materiais selecionados serão analisados e sintetizados, destacando os principais conhecimentos, tendências e lacunas de conhecimento na literatura.

Foi realizada uma análise documental das diretrizes estabelecidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) relacionadas à educação infantil. Serão identificados e examinados os pontos relevantes desses documentos que abordam a importância da ludicidade no processo educacional das crianças, bem como as orientações para a implementação de práticas pedagógicas que promovam o desenvolvimento integral dos alunos. A análise documental fornecerá subsídios para a compreensão do contexto normativo e das diretrizes políticas que moldam a educação infantil no Brasil.

Os resultados da pesquisa bibliográfica e da análise documental foram sintetizados e analisados de forma integrada, buscando identificar padrões, tendências e conhecimentos relevantes para responder aos objetivos específicos da pesquisa. Foram destacadas as contribuições teóricas e práticas encontradas na literatura, bem como as implicações das diretrizes normativas para a promoção da aprendizagem lúdica na educação infantil. A análise dos dados foi realizada com base em uma abordagem qualitativa, utilizando técnicas de interpretação e triangulação para garantir a validade e a confiabilidade dos resultados.

Por meio dessa metodologia, espera-se obter uma compreensão abrangente e fundamentada sobre como as atividades lúdicas no ensino infantil podem contribuir para o desenvolvimento das crianças e como essas práticas podem ser melhor implementadas na rotina escolar, em conformidade com as diretrizes educacionais e legais vigentes.

RESULTADOS (SE HOUVER)

A investigação sobre o impacto das atividades lúdicas na educação infantil revela resultados significativos no desenvolvimento de competências socioemocionais e cognitivas das crianças. Este capítulo apresenta uma síntese dos principais achados da pesquisa, considerando as análises teóricas e a comparação das diretrizes educacionais abordadas.

As atividades lúdicas provaram ser fundamentais na promoção do desenvolvimento socioemocional das crianças. Através da brincadeira, as crianças aprendem a expressar emoções, desenvolver empatia, negociar, resolver conflitos e estabelecer laços sociais. O ato de brincar também oferece às crianças um espaço seguro para explorar sentimentos complexos, como frustração e alegria, permitindo-lhes aprender a gerenciar essas emoções de maneira construtiva. Os jogos e brincadeiras em grupo, especificamente, fortalecem as habilidades de colaboração e comunicação, essenciais para o desenvolvimento de relações interpessoais saudáveis. As interações sociais durante o jogo ensinam as crianças a lerem sinais sociais e a entenderem as perspectivas dos outros, componentes chave para o desenvolvimento de competências socioemocionais.

No que diz respeito ao desenvolvimento cognitivo, as atividades lúdicas estimulam a curiosidade, a exploração e o raciocínio lógico. As teorias de Piaget e Vygotsky fornecem um fundamento sólido para entender como as crianças aprendem e se desenvolvem cognitivamente através do lúdico. Piaget enfatiza a importância do jogo simbólico e da capacidade de resolver problemas de maneira independente, enquanto Vygotsky destaca a importância das interações sociais para o desenvolvimento cognitivo, onde adultos e pares desempenham um papel vital no fornecimento de suporte adaptativo. A pesquisa mostrou que atividades estruturadas que envolvem regras e objetivos claros, como jogos educativos, podem melhorar habilidades cognitivas específicas como memória, atenção e funções executivas.

Estas habilidades são cruciais para o sucesso acadêmico e para o desenvolvimento de capacidades de pensamento crítico e resolução de problemas.

A comparação das práticas lúdicas observadas com as diretrizes da BNCC, LDB e ECA revela tanto desafios quanto oportunidades. Enquanto estas normativas reconhecem formalmente a importância do jogo na aprendizagem e desenvolvimento infantil, a implementação prática dessas diretrizes varia significativamente entre diferentes contextos educacionais. A análise mostrou que, em muitos casos, falta capacitação adequada para educadores no uso eficaz das atividades lúdicas. Além disso, a infraestrutura e os recursos para implementar tais atividades muitas vezes são insuficientes, limitando as oportunidades para que todas as crianças desfrutem dos benefícios do jogo.

Os resultados destacam a necessidade de políticas educacionais mais robustas que garantam a integração efetiva do lúdico no currículo escolar. Formação continuada para educadores, investimento em recursos lúdicos adequados e a criação de ambientes que estimulem a criatividade e a exploração são essenciais para maximizar os benefícios das atividades lúdicas.

CONCLUSÃO

O estudo sobre o impacto das atividades lúdicas na educação infantil revelou que o lúdico é uma ferramenta pedagógica de valor inestimável, oferecendo benefícios significativos para o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e motor das crianças. Essas atividades não são apenas meios de entretenimento, mas componentes cruciais que contribuem para a formação integral da criança, facilitando o desenvolvimento de habilidades essenciais para a vida adulta. As atividades lúdicas servem como um catalisador para o desenvolvimento de competências socioemocionais e cognitivas, proporcionando um ambiente onde as crianças podem explorar, imaginar, questionar e interagir em contextos seguros e estimulantes.

A relevância do lúdico vai além da sala de aula, influenciando a maneira como as crianças percebem o mundo e interagem com ele. Embora as diretrizes da BNCC, LDB e ECA reconheçam a importância do lúdico, há um gap entre a teoria e a prática que precisa ser abordado. Este gap apresenta desafios significativos, como a falta de recursos e formação adequada para educadores. No entanto, também abre oportunidades para a implementação de políticas que melhor apoiem o lúdico na educação infantil, como o desenvolvimento de programas de formação continuada e a alocação de recursos específicos para atividades lúdicas.

Para que as atividades lúdicas atinjam seu potencial máximo, é essencial que as instituições educacionais implementem estratégias que enfatizem a importância do lúdico e ofereçam estratégias práticas para sua implementação eficaz. Investimentos em materiais e espaços que permitam a prática de atividades lúdicas diversificadas e acessíveis a todas as crianças. Incentivos para que os pais reconheçam o valor das atividades lúdicas e participem ativamente do processo educacional de seus filhos.

Utilização de pesquisas e dados para ajustar continuamente as práticas pedagógicas, garantindo que elas atendam às necessidades de desenvolvimento das crianças. Este estudo reitera que as atividades lúdicas não são meras adições ao currículo educacional, mas elementos essenciais que enriquecem o desenvolvimento infantil. Assegurar que o lúdico seja integrado de forma eficaz e sustentável na educação infantil não apenas beneficia o desenvolvimento individual das crianças, mas também contribui para uma sociedade mais criativa, empática e adaptável. Portanto, é imperativo que todos os stakeholders envolvidos na educação infantil trabalhem juntos para promover e implementar práticas lúdicas que realmente façam a diferença na vida das crianças.

REFERÊNCIAS

BISSOLI, Michele de Freitas. Educação e Desenvolvimento da personalidade da criança: contribuições da Teoria Histórico-Cultural. 2005. 281f.Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, SP, 2005.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular:

Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei 8.069/90. São Paulo, Atlas, 1991.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394/96. Brasília, 1998.

DUARTE, Juli Rodrigues; MOTA, Edimilson Antônio. O lúdico no processo de Aprendizagem na Educação Infantil. Revista Educação Pública, v. 21, nº 15, 27 de abril de 2021. Disponível em: https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/15/o-ludico-no-processo-de-aprendizagem-na-educacao-infantil. Acesso em 10 de Agosto de 2024.

KUHLMANN Jr., M. Infância e Educação Infantil. Porto Alegre: Mediação, 1998.

MARQUES, Ramiro. A pedagogia construtivista de Lev Vygotsky (1896 – 1934). Disponível http://www.eses.pt/usr/ramiro/docs/etica_pedagogia/A%20Pedagogia%20construtivista%20d e%20Lev%20Vygotsky.pdf. Acesso em: 03/08/2024.

MORAIS, E.J.A. Recursos lúdicos para desenvolvimento de habilidades socioemocionais na educação infantil: relato de experiência. UFAL/ Maceió. 2022. Disponível em: https://www.repositorio.ufal.br/bitstream/123456789/10447/1/Recursos%20l%C3%BAdicos%20para%20desenvolvimento%20de%20habilidades%20socioemocionais%20na%20educa%C3%A7%C3%A3o%20infantil-%20relato%20de%20experi%C3%AAncia.pdf. Acesso em 10 de Agosto de 2024.

OCDE. Competências para o progresso social. São Paulo: Fundação Santillana, 2015. p.35. DOI 10.1787/9789264249837-pt. Disponível em: https://www.oecdilibrary.org/education/skills-for-social-progress_9789264249837-pt. Acesso em 10 de Agosto de 2024.

PIAGET, Jean. A Formação do Símbolo na criança. Editora Livros técnicos e Científicos. 1990.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. Novo Hamburgo, RS: Feevale, 2013.

REGO, Cristina Tereza. Vygotsky. Petrópoles: Vozes, 1994.

RONCA Paulo Afonso Caruso. A aula operatória e a construção do conhecimento. São Paulo, editora Edisplan, 1989.

A IMPORTÂNCIA DA BRINCADEIRAS, CONSIDERANDO OS ESPAÇOS FÍSICOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL:
A PARTIR DA ABORDAGEM DE EMMI PIKLER DENTRO DOS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL

MARIA ALDAIR GOMES NERI SILVA

RESUMO
Neste artigo apresenta-se a discussão referente à organização dos espaços nos Centros de Educação Infantil (CEIs), e EMEI (Escola de Educação Infantil destacando do município de São Paulo. Tem como objetivo analisar a importância do espaço para a aprendizagem e desenvolvimento da criança, investigar de que maneira facilita a prática educativa, e como são utilizados no dia a dia das instituições. Aborda-se a importância da organização do espaço no processo educativo, e a adequação dos espaços físicos propícios para a qualidade dos espaços. Considera-se a organização do espaço importante ferramenta pedagógica, que auxilia na prática educativa e proporciona diferentes vivencias a criança. Desta forma, destaca-se a importância da pesquisa e estudo voltados a um olhar diferente sobre a organização dos espaços nas instituições da cidade de São Paulo.

Palavras-chave: Organização dos espaços; Aprendizagem; Desenvolvimento; Prática educativa.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho propõe a apresentar a discussão sobre a organização dos espaços na Educação Infantil, com o intuito de pesquisar exclusivamente a organização dos espaços nas creches do município São Paulo. O objetivo principal da pesquisa em andamento remete para a organização dos espaços dos CEIs paulistanos e sua importância para a aprendizagem e o desenvolvimento da criança, como também a maneira como os espaços facilitam a prática educativa e como são utilizados no desenvolvimento das atividades.

Este artigo apresentará um pouco da história e contexto da educação infantil, assim como o currículo, especialmente nos CEIs, hoje sendo a matrícula um direito da criança, onde a mesma tem função de cuidar e educar. Destaca-se também a importância da organização do espaço no processo educativo. O trabalho proposto busca auxiliar na percepção da qualidade dos espaços, como também na construção e adequação de ambientes propícios para atividades pedagógicas, auxiliando o educador em sua prática diária e contribuindo em vivências significativas para a criança. Neste contexto, justifica-se a relevância e importância desta pesquisa, com proposito de investigar a organização dos espaços na Educação Infantil.

EDUCAÇÃO INFANTIL E CULTURA DA INFÂNCIA

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, elaborado e difundido pelo Ministério da Educação e do Desporto (MEC), em 1988, em consonância com a LDB, integrou o processo de regularização da Educação Infantil, mas não se constitui em instrumento legal obrigatório a ser seguido pelos educadores dessa faixa etária. Consiste em um "guia de reflexão" cujo objetivo é constituir para a elaboração dos projetos educacionais propostos pelas instituições de Educação Infantil.

O referencial, composto de três volumes, consiste em uma resposta que o MEC procura dar às necessidades de orientação apontadas por estudos realizados e que resultam na população do documento "Proposta Pedagógica e Currículo em Educação Infantil- um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise". "Entre outras constatações institucionais para a garantia da qualidade nessa etapa educacional"(p.14)

Assim, a referencial parte da perspectiva de ser incorporado ao projeto educacional da instituição caso ele traduza a vontade dos educadores envolvidos e atenda às necessidades específicas de cada equipamento.

Sobre os CEIs e EMEIs o texto revela que essas instituições visaram atender às finalidades sociais diferente, ao longo da história, no Brasil e no mundo. Muitas dessas instituições objetivaram, em sua origem, o combate à pobreza. Surgiu como recurso de garantir

a sobrevivência da criança, o que lhes garantiam um caráter assistencialista, porém muita coisa mudou nos últimos anos.
O Referencial alerta para o fato de que:

A modificação de uma concepção" de educação assistencialista envolve a assunção de especialidades da Educação Infantil, a revisão de concepções sobre a infância a das "relações entre as classes sociais, as responsabilidades da sociedade e o papel do estado diante das crianças pequenas (Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil p. 7)

Quanto às especificidades da Educação Infantil, é assinalado que esta deve promover a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos e sociais da criança, alertando que privilegiam os aspectos físicos, outras enfatizam as necessidades emocionais e outras, ainda, ressaltam o aspecto cognitivo.

A concepção de criança proposta pelo referencial tem com um modelo interacionista de homem pelo qual a criança se desenvolve influenciada pelo meio social em que vive ao mesmo tempo em que atua sobre ele. Essas influências chegam até a criança por meio do outro com o qual ela interage e que, na maioria das vezes, é a família. Nesse processo interativo, ela se desenvolve de modo singular, criando uma identidade própria, embora haja características comuns a esse período. Ressaltam-se nessa concepção a atividade e a expressividade singulares com que a criança interage com o mundo, por meio de várias linguagens e do brincar.

Quanto à concepção de educação, o texto refere-se às funções do educar e do cuidar.

Educar significa "proporcionar situações de cuidados, brincadeiras que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos da realidade social e cultural" (p.23).

Cuidar é compreendido na instituição da Educação Infantil como parte integrante da embora possa exigir conhecimentos e habilidades e instrumentos que extrapolam a dimensão pedagógica envolvendo conhecimento e cooperação de outras áreas.

A integração entre as funções de educar e de cuidar é colocada no documento como uma necessidade, de modo a não ser mais diferenciar ou hierarquizar os profissionais e instituições que atuam com a criança pequena e /ou aqueles que lidam com a criança menor.

Além disso, as novas funções da Educação Infantil (aquelas decorrentes da inclusão da creche no sistema de ensino) devem ser realizadas por meio de um "padrão de qualidade". Nota-se, nesses dois aspectos, o flagrante reconhecimento da criança de 0 a 3 anos no mesmo patamar da criança 4 a 6 anos.
Segundo Rinaldi (1999),

Mas é visível a mudança no planejamento no currículo, principalmente "a partir da perspectiva sistêmica, pressupõe como método de trabalho no qual professores apresentam objetivos educacionais gerais, mas não formulam objetivos específicos para cada projeto ou atividade de antemão. Em vez disso, formulam hipóteses sobre o que poderia ocorrer com base em seu conhecimento das crianças e das experiências anteriores. (RINALDI,1999, p.113).

De acordo com VECCHI (1999) sobre o profissional
A função do profissional na educação infantil não é simplesmente ministrar aulas fragmentadas, mas, sobretudo de organizar um espaço de cultura que possibilite a ampliação das expressões e das linguagens da criança. No que este espaço contribui? Ajuda que os professores compreendam como as crianças inventam veículos autônomos de liberdade expressiva, de liberdade cognitiva, de liberdade simbólica e vias de comunicação. (VECCHI: 1999, p.129)

A necessidade de ter profissionais qualificados é preciso que estes educadores entendam as especificidades que a criança na educação infantil e que esta passa por algumas etapas em três grandes áreas do desenvolvimento que são:

- Área motora: inclui tudo aquilo que se relaciona com a capacidade de movimento

do corpo humano, tanto de sua globalidade como dos seguimentos corporais.

• Área cognitiva: aborda as capacidades que permitem compreender o mundo, nas diferentes idades, e de atuar nele, através do uso da linguagem ou mediante resoluções das situações problemáticas que se apresentam.

Mesmo assim, é necessário fazer referências às capacidades que a criança dessa idade tem para criar ou comunicar-se através do uso de todas as linguagens (verbal, artística, etc.).

• Área afetiva: engloba os aspectos relacionados com as possibilidades de sentir-se bem consigo mesmo (equilíbrio pessoal), o que permite confrontar-se com situações e pessoas novas (relações interpessoais) e ir estabelecendo relações cada vez mais alheias distanciadas, bem como atuar no mundo que o rodeia (atuação e inserção social).

A divisão entre essas três áreas é para ser entendida apenas como um recurso expositivo, pois o desenvolvimento é global e existe uma estreita inter-relação com as capacidades apresentadas e, inclusive, entre essas três áreas.

Pode haver reflexão enfocando a criança, sujeito de nossas práticas, e suas relações com a sociedade atual. Para tanto, é necessário tornar presente as relações passado-presente-futuro, buscando compreender, através da trajetória da infância na história, o que é ser criança hoje. Tal compreensão possibilita-nos enxergar como e por onde podem ocorrer mudanças qualitativas no tempo presente.

Pensar uma proposta para a Educação Infantil que seja capaz de enfrentar as questões que afetam as relações entre a criança e a sociedade, não devemos imaginar que seja possível a existência de um modelo único, adequado a todas as crianças e realidades, pois isso será contrário a tudo o que sabemos sobre as diferenças que constituem as crianças, famílias e educadores, fruto de suas diferentes inserções históricas e culturais na sociedade.

Podemos e devemos, entretanto, pensar em alguns eixos orientadores da construção das práticas pedagógicas, que deverão ser priorizados, no sentido de garantir às crianças a possibilidade de construírem seus conhecimentos de forma crítica, criativa e consistente.

OS ESPAÇOS DENTRO DA EDUCAÇÂO INFANTIL E A APRENDIZAGEM.

Os espaços devem ser organizados de forma a desafiar a criança nos campos: cognitivo, social e motor. Oportunizando a criança de andar, subir, descer e pular, através de várias tentativas, assim a criança estará aprendendo a controlar o próprio corpo, um ambiente que estimule os sentidos das crianças, que permitam a elas receberem estimulação do ambiente externo, como cheiro de flores, de alimentos sendo preparados. Sentindo a brisa do vento, o calor do sol, o ruído da chuva. Experimentando também diferentes texturas: liso, áspero, duro, macio, quente, frio. Carvalho & Rubiano dizem que:

A variação da estimulação deve ser procurada em todos os sentidos: cores e formas; músicas e vozes; aromas e flores e de alimentos sendo feitos; oportunidades para provar diferentes sabores". (CARVALHO & RUBIANO, 2001, p.111)

Personalizar o ambiente é muito importante para a construção da identidade pessoal da criança, tornar a criança competente é desenvolver nela a autonomia e a independência. Ao oferecer um ambiente rico e variado se estimulam os sentidos e os sentidos são essenciais no desenvolvimento do ser humano.

A sensação de segurança e confiança é indispensável visto que mexe com o aspecto emocional da criança. Oportunizando as crianças de interagirem e em certos momentos que desejarem ficarem sozinhas brincando. Carvalho e Rubiano afirmam que:

Todos os ambientes construídos para crianças deveriam atender cinco funções relativas ao desenvolvimento infantil, no sentido de promover: identidade pessoal, desenvolvimento de competência, oportunidades para crescimento, sensação de segurança e confiança, bem como oportunidades para contato social e privacidade. (CARVALHO &

RUBIANO, 2001, p.109).

Para que os espaços favoreçam o brincar, os educadores dos CEIs devem ter consciência de que a brincadeira é um processo de relações entre as crianças e o brinquedo e das crianças entre si e com os adultos, e que ato de brincar é muito importante para o desenvolvimento integral da criança.
As crianças se relacionam de várias formas com as brincadeiras, pois, existem várias possibilidades de brincar: solitariamente; em grupo; entre crianças de idades diferentes; entre adultos e crianças.
Existem diferenças também entre: brincadeiras organizadas pelas próprias crianças; brincadeiras tradicionais; jogos; atividades lúdicas propostas pelo adulto, com conteúdos específicos a serem atingidos.
Como garantir o espaço e o tempo para que as diversas modalidades de brincar aconteçam? Nos CEIs e EMEIs, quais são as atividades com as quais as crianças se ocupam? Quais as experiências necessárias para que uma criança interaja? Com trazer o brincar como eixo norteador do currículo?
Os bebês engatinham, andam, manipulam objetos, buscam aconchego, brincam de esconde-esconde, cantam, dançam, disputam objetos, ouvem histórias, planejam festas, brincadeiras, fazem amigos, choram e são consoladas, e muito mais. Assim, quando olhamos as formas como a cultura tecida no cotidiano, vemos as crianças aprendendo constantemente.
Quais espaços organizar para que a experiência do brincar seja essencial para que a criança e que possa ser produtora de cultura, manifestando-se por diferentes linguagens.
É sabido que na tarefa de garantir às crianças seu direito de viver a infância e desenvolver-se, os CEIs e EMEIs, devem organizar seu currículo para que possa ampliar as possibilidades infantis de ter o brincar o brincar no cotidiano.
Nesse esforço, nos CEIs e EMEIs devem assegurar a todas as crianças o direito de ter acesso a informações que lhes ajudem a observar e a construir significações pessoais sobre o mundo e sobre si mesmas.
As Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil de 2009 – DCNs e o documento Práticas Cotidianas na Educação Infantil: Bases para a reflexão sobre as orientações curriculares, muitos princípios da do currículo holístico (integral) aparecem.
Nas DCNs (2009) está posto que o currículo é:

Um conjunto de práticas que buscam articular os saberes e experiências das crianças com o patrimônio cultural, artístico, ambiental, cientifico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral da criança. (DCNs, 2009, p.29)

COMO PREPARAR UM AMBIENTE/ESPAÇOS POSITIVO A PARTIR DA ABORDAGEM DE EMMI PIKLER DENTRO DOS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL
1 – Lugar de bebê é no chão. Chão limpo, livre de perigo, mas chão! Sem plásticos acolchoados, emborrachados ou colchonetes. Só assim os movimentos dos bebês podem desfrutar da liberdade para se mover, de apoio para aprimorar as posturas e desenvolver o aprendizado de como cair sem se machucar.
2 – A princípio os bebês devem ficar deitados de barriga para cima, para exercitarem as viradas, arrastar e engatinhar. Com autonomia, os bebês passam a sentar, apoiar para ficar de pé e, finalmente andar.
Um ambiente rico provoca a curiosidade e o espírito pesquisador dos pequenos que vão solicitando o corpo para alcançar os objetos desejados.
Quando o bebê se sente confortável na postura “sobram energias” para se concentrar nas experiências com objetos e na relação com o outro. Ao se preocupar com a manutenção de um equilíbrio não sustentado pelo amadurecimento físico e motor, a criança desperdiça foco, bom humor e disposição para aprender.
3 – Simplicidade e adequação nos materiais e brinquedos selecionados. Para a pediatra, a adequação dos objetos ofertados precisa obedecer à cronologia e ao interesse dos bebês. Com o passar do tempo, diversos materiais ficam disponíveis no ambiente frequentado pelas crianças que, a partir da investigação, vão alternando seus interesses.
Alguns dos materiais da abordagem:

Retalhos de pano de 15 x 15 cm, o primeiro.

Chocalhos Objetos côncavos/ convexos (bacias, potes, bolas de diversos tamanhos)

Bacias de metal pelo formato, peso, qualidade do material e pela possibilidade de pesquisar os reflexos.

Potinhos de encaixar e empilhar

Nossa cultura inclui e valoriza experiências com a literatura e as linguagens da Arte, como música, dança e artes visuais.

Assim, livros, materiais plásticos, instrumentos, objetos sonoros e um repertório musical deve fazer parte do cotidiano dos bebês.

4 – As roupas precisam favorecer movimentos e não atrapalhar. É muito comum que bebês não consigam se arrastar ou engatinhar porque estão com macacões largos nas pernas.

5 – O adulto precisa estar presente de corpo inteiro, de coração, para acompanhar, dar afeto, segurança e acolher as crianças, quando solicitado.

6 – O adulto pontua as conquistas e narra o que está acontecendo, despertando para a oralidade e aprimorando a comunicação. Porém, o adulto não deve anunciar os resultados esperados enquanto as crianças estão agindo. Essa intervenção estabelece objetivos que podem não ser os das crianças e inibe as suas ações. Dizia a filósofa Hannah Arendt: é com palavras e atos que nos inserimos no mundo humano; e esta inserção é como um segundo nascimento, no qual nos afirmamos singularmente.

7 – É um ambiente de calma e sutilezas, com gestos delicados, de adultos que observam e intervêm, e de crianças interessadas, que pesquisam a si próprias e o mundo. Nesse universo, não cabe dizer que estamos distraindo ou simplesmente ocupando os pequenos, porque eles estão de fato empenhados naquilo que fazem... numa seriedade brincante.

8 – O adulto intervém diretamente quando existe disputa e quando o adulto percebe sinais fortes de frustração e cansaço.

9 – O espaço precisa, então ser grande o suficiente para acolher os gestos autônomos das crianças, porém sem ser tão grande que não garanta a sensação de acolhimento e segurança. No mobiliário de Pikler fazem parte cerquinhas para ajudar os educadores a delimitarem os espaços da pesquisa.

Prever as interações estre as crianças e delas com os objetos, sem que uma atrapalhe a outra.

Ser acessível sem apresentar perigos, com os riscos controlados. É importante que o acesso a espaços e materiais não exija constantes restrições por parte dos adultos, para não inibir as investidas espontâneas e corajosas dos bebês.

10 – A atividade autônoma das crianças é valorizada. Com isso, permite-se a liberdade total de movimentos, que partem da criança, que aprende com eles e a partir do que já sabe. Repete as ações para rever e confirmar o que já aprendeu.

11 – Os adultos se colocam diretamente presentes para favorecer a expressão, as brincadeiras, a exploração, a criação, os jogos simbólicos, espelhar-se e assumir riscos... tudo no ritmo ditado por cada pequeno!

Porque é no tempo da criança que ela aprende. Se anteciparmos, acelerarmos ou interrompermos, os aprendizados não se constituem. Hoje, isso é fato cientificamente provado.

A IMPORTÂNCIA DOS JOGOS E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Brincar é algo inerente ao ser humano. Ao refletirmos sobre os espaços devemos também atentar como as crianças de 0 a 3 se relacionam com as brincadeiras.

Percebemos como a organização dos espaços possibilitam a aprendizagem destas crianças estão pequenas e que brincadeiras e jogos adequados à faixa etária devem estar presentes em todos os momentos.

As Orientações Curriculares: Expectativas de aprendizagem e Orientações Didáticas / SME. SP traz como tema norteador o brincar na Educação Infantil.

Ao brincar as crianças são desafiadas às situações novas ou incongruentes construídas de diferentes formas, elas exploram e fazem encaminhamentos inovadores com diferentes parceiros. As brincadeiras também são espaços de poder que as crianças ocupam para exercer o controle não só sobre si mesmas, mas para se diferenciar e confrontar os adultos e a cultura do mundo adulto.

Todas as formas de brincadeira aprendidas pelas crianças são enriquecidas com o trabalho feito no conjunto das experiências por elas vividas nas outras dimensões, como: a linguagem verbal e a contagem de histórias, a dimensão das linguagens artísticas e também dos saberes que a criança vai construindo enquanto pensa o mundo social e o da natureza, e a dimensão do conhecimento de medidas, proporções, quantidades.

O importante é o professor compor um conjunto de atividades lúdicas que promovam as culturas infantis e a construção pelas crianças de um olhar diferenciado para o mundo. Para apoiar o desenvolvimento da criatividade das crianças no brincar, o professor necessita:

- ter em mente que, para a criança envolver-se em brincadeiras, ela necessita sentir-se emocionalmente bem no espaço que ocupa e na relação com os adultos e as outras crianças presentes, e precisa querer brincar.
- lembrar que a criança brinca no seu dia a dia, não apenas nos minutos destinados ao parque, o que vai exigir um planejamento do conjunto das atividades das crianças que considere o caráter essencialmente lúdico das vivências infantis.
- ser um observador atento e sensível da brincadeira voltado para acompanhar a riqueza das interações infantis que aí ocorrem.
- organizar oportunidades para a realização de brincadeiras diversificadas segundo os interesses de diferentes grupos, deixando as crianças circularem pelos ambientes e envolverem-se em diferentes tipos de jogos.
- conhecer os jogos e brincadeiras infantis (seus temas, materiais, personagens; estimular as crianças a assumirem personagens na brincadeira de faz-de-conta;
- garantir oportunidade para a criança brincar isoladamente e em grupos, com parceiros da mesma idade e de idades diferentes (não apenas os da sua própria turma), de forma livre ou mediada pelo professor;
- incentivar a autonomia das crianças na organização de materiais e na criação de cenários, enredos e papéis para brincar;
- disponibilizar objetos, indumentárias e outros elementos que apoiem as crianças a imitar situações da vida cotidiana, a assumir determinados papéis, ou a reproduzir as ações do personagem de uma história lida pelo professor em outra situação;
- ajudar as crianças na superação dos conflitos desencadeados em suas brincadeiras; criar condições para que as brincadeiras possam ocorrer no interior do prédio, em sua parte externa, ou no campinho gramado ou praça, vizinhos ao CEI;
- apoiar a ampliação do repertório de brincadeiras e a diversidade de possibilidade de brincar das crianças, além do faz-de-conta: jogos de regras, brincadeiras cantadas, jogos de tabuleiro, entre outros;
- incentivar as crianças a tomar as brincadeiras vividas como assunto tanto nas rodas de conversa quanto nas situações comunicativas informais envolvendo professores e crianças;
- ajudar as crianças a organizarem os espaços e os objetos que estruturam o enredo, o cenário e os papéis adotados no faz-de-conta;
- cuidar para que as regras propostas pelo grupo para um determinado jogo sejam mantidas, e assumir o papel de juiz em um jogo de regra, ou em um jogo esportivo;
- assumir um papel em um faz-de-conta considerando as situações criadas pelas crianças tanto em relação aos temas, personagens, clima emocional etc., e as regras, materiais utilizados, organização do espaço, formas de cada criança desempenhar certos papéis.
- como também já foi os materiais disponíveis para a brincadeira devem; ser bastante diversificados e flexíveis – brinquedos (convencionais, industrializados e artesanais) e materiais não estruturados (papelão, tecidos, pneus e outros materiais reaproveitáveis), favorecendo as invenções infantis.
- incluir fantasias e adereços que possibilitem às crianças viverem diferentes papéis.
- contar com a presença de objetos da própria cultura, incluindo diferentes portadores de textos, que podem alimentar variados enredos.

CONSIDERAÇOES FINAIS

Apesar de o estudo ainda não apresentar dados concretos, entende-se que a organização dos espaços necessita ser entendida pelos profissionais da educação como essencial no contexto escolar, sendo ferramenta pedagógica que pode ser utilizada de forma positiva na prática educativa como também favorecer para a aprendizagem e desenvolvimento da criança.

Portanto cabe ao educador planejar e refletir sobre o espaço educativo adequado, sendo acolhedor, sociável, e contribua à criança na sua rotina diária interligando conhecimentos de família, escola e sociedade.

O espaço deve ser desafiador, estimulador, aconchegante, que desperte o interesse, participação, proporcionando o brincar, criar, imaginar, construir suas brincadeiras, do significado, permitindo a produção de conhecimento durante a brincadeira, para que a criança supere seus limites e construa suas potencialidades, desenvolvendo diferentes áreas de conhecimento de forma cognitiva e motora.

Neste sentido, entende-se que o presente estudo poderá servir de subsídio para refletir a organização dos espaços das instituições de educação infantil do município de São Paulo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Ministério da Educação e do Desporto (MEC). Brasília .1988.

CAMPOS DE CARVALHO, M. I, e Rubiano, M. R. B. Organização do espaço em instituições pré-escolares. In Z. M. R. de Oliveira (Org.), Educação infantil: Muitos olhares (3ª ed., pp. 111). São Paulo. 2001.Cortez.

RINALDI, Carlina. O currículo emergente e o construtivismo social. IN: EDWARDS, C., GANDINI, L., FORMAN, G. As cem linguagens da criança: abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: ArtMed, 1999.

SÃO PAULO (SP). Orientações Curriculares: Expectativas de aprendizagem e Orientações Didáticas para Educação Infantil. /SME. SP.2007

_____. Secretaria Municipal de Educação Cadernos da rede - A formação continuada na Educação Infantil(Secretaria Municipal da Educação- São Paulo: SME/DOT,2011.

_____Secretaria Municipal de Educação. Tempos e espaços para a infância e suas linguagens nos CEIs, Creches e EMEIS da cidade de São Paulo. São Paulo: SME/DOT – Educação Infantil, 2006.

_____. Secretaria Municipal de Educação. A Rede em rede: a formação continuada na educação Infantil - fase 1, 2007.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Currículo da cidade para educação infantil . São Paulo: SME/DOT – Educação Infantil, 2019.

SOARES. Suzana Macedo. Vínculo, movimento e autonomia. Editora: Omnisciência. São Paulo.2016

VECCHI, Vea. O Papel do atelierista. IN: EDWARDS, C., GANDINI, L., FORMAN, G. As cem linguagens da criança: abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: ArtMed, 1999.

RESUMO
O presente artigo é fruto de uma trajetória docente marcada por experiências práticas e reflexões teóricas que foram enriquecidas ao longo do processo formativo nos cursos do ITEQ. Nele, são analisados os fundamentos das diversas abordagens pedagógicas e suas implicações no campo da Educação Física escolar, com o objetivo de evidenciar como essas teorias e práticas influenciam o cotidiano escolar e o desenvolvimento dos alunos
A Educação Física, tradicionalmente vista como uma disciplina externa para o exercício físico e a promoção da saúde, passou por profundas transformações ao longo dos anos, especialmente a partir da inserção de abordagens pedagógicas mais críticas e reflexivas. Nesse sentido, o trabalho investiga como essas novas perspectivas, que vão além da mera prática esportiva, direcionadas para uma formação integral dos estudantes, levando em consideração aspectos sociais, culturais,
As abordagens pedagógicas discutidas no artigo são comprovadas à luz de suas contribuições para o campo da Educação Física e suas interseções com temas como inclusão, diversidade, cidadania e crítica social. A partir dessas análises, buscamos compreender como os professores podem atuar de maneira mais consciente e intencional, utilizando a Educação Física não apenas como um meio de desenvolver habilidades motoras, mas também como um espaço de construção de valores democráticos, promoção de equidade e enfrentamento de práticas excluídas
O artigo também discute as implicações político-pedagógicas dessas abordagens, ressaltando a importância de uma Educação Física que trabalha em diálogo constante com as necessidades e realidades dos estudantes. Esse diálogo é fundamental para a construção de práticas pedagógicas que valorizem a diversidade e promovam a inclusão, criando um ambiente de aprendizagem que favoreça a participação ativa de todos os alunos
Ao final, o trabalho aponta para a necessidade de um aperfeiçoamento contínuo dos profissionais de Educação Física, por meio de formações que incentivam o pensamento crítico e reflexivo sobre suas práticas. Destaca-se, ainda, a relevância de políticas públicas que apoiem a implementação dessas abordagens, para que a Educação Física escolar possa, de fato, cumprir seu papel de promover o desenvolvimento integral dos alunos, em consonância com os princípios de uma educação.

PALAVRA-CHAVE: Construtivismo, Educação Física, Autonomia, Emancipação Corpomente.

ABSTRACT
This article is the result of a teaching career marked by practical experiences and theoretical reflections that were enriched throughout the training process in ITEQ courses. It analyzes the foundations of the various pedagogical approaches and their implications in the field of Physical Education in schools, with the aim of highlighting how these theories and practices influence the daily school routine and the development of students.
Physical Education, traditionally seen as an external discipline for physical exercise and health promotion, has undergone profound transformations over the years, especially since the insertion of more critical and reflective pedagogical approaches. In this sense, the work investigates how these new perspectives, which go beyond mere sports practice, are directed towards the comprehensive education of students, taking into account social, cultural, and cultural aspects.
The pedagogical approaches discussed in the article are proven in light of their contributions to the field of Physical Education and their intersections with themes such as inclusion, diversity, citizenship, and social criticism. Based on these analyses, we seek to understand how teachers can act more consciously and intentionally, using Physical Education not only as a means of developing

motor skills, but also as a space for building democratic values, promoting equity and confronting exclusionary practices.
The article also discusses the political and pedagogical implications of these approaches, highlighting the importance of a Physical Education that works in constant dialogue with the needs and realities of students. This dialogue is essential for the construction of pedagogical practices that value diversity and promote inclusion, creating a learning environment that favors the active participation of all students. Finally, the work points to the need for continuous improvement of Physical Education professionals, through training that encourages critical and reflective thinking about their practices. It is also important to highlight the importance of public policies that support the implementation of these approaches, so that Physical Education in schools can, in fact, fulfill its role of promoting the integral development of students, in line with the principles of an education

KEYWORDS: Constructivism, Physical Education, Autonomy, Body-mind Emancipation

INTRODUÇÃO

O sentido da educação escolar é oportunizar condições à criança de ter uma aprendizagem significativa que possibilite seu ingresso no universo social de forma crítica e participativa.

O Construtivismo é uma das abordagens político-pedagógica que orientam o processo ensino-aprendizagem e de formação escolar. É uma perspectiva pedagógica que defende a construção progressiva de estruturas cognitivas que acontece no interior de cada indivíduo, sendo este conhecimento fruto da interação entre o sujeito e o meio, resultado da ação que o sujeito realiza sobre o objeto que deseja conhecer.

É de conhecimento comum que a abordagem construtivista consolidou-se através dos estudos de Jean Piaget sobre questões cognitivas e das relações pautadas na troca de experiências e no interagir com o meio. Para Piaget, o conhecimento humano resulta da interação do sujeito com o ambiente e o agir de quem aprende é elemento central para se compreender algo. E respaldada em princípios piagetianos, um grande número de instituições escolares, e mesmo documentos oficiais de educação, conduzem suas práticas pedagógicas com o intuito de promover o desenvolvimento amplo e dinâmico do educando, desde o período sensório-motor até o operatório abstrato, dando- lhe condições de pleno desenvolvimento cognitivo no processo de construção do conhecimento.

Nesse sentido, o referencial curricular de Educação Física apresenta um conceito claro em defesa à Teoria Construtivista na construção do conhecimento, propugnando a utilizar-se de toda a bagagem social, cultural e cognitiva da criança em função da aprendizagem, usando mecanismo que a mesma, está acostumada a vivenciar e utilizar no seu dia a dia.

AS DIFERENTES ABORDAGENS PEDAGOGICAS EM EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

O processo de escolarização da Educação Física iniciou no século XIX fundada em argumentos da medicina, com predominância das ciências biológicas, ocorreu uma "biologização da Educação Física" (Paiva, 2003). Assim, até início do Século XX, a educação física brasileira orientava-se na concepção higienista, cujos objetivos principais eram preparar homens fortes, ágeis e saudáveis, e na concepção militarista, que objetivava o desenvolvimento da aptidão física, em vista do preparo de uma juventude forte, saudável e pronta para defender a pátria. Estas duas concepções não permitiam que alunos com baixa aptidão física, deficiências ou doenças participassem das aulas de educação física escolar.

Nas décadas finais do passado século, desponta a fase da esportivização que, por volta dos anos 70, apresentava como objetivo principal o desempenho atlético- esportivo, a seleção dos mais habilidosos, o alto rendimento, a repetição e a perfeição dos movimentos. Também a proposta desta fase era restritiva, privilegiando alunos com po-

tencial atlético. Neste período Paiva (2003) ressalta ainda a influência intervencionista do regime militar, no Brasil, que contribuiu para a produção de uma Educação Física com foco disciplinador, e produtora de corpos saudáveis.

É no final da década de 1970 que surgem movimentos contrários à Educação Física tecnicista, mecânica e biologista. Estes movimentos, influenciados pelo momento histórico-social que o país atravessa, tomam como base a construção do conhecimento em que o indivíduo é valorizado, deseja uma Educação Física dirigida a todos os alunos, que aprendam a articular o fazer e saber por que estão fazendo as atividades, visando a construção de cidadãos críticos.

Nos anos oitenta, portanto, no bojo das transformações políticas que conduziram ao processo de redemocratização do país, na Educação Física surgiu o denominado movimento renovador, que se caracterizou por uma forte crítica à função até então atribuída à educação física. Decorre dessa critica uma série de abordagens em Educação física, promovendo uma "desnaturalização" do seu objeto.

De tal modo, dos movimentos por uma nova abordagem em Educação física, despontam as abordagens desenvolvimentistas, a abordagem Construtivista- interacionista, a crítica-superadora e a sistémica.

Na Abordagem Desenvolvimentista dá-se relevo à fase de desenvolvimento da criança com faixa etária compreendida entre 4 a 14 anos. E privilegia-se o aprendizado das habilidades motoras, cognitiva, afetiva social, fisiológicos e a progressão para o crescimento físico.

Inicialmente desenvolvida por Go Tani, que tem como principal obra “Educação Física Escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista” (1988), a sua teoria foi inspirada em trabalhos dos autores Gallahue e Connoly, que discutem sobre aspectos do desenvolvimento humano e aprendizagem motora na infância. Para a abordagem desenvolvimentista, segundo Go Tani (1988, p. 27),

A Educação Física deve proporcionar ao aluno condições para que seu comportamento motor seja desenvolvido através da interação entre a diversificação e a complexidade dos movimentos. Assim, o principal objetivo da Educação Física, neste caso, é oferecer experiências de movimento adequadas ao seu nível de crescimento e desenvolvimento, a fim de que a aprendizagem das habilidades motoras sejam alcançadas.

A importância, portanto, dos conhecimentos de crescimento, desenvolvimento e aprendizagem do ser humano na Educação Física Escolar possibilitam, segundo esta abordagem, o estabelecimento de objetivos, conteúdos e métodos de ensino coerentes com as características de cada aluno; a observação e avaliação mais apropriada dos comportamentos de cada indivíduo, permitindo um melhor acompanhamento das mudanças que ocorrem; a interpretação do real significado do movimento dentro do ciclo de vida do ser humano.

Para os adeptos da abordagem desenvolvimentista, os professores devem aprender sobre as características motoras típicas, cognitivas e afetivas de cada faixa etária e, na prática escolar, devem oferecer tempo suficiente para a prática da habilidade e devem usar técnicas de reforço positivo para estimular constantemente o aprendiz. Como conteúdo, a abordagem desenvolvimentista, propõe o desenvolvimento das habilidades básicas, habilidades especificas, jogo, esporte e dança, visando caracterizar a progressão normal do crescimento físico, desenvolvimento e ampliação do repertório motor, cognitivo e afetivo-social.

Elaborador da Abordagem Sistêmica, o professor Mauro Betti a expressa em seu livro Educação Física e Sociedade (1991), e propõe como eixo principal integrar o aluno nas práticas corporais, ressaltando o princípio da não exclusão e da diversidade de conteúdo. Na abordagem pedagógica sistêmica o processo de ensino e aprendizagem alicerça-se nos princípios da não exclusão e da diversidade de atividades, propondo à Educação Física escolar a valorização de uma maior diversidade de vivências esportivas, rítmicas e de expressão.

É essencial nesta abordagem o entendimento de que é um sistema aberto que sofre e

interage com a sociedade. Segundo tal perspectiva, o humano enquanto ser capaz de influenciar e de ser influenciado pela sociedade, adapta sua estrutura e reequilibra-se sempre em nível mais elevado de complexidade à medida que a sociedade se transforma.

Na Abordagem Sistêmica, os objetivos da Educação Física transpõem a política educacional, os objetivos do sistema escolar e os interesses de outros sistemas sociais para a prática da Educação Física, uma vez que a política educacional serve de mecanismo para transposição dos valores e prioridades sociais para o sistema educacional e escolar. De tal forma, na abordagem pedagógica sistêmica o processo ensino- aprendizagem funda-se no trinômio professor-aluno-conteúdo, por meio da compreensão de sua dinâmica social. Isto se dá porque nesta abordagem o professor e o aluno são vistos como seres compostos de significados sociais.

Como um ser social o professor toma suas decisões com base na sua formação cultural, nas suas concepções filosóficas e pedagógicas e por esta razão é importante que ele tenha esta consciência e que consiga dirigir e induzir um estilo particular dentro de sua prática pedagógica.

Segundo Carvalho (2011),

A abordagem pedagógica sistêmica da Educação visa integrar e introduzir os alunos no mundo da cultura física, formando-os cidadãos que vão usufruir, compartilhar, produzir e transformar as formas culturais da atividade física. [...] Nesta perspectiva o aluno é visto como um ser social que influencia e que é influenciado constantemente por outros e pelo meio que o cerca. [...] Para contemplar esta visão abrangente a prática pedagógica do professor deve ser complexa e capaz de estruturar os caminhos que devem ser traçados no processo de ensino para aprendizagem.

Em suma, a Abordagem Sistémica traz uma concepção de educação Física escolar que tem maior preocupação com a especificidade do eixo corpo/movimento e traz como conteúdo os jogos, esportes, dança e ginástica, defendendo que tais conteúdos devem ser vivenciados, respeitando a diversidade da Educação Física Escolar, proporcionando atividades diferenciadas com objetivo de integrar todos os alunos em vivencias e atitudes diversas.

A Abordagem Crítico-superadora, foi elaborada na Universidade Federal do Recife e na Universidade Federal de Santa Maria por um grupo de autores intitulado de Coletivo de Autores, e propõe que o aluno não seja um mero reprodutor e sim participe do processo educacional, sugerindo adequações pedagógicas e discutindo os conteúdos propostos.

Embasada no materialismo histórico-dialético1 de Marx , esta abordagem parte de uma análise das estruturas de poder e dominação constituídas em nossa sociedade;

O materialismo dialético é um conceito desenvolvido pelos sociólogos e filósofos Karl Marx e Friedrich Engels. A partir dele, é possível desenvolver análises acerca das relações estabelecidas entre grupos de indivíduos e suas conexões com os processos de mudanças sociais. Esse conceito foi desenvolvido tendo como base as contribuições do filósofo grego Platão e do filósofo alemão Georg Wilhelm Friedrich Hegel acerca de dialética. O conceito de materialismo dialético integra o conjunto de ideias apresentadas pelo marxismo e influencia a realização de estudos, e a produção acadêmica nos campos da sociologia e da filosofia. Continue a leitura deste artigo e descubra as origens, o que defende e de que modo esse conceito tem sido operacionalizado nesses campos de estudos. O conceito de materialismo dialético foi desenvolvido por Marx e Engels para pensar as relações sociais no contexto da sociedade capitalista. Contudo, eles não foram os primeiros a refletir acerca da dialética. Pelo contrário, a contribuição dada por esses pensadores parte de uma crítica às ideias apresentadas por Platão e Hegel. A proposta de dialética que Platão ajudou a difundir defende a existência de uma hierarquia nas formas de pensamento. Desse modo, a dialética de Platão afirma que o conhecimento inferior, o conhecimento sensível, deve ser abandonado em benefício do conhecimento inteligível. Já na dialética do idealismo alemão apresentada por Hegel, a construção do conhecimento se dá a partir

de um processo relacional e de contraposição que envolve três etapas. É apresentada uma tese, ao que se responde como uma antítese (afirmação que contrapõe a primeira) e a partir do diálogo entre essas duas ideias surge a síntese, que apresenta um conhecimento novo. Esse esquema tese - antítese - síntese também pode ser sintetizado como totalidade - contradição - mudança. Ao propor o conceito de materialismo dialético, Marx se contrapõe ao idealismo de Hegel e centra sua análise nas condições materiais expressas nas relações humanas. Ou seja, sua proposta foge do âmbito da abstração e pauta a realidade vivida pelos grupos sociais no contexto do capitalismo. Diferente de Hegel, Marx entende que os seres humanos não podem ser pensados a partir da abstração, do idealismo. Ele defende que somos formados a partir das relações sociais. Por isso, sua proposta de dialética analisa a matéria a fim de entender os fenômenos sociais e naturais. O professor de Educação Física, deve ser um educador comprometido com um projeto político pedagógico da escola, que emerge das necessidades de emancipação das classes sociais submetidas à divisão estrutural vigente, propõe um currículo ampliado que ordene a reflexão pedagógica do aluno, levando-o a pensar a realidade social.

Segundo aponta seus defensores, para que ela cumpra suas finalidades, e desenvolver uma reflexão coerente é necessário apropriar-se do conhecimento científico e confrontá-lo com os saberes que o aluno traz de seu cotidiano, tendo como eixo a constatação, interpretação, compreensão e a explicação da realidade social complexa e contraditória.

De tal modo, a teoria Crítico-superadora trabalha com o conceito de cultura corporal, que se opõe ao conceito de aptidão física enquanto objetivo final da disciplina, e propõe o trato com o conhecimento em forma de ciclos de escolarização. Ela exige a coerência na seleção dos conteúdos da Educação Física em relação ao objetivo, promovendo ama leitura crítica da realidade.

Portanto, a organização dos conteúdos deve prever tanto uma análise sobre sua origem e o que determinou a necessidade de seu ensino, quanto a realidade material e física da escola, visando a formação do cidadão de forma integral e diferenciada.

Nessa visão a concepção de ensino se embasa no discurso da justiça social, no contexto da sua prática. E como ressalta Seara e Firmino (2010)

Busca levantar questões de poder, interesse e contestação; faz uma leitura dos dados da realidade à luz da crítica social dos conteúdos. Ela pode ser tida como uma reflexão pedagógica e desempenha um papel político-pedagógico, pois encaminha propostas de intervenção e possibilita reflexões sobre a realidade dos homens. Tratar desse sentido/significado abrange a compreensão das relações de interdependência que jogo, esporte, ginástica e de trabalho em troca de salários.

Empregando uma abordagem crítica conhecida como materialismo histórico, Marx previu que o capitalismo produzia tensões internas como os sistemas socioeconómicos anteriores e que estas levariam à sua autodestruição e substituição por um novo sistema conhecido como o modo de produção socialista. Para Marx, os antagonismos de classe sob o capitalismo — em parte devido à sua instabilidade e natureza propensa a crises — iriam dar origem ao desenvolvimento da consciência de classe da classe trabalhadora, levando à sua conquista do poder político e, eventualmente, ao estabelecimento de uma sociedade comunista sem classes, constituída por uma livre associação de produtores. Marx insistiu ativamente na sua implementação, argumentando que a classe trabalhadora deveria levar a cabo uma ação proletária revolucionária organizada para derrubar o capitalismo e provocar a emancipação socioeconómica. Marx é descrito como uma das figuras mais influentes na história da humanidade, e o seu trabalho tem sido elogiado e criticado. Muitos intelectuais, sindicatos, artistas e partidos políticos em todo o mundo foram influenciados pelo trabalho de Marx, com muitos a modificarem ou adaptarem as suas ideias. Marx é tipicamente citado como um dos principais arquitetos da ciência social moderna. dança, ou outros temas que venham compor um programa de Educação Física, têm com os grandes problemas sócio-políticos atuais

como: ecologia, papéis sexuais, saúde pública, relações sociais do trabalho, preconceitos sociais, raciais, da deficiência, da velhice, distribuição do solo urbano, distribuição de renda e outros.

Para a abordagem Crítico-superadora, portanto, a educação Física escolar não se trata de aprender o jogo pelo jogo, o esporte pelo esporte, ou a dança pela dança, mas de compreender que esses conteúdos devem receber um outro tratamento metodológico, a fim de que possam ser historicizados criticamente e apreendidos na sua totalidade enquanto conhecimentos construídos culturalmente, e ainda serem instrumentalizados para uma interpretação crítica da realidade que envolve o aluno.

Deve-se ressaltar também que esta concepção busca a partir de um projeto histórico que privilegie a superação das práticas educacionais mecânicas e burocráticas a partir de uma reinterpretação e redefinição de valores e normas, de uma síntese qualitativa da nota e de uma avaliação baseada no fazer coletivo.

A concepção construtivista da aprendizagem propugna que a escola deve tornar acessível aos alunos aspectos da cultura que são fundamentais para seu desenvolvimento pessoal, e não apenas no âmbito cognitivo. Segundo seus defensores, a educação motora para o desenvolvimento, considerado globalmente, e isso também supõe incluir as capacidades de equilíbrio pessoal, de inserção social, de relação interpessoal e motoras.

Para Darido (2003), o construtivismo deve extrapolar o simples exercício de ensinar e aprender. Nesse sentido, em Educação Física, o desenvolvimento da aula deverá proporcionar ao educando a descoberta de suas possibilidades, a exploração do espaço, o reconhecimento de si em relação ao outro e do seu corpo em movimento, oferecendo-lhe situações que desperte para variações, procurando incentivá-lo, já que o estímulo é fator de grande importância na aprendizagem, trabalhando também a socialização utilizando atividades em grupo.

No Brasil, segundo Darido (2003), e, mais especificamente, no Estado de São Paulo, a proposta construtivista-interacionista vêm ganhando espaço. É apresentada principalmente nas propostas de Educação Física da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) que tem como colaborador o Professor João Batista

Freire. Seu livro "Educação de corpo inteiro", publicado em 1989, teve papel determinante na divulgação das idéias construtivistas da Educação Física. Esta abordagem tem se infiltrado no interior da escola e o seu discurso está presente nos diferentes segmentos do contexto escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vygotsky sugere que o desenvolvimento da inteligência depende muito mais das interações com as pessoas do mundo das crianças e das ferramentas que a cultura proporciona para promover o pensamento. Para ele, as crianças aprendem não por meio da exploração solitária do mundo, mas se apropriando ou “tomando para si” os modos de agir oferecidos por sua cultura.

Para Vygostky os professores precisam fazer mais do que simplesmente arrumar o ambiente de modo que os alunos possam descobrir coisas sozinhos, mas sim atuar na Zona de Desenvolvimento Proximal da criança, fase na qual a criança não consegue resolver um problema sozinha, mas pode ter sucesso com a orientação de um adulto.

Nesse sentido as teorias socioconstrutivistas, baseadas nas teorias desenvolvidas por Piaget, Vygotsky, Wallon, entre outros, considera a importância do conhecimento que a criança já possui no processo de interação, apropriação e assimilação da cultura em que se encontra e a partir da qual produz o conhecimento de si e do mundo. Estes autores consideram a dinâmica própria da criança que é o brincar, como instrumento de desenvolvimento cognitivo.

Lev Vygotsky, renomado psicólogo russo, foi um dos principais teóricos da psicologia do desenvolvimento. Ele sugeriu que o desenvolvimento da inteligência infantil não ocorre isoladamente, mas sim a partir das interações sociais e culturais que cercam a criança. Segundo Vygotsky, essas interações são fundamentais para o crescimento cogni-

tivo, já que as crianças não aprendem sozinhas ou apenas por meio de sua própria exploração do mundo, mas se apropriam das formas de agir e pensar que são oferecidas pelo meio cultural em que estão inseridas. Para ele, o desenvolvimento intelectual está diretamente vinculado às ferramentas que a cultura proporciona, como a linguagem, a arte e as práticas sociais, as quais auxiliam a criança na construção de seu pensamento.

De acordo com Vygotsky, as crianças são, desde muito cedo, participantes ativas no processo de aprendizagem. Elas não são seres passivos que recebem informações do ambiente, mas sim agentes que se apropriam dessas informações por meio da interação com outros indivíduos mais experientes, como pais, professores e colegas. O aprendizado, dessa forma, é social e mediado, e a inteligência se desenvolve principalmente por meio da internalização de formas culturais de pensamento. As interações com pessoas que já dominam essas ferramentas culturais fornecem os meios pelos quais as crianças podem avançar em suas capacidades cognitivas.

O conceito central da teoria vygotskiana é a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que se refere ao espaço entre o que a criança já é capaz de fazer sozinha e o que ela pode fazer com a ajuda de outra pessoa, como um adulto ou colega mais experiente. É nessa zona que o professor, ou qualquer outro mediador, desempenha um papel crucial. Enquanto alguns teóricos, como Jean Piaget, enfatizavam o papel da exploração individual no aprendizado, Vygotsky destacava que o professor ou o tutor deveria atuar como mediador ativo do conhecimento, oferecendo suporte e orientação. Para ele, a criança não deve apenas ser exposta a ambientes ricos para a exploração autônoma, mas também deve receber ajuda direta para resolver problemas que, sozinha, não seria capaz de superar. Assim, o educador precisa estar atento às necessidades do aluno, ajustando suas intervenções de acordo com o nível de dificuldade que a criança enfrenta, de modo a facilitar o processo de aprendizagem dentro dessa ZDP.

Essa atuação do professor na Zona de Desenvolvimento Proximal é o que diferencia o papel ativo do educador na teoria de Vygotsky em relação a outras abordagens de ensino. Ele acreditava que o simples preparo do ambiente para que a criança pudesse explorar sozinha não seria suficiente para promover o desenvolvimento cognitivo de forma plena. É necessário que o professor ou tutor ofereça um suporte contínuo, ajustado às necessidades específicas de cada criança, até que ela seja capaz de realizar as tarefas de maneira independente. Esse processo de mediação pedagógica é fundamental para que a criança avance de uma fase de aprendizado em que depende da ajuda externa para uma fase em que consegue realizar atividades e resolver problemas de forma autônoma.

Outro aspecto importante das teorias de Vygotsky é a mediação semiótica, ou seja, o uso de sinais e ferramentas culturais, como a linguagem, para facilitar o desenvolvimento do pensamento. A linguagem, em particular, ocupa um lugar de destaque em sua teoria, pois não é apenas um meio de comunicação, mas também uma ferramenta fundamental para o desenvolvimento do pensamento e da consciência. Quando as crianças interagem com outras pessoas por meio da linguagem, elas não apenas trocam informações, mas internalizam as formas de pensar e agir que são próprias de sua cultura. A partir disso, o pensamento da criança se desenvolve, tornando-se cada vez mais complexo e abstrato.

Nesse sentido, as teorias socioconstrutivistas, que se baseiam nas ideias de Vygotsky, Piaget, Wallon, entre outros, reconhecem a importância do conhecimento prévio da criança e das suas interações sociais e culturais no processo de aprendizado. Piaget, por exemplo, também enfatizou o papel ativo da criança no aprendizado, embora sua abordagem fosse mais focada no desenvolvimento cognitivo através de estágios e na descoberta individual. No entanto, o sócio construtivismo integra essa visão com a perspectiva de Vygotsky, dando ênfase às interações sociais como motor do desenvolvimento cognitivo.

Esses autores consideram que o brincar, uma atividade central na vida da criança, é um dos principais meios através dos quais ela interage com o mundo e, ao mesmo tem-

po, desenvolve suas habilidades cognitivas. O ato de brincar não é apenas uma atividade lúdica, mas também uma forma de a criança experimentar papéis, regras e normas culturais que ela encontra em seu ambiente. Por meio do brincar, a criança explora a sua realidade social, imitando os adultos e internalizando comportamentos, valores e práticas. É através dessa dinâmica própria do brincar que ela começa a compreender o mundo ao seu redor e a construir o conhecimento sobre si mesma e sobre os outros.

Por exemplo, quando uma criança brinca de casinha ou de ser professor, ela não está apenas se divertindo, mas está reproduzindo e internalizando as estruturas sociais e culturais que observa em sua vida diária. Isso contribui para o seu desenvolvimento cognitivo, já que ela aprende a ver o mundo a partir de diferentes perspectivas e a dominar as ferramentas culturais que são importantes para a sua comunidade. Vygotsky acreditava que esse tipo de atividade simbólica é crucial para o desenvolvimento do pensamento abstrato e da capacidade de resolver problemas complexos.

Desse modo, o brincar desempenha um papel essencial no desenvolvimento cognitivo e social da criança, não apenas proporcionando uma forma de entretenimento, mas também um meio de aprendizagem profunda e significativa. Através do jogo simbólico, a criança experimenta situações que a ajudam a compreender o mundo real e a desenvolver sua capacidade de raciocínio lógico, planejamento e resolução de problemas. Além disso, o brincar em grupo oferece oportunidades para que as crianças aprendam a cooperar, a compartilhar e a negociar, habilidades sociais que são essenciais para sua vida adulta.

Portanto, as contribuições de Vygotsky e dos teóricos socioconstrutivistas são
de grande importância para a educação. Eles nos lembram que o aprendizado é, acima de tudo, um processo social e cultural, e que o papel do professor é muito mais do que simplesmente fornecer informações ou criar um ambiente rico para a exploração individual. O professor deve ser um mediador ativo, ajudando as crianças a avançar em sua Zona de Desenvolvimento Proximal, oferecendo suporte e orientação enquanto elas internalizam as ferramentas culturais necessárias para o pensamento e para a vida em sociedade.

Com base nessas ideias, podemos perceber a importância de um ensino que valorize a interação social, o uso de ferramentas culturais e o brincar como formas fundamentais de aprendizado. O conhecimento prévio da criança, suas experiências culturais e suas interações com os outros devem ser levados em conta em qualquer abordagem pedagógica que busque promover o desenvolvimento integral do aluno. Assim, a mediação do professor, em consonância com as dinâmicas sociais e culturais, torna-se a chave para um ensino verdadeiramente eficaz e transformador.

De tal modo, tal proposição propõe uma alternativa ao método diretivo de ensino, ou seja, o aluno constrói seu conhecimento e procura a resolução de problemas a partir da interação com o meio, e privilegia o jogo/brinquedo como estratégia de ensino, pois a criança enquanto brinca também aprende. Deve predominar o jogo educativo, ou seja, como recurso pedagógico, vinculado a um projeto pedagógico. Para expandir o texto apresentado e fornecer uma análise mais profunda, é importante contextualizar as implicações das teorias de Vygotsky e Piaget no campo educacional, especialmente no que se refere ao desenvolvimento cognitivo e à construção do conhecimento a partir da interação social e cultural. A visão de Vygotsky sobre o desenvolvimento da inteligência, que se apoia fundamentalmente nas interações sociais e no uso de ferramentas culturais, traz uma abordagem inovadora para a educação, especialmente no que diz respeito ao papel do professor e à forma como a aprendizagem é concebida.

A ideia de que as crianças não aprendem de forma isolada, mas sim por meio da internalização de ações e práticas culturais, subvertem a noção tradicional de ensino passivo e reforçam a importância de um ensino dinâmico e mediado. O conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) introduzido por Vygotsky é um dos pilares dessa abordagem, destacando que o papel do professor é essencial não apenas como transmissor de conhecimento, mas como facilitador do processo de aprendizagem, auxiliando o aluno

a superar desafios que, sem essa mediação, seria intransponível.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil 1988. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm> Acesso em 15/10/2013

Lei Nº 9.394/1996 (LDB). Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em 15/10/2013.

Referencial Curricular Nacional de Educação Física. Vol. 1. 1998.
Disponível em < http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf> Acesso em 15/10/2013

CARVALHO, Sérgio Frank . A abordagem pedagógica sistêmica: um modelo sociológico para a Educação Física Brasileira. EFDeportes.com, Revista Digital. Buenos Aires, Año 16, Nº 159, Agosto de 2011. (http://www.efdeportes.com/efd159/a- abordagem-pedagogica-sistemica-a-educacao-fisica.htm, acesso 28/9/2013)

DAOLIO, J. Da Cultura do Corpo. 1a. ed. Papiirus: Campinas, 1995. v. 01.

. A cultura da/na educação física. Campinas. Tese de livre docência.
Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. 2002.

. Educação física e o conceito de cultura. Campinas –SP: Autores Associados 2004.

DARIDO, S. C. Os conteúdos da educação física escolar: influências, tendências, dificuldades e possibilidades. Perspectivas em Educação Física Escolar, Niterói, v. 2, n. 1 (suplemento), 2001.

. Educação Física na escola: questões e reflexões. 1. ed. Rio de
Janeiro: Guanabara - Koogan, 2003.

FREIRE, João Batista. Educação de corpo inteiro-teoria e prática da Educação
Física. São Paulo: Scipione, 1997

; SCAGLIA, Alcides José. Educação como prática corporal. São
Paulo: Scipione, 2003

LEITE, Sérgio Antônio da Silva. Alfabetização: em defesa da sistematização do trabalho, in ARANTES, Valéria Amorim (org.). Alfabetização e letramento. São Paulo: Summus. 2010

MAUAD, Juçara Maciel. Avaliação em educação física escolar: relato de uma experiência. 2003. 98 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003. Disponivel em
< http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000294904&fd=y> Acesso em 20/11/2013

OLIVEIRA, Martha Kohl de, TAILLE, Yves de La, DANTAS, Heloysa. Piaget,
Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus. 1992

PAIVA, Fernanda Simone Lopes. Constituição do Campo da Educação Física no
Brasil. In: BRACHT, Valter; CRISÓRIO, Ricardo (Coord.). A Educação Física no
Brasil e na Argentina – Identidade, Desafios e Perspectivas. Campinas: Autores Associados, 2003.

PIAGET, Jean. Psicologia e Pedagogia. Rio de Janeiro. Forense Universidade, 1975.

SEARA, Eliton Clayton, Rufino e FIRMINO, Antonio Luis. Educação Física: um olhar sobre a concepção crítico-superadora. EFDeportes.com, Revista Digital.
Buenos Aires, Año 15, Nº 149, Octubre de 2010 Disponível
<(http://www.efdeportes.com/efd149/educacao-fisica-concepcao-critico- superadora.htm>, acesso 28/09/2011

SOLÉ, Isabel; COLL, Cesar. O Construtivismo na sala de aula. São Paulo. Editora
Ática. 1999

TANI, G, et al. Educação Física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista. São Paulo: EDUSP, 1988

TULESKI, Silvana Calvo. Vygotsky: a construção de uma psicologia marxista. Maringá:

EDUEM, 2002

VICHESSI, Beatriz. Educação física além do físico. Disponível <http://revistaescola.abril.com.br/avulsas/225-estante-classicodomes.shtml> Acesso em 11/11/2013

VYGOTSKY, Lev Semonovich. A Formação Social da Mente. São Paulo: Martins Fontes, 1988

WALLON, Henri. A Evolução Psicológica da Criança. São Paulo: Martins Fontes, 2010

A VIOLÊNCIA DOMÉSTICA CONTRA CRIANÇAS E ADOLESCENTES: A VISÃO E ATUAÇÃO DA ESCOLA

MARISTELA DRAGONI SILVA

RESUMO
A violência doméstica contra crianças e adolescentes é um problema social grave que compromete seu desenvolvimento físico, emocional e cognitivo. Este artigo explora o papel da escola na identificação e combate à violência, considerando que educadores podem detectar sinais de abuso e oferecer um espaço seguro e acolhedor. Destaca-se a importância de capacitar os profissionais da educação para reconhecer e agir em situações de risco, além de implementar estratégias como programas de conscientização e criação de ambientes inclusivos. A colaboração entre a escola e instituições como conselhos tutelares é fundamental para uma rede de apoio efetiva e contínua às vítimas. Por fim, o artigo enfatiza a necessidade de uma mudança cultural, na qual a educação desempenha um papel central ao promover a consciência crítica sobre a violência e incentivar o respeito aos direitos humanos, contribuindo para uma sociedade mais justa e segura.

Palavras-chave: Violência Doméstica, Crianças, Adolescentes, Escola, Intervenção

INTRODUÇÃO

A violência doméstica contra crianças e adolescentes é um problema alarmante que exige atenção e ações coordenadas da sociedade. Esse tipo de violência, que inclui abuso físico, psicológico e negligência, compromete profundamente o bem-estar e o desenvolvimento desses jovens, afetando suas habilidades sociais, emocionais e cognitivas. Em muitos casos, as vítimas se sentem isoladas e sem apoio, o que intensifica os danos e dificulta a superação dos traumas vividos. Diante disso, a escola surge como um espaço crucial para a identificação e o combate à violência doméstica, sendo muitas vezes o único local seguro onde crianças e adolescentes podem estabelecer vínculos de confiança com adultos capazes de oferecer suporte e proteção.

A violência doméstica, por sua natureza silenciosa, muitas vezes ocorre longe do olhar da sociedade. Por isso, a identificação precoce e a intervenção rápida são fundamentais. A escola, como instituição educacional, tem um papel central nessa luta, uma vez que é um dos poucos ambientes onde as crianças e adolescentes podem contar com a presença de adultos que podem oferecer apoio, proteção e, mais importante, escuta. Muitos desses jovens, em situação de violência, podem encontrar na escola um refúgio seguro, onde podem estabelecer vínculos de confiança com educadores, psicólogos e outros profissionais, que são os primeiros a perceber sinais de agressão, sejam eles físicos, comportamentais ou psicológicos. Dessa forma, a escola se configura não apenas como um lugar de aprendizagem acadêmica, mas também como um espaço de acolhimento e proteção contra o abuso doméstico.

O papel da escola vai muito além do ensino acadêmico. Segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), é responsabilidade da instituição educacional garantir o desenvolvimento integral do aluno e zelar pelos seus direitos. Nesse sentido, os educadores devem estar preparados para identificar sinais de violência e para saber como proceder diante dessas situações. Isso implica uma formação contínua e especializada dos professores e funcionários, abordando tanto os aspectos legais quanto emocionais da violência doméstica. Capacitar os educadores para reconhecer os sintomas de abuso e intervir de forma apropriada é essencial para a construção de um ambiente seguro e acolhedor para os alunos.

Para que a prevenção da violência doméstica faça parte do cotidiano escolar, é necessário implementar ações educativas e de conscientização, como palestras, debates e projetos que promovam a valorização dos direitos humanos e a empatia. A criação de espaços onde os estudantes possam se expressar livremente também é fundamental, pois esses ambientes incentivam a confiança e a abertura, facilitando a identificação de situações de abuso. Além disso, o diálogo com as famílias e a comunidade é essencial para fortalecer a rede de proteção às crian-

ças e adolescentes, permitindo que a escola e outros atores sociais trabalhem em parceria no combate à violência.

Por fim, a escola deve contar com protocolos claros de atuação em casos de violência doméstica, incluindo a comunicação com o Conselho Tutelar e com serviços de assistência social. A articulação com essas entidades é vital para a criação de uma rede de apoio que possa oferecer suporte psicológico e social às vítimas e suas famílias. Dessa forma, a escola não apenas exerce seu papel de proteção, mas também contribui para a formação de uma sociedade mais justa e consciente sobre a importância de combater todas as formas de violência.

A VIOLÊNCIA DOMÉSTICA E SEUS IMPACTOS

A violência doméstica contra crianças e adolescentes é uma questão alarmante e complexa, que afeta profundamente o desenvolvimento e o bem-estar dos jovens. Compreende diversas formas de abuso, incluindo violência física, psicológica, sexual e negligência, todas perpetradas por pessoas que, em geral, fazem parte do núcleo familiar ou são responsáveis pelos cuidados do jovem. Esses atos de violência têm um impacto devastador na vida das vítimas, gerando um ambiente marcado pelo medo e pela insegurança. A convivência contínua com situações de violência compromete o desenvolvimento físico, emocional e social das crianças e adolescentes, além de gerar sequelas de longo prazo, como dificuldades no aprendizado e comportamentos desafiadores.

As consequências psicológicas da violência doméstica são profundas, levando a problemas de saúde mental como depressão, ansiedade, baixa autoestima e transtornos de estresse pós-traumático. A exposição constante a um ambiente abusivo também interfere na capacidade dos jovens de estabelecer relações saudáveis e de se desenvolver plenamente. Crianças e adolescentes que vivenciam a violência em casa muitas vezes apresentam dificuldades de socialização e reagem de forma agressiva ou retraída, influenciando suas relações interpessoais e sua capacidade de adaptação a diferentes ambientes, como o escolar. Esses jovens frequentemente precisam de apoio psicológico para superar o trauma, mas, infelizmente, nem sempre têm acesso a esses serviços.

Além das consequências emocionais, a violência doméstica tem impactos significativos no desempenho acadêmico dos jovens. A insegurança e o estresse gerados por um ambiente familiar abusivo prejudicam a concentração, a motivação e a capacidade de aprendizagem dos alunos. Estudos mostram que crianças expostas à violência doméstica apresentam maior taxa de evasão escolar, o que limita suas oportunidades futuras e perpetua o ciclo de pobreza e exclusão social. A falta de um suporte adequado compromete suas chances de desenvolvimento, colocando-os em uma posição vulnerável que pode se repetir ao longo da vida.

A violência doméstica contra crianças e adolescentes é, portanto, um problema que não afeta apenas o indivíduo, mas também a sociedade. Jovens que crescem em ambientes abusivos tendem a internalizar esses comportamentos, o que pode perpetuar a violência nas gerações seguintes. Além disso, o impacto nos sistemas de saúde, educação e assistência social é significativo, exigindo políticas públicas e ações intersetoriais que possam prevenir e combater o abuso, além de oferecer suporte adequado às vítimas. A implementação de programas de conscientização e o fortalecimento de uma rede de proteção para as crianças e adolescentes são essenciais para quebrar esse ciclo de violência e promover um desenvolvimento saudável para os jovens. Assim, enfrentar a violência doméstica exige uma atuação conjunta entre a família, a escola, a comunidade e o Estado, com políticas que garantam a segurança e o bem-estar das crianças e adolescentes e que promovam uma sociedade mais justa e acolhedora.

O PAPEL DA ESCOLA NA IDENTIFICAÇÃO DA VIOLÊNCIA

A escola exerce um papel fundamental na identificação de casos de violência doméstica contra crianças e adolescentes, atuando como um ambiente de observação e acolhimento. Educadores e outros profissionais da educação têm a oportunidade de manter contato diário com os alunos, o que permite observar e registrar mudanças significativas em seu comportamento, desempenho aca-

dêmico e interação social. Esses sinais podem ser indicativos de situações de violência e, por isso, é essencial que a equipe escolar esteja preparada para identificar e atuar de forma preventiva. Além disso, o ambiente escolar pode servir como um refúgio seguro para que os alunos sintam-se à vontade para expressar suas dificuldades, mesmo que de forma indireta, através de sinais e atitudes.

Alguns sinais de alerta que a escola deve observar incluem mudanças de comportamento, desempenho acadêmico, faltas frequentes e sinais físicos de agressão. Mudanças de comportamento, por exemplo, são um indicativo importante: crianças e adolescentes que eram sociáveis e comunicativos podem se tornar subitamente retraídos, ansiosos ou agressivos. Tais transformações podem sugerir que algo está acontecendo em seu ambiente familiar. A violência doméstica impacta profundamente o emocional dos jovens, fazendo com que a escola seja um dos poucos locais onde esses alunos conseguem demonstrar o que enfrentam.

O desempenho acadêmico também é uma área de observação crítica. A exposição constante a um ambiente de violência pode prejudicar a concentração, o interesse pelas atividades escolares e, consequentemente, as notas dos alunos. Um estudante que antes demonstrava engajamento nas tarefas pode, em pouco tempo, apresentar uma queda considerável em seu rendimento acadêmico. Isso ocorre porque o estresse e o medo absorvem grande parte da energia mental dos jovens, afetando seu desenvolvimento cognitivo e emocional. A queda no desempenho escolar pode, portanto, ser um reflexo de situações adversas em casa e merece atenção dos educadores e demais profissionais envolvidos no acompanhamento desses alunos.

Outro aspecto relevante são as faltas frequentes, que, sem justificativas claras, podem ser um alerta para a escola. Crianças e adolescentes em situação de violência doméstica podem apresentar dificuldades em comparecer regularmente às aulas, seja por restrições impostas pela própria família, seja por fatores emocionais e psicológicos decorrentes dos abusos. A escola deve atentar para essas ausências e investigar, quando possível, os motivos que impedem a frequência dos alunos. A comunicação com a família deve ser conduzida com cautela, respeitando a privacidade do aluno, mas sempre buscando estabelecer um entendimento do que se passa no ambiente familiar.

Os sinais físicos de abuso, como hematomas e lesões, também merecem atenção cuidadosa dos educadores. Essas marcas podem ser indícios claros de violência física e, quando as explicações fornecidas são inconsistentes ou pouco convincentes, é preciso redobrar a atenção. Nesse contexto, é fundamental que os educadores saibam como abordar essas situações com sensibilidade e responsabilidade, evitando expor o aluno ou confrontar diretamente os responsáveis sem o devido suporte de órgãos competentes. Para lidar adequadamente com esses casos, a escola deve contar com uma rede de apoio que inclua conselhos tutelares, serviços de saúde e assistência social, além de políticas internas de proteção à criança e ao adolescente.

Por fim, para que a escola possa cumprir seu papel de maneira eficaz, é indispensável que os educadores e demais profissionais estejam capacitados para reconhecer e agir diante de sinais de violência doméstica. Programas de formação continuada e treinamentos sobre o reconhecimento de abusos e a abordagem correta em situações de suspeita são ferramentas essenciais para que a escola contribua na proteção dos alunos. Além disso, a escola deve estabelecer parcerias com entidades de proteção aos direitos das crianças e adolescentes, promovendo uma rede de apoio robusta e integrada. Essa atuação preventiva e colaborativa é essencial para garantir que a escola seja um espaço seguro, capaz de acolher e proteger os alunos em situação de vulnerabilidade e de intervir de maneira assertiva para romper o ciclo de violência.

ESTRATÉGIAS DE INTERVENÇÃO NA ESCOLA

Para que as escolas possam atuar de forma eficaz na identificação e combate à violência doméstica, uma abordagem multidisciplinar é essencial, envolvendo não apenas professores, mas também psicólogos, assistentes sociais e outros membros da comunidade escolar. Uma das estratégias fundamentais é a capacitação contínua dos educadores, que precisam estar preparados para reco-

nhecer sinais de violência e saber como intervir de forma apropriada. Esse processo inclui a formação em direitos das crianças e adolescentes, e em práticas de acolhimento que garantam um ambiente seguro e confiável. A escola deve ser vista como um espaço onde os alunos se sintam à vontade para falar sobre seus problemas sem receio de exposição ou represálias.

Outro aspecto crucial é o estabelecimento de canais de comunicação seguros e confidenciais. Esse ambiente acolhedor encoraja os alunos a se expressarem e até mesmo a denunciarem abusos, sabendo que poderão contar com o apoio da instituição. Nesse sentido, a criação de parcerias com organizações de proteção aos direitos das crianças e adolescentes — como conselhos tutelares, ONGs e serviços de assistência social — amplia a rede de suporte, garantindo que os jovens tenham acesso a recursos adequados e assistência especializada.

Além disso, campanhas educativas são uma ferramenta poderosa para conscientizar a comunidade escolar sobre a violência doméstica e as formas de preveni-la. Ao promover atividades como palestras, oficinas e grupos de discussão, a escola contribui para a criação de uma cultura de respeito e segurança, estimulando o diálogo e a reflexão sobre direitos e cidadania. Esses eventos reforçam o papel ativo da escola na prevenção da violência e no desenvolvimento de valores éticos entre os alunos.

Contudo, mesmo com uma abordagem estruturada, as escolas enfrentam desafios na identificação e intervenção em casos de violência doméstica. Um dos principais obstáculos é o receio dos próprios alunos em relatar a violência que sofrem. Muitos têm medo de possíveis represálias por parte dos agressores ou mantêm uma lealdade familiar, o que os impede de buscar ajuda. Esse medo de exposição dificulta o trabalho de detecção da escola e demanda uma abordagem sensível por parte dos educadores para criar um vínculo de confiança.

Outro desafio relevante é a falta de preparação de alguns educadores para lidar com casos de violência doméstica. Em muitas situações, a ausência de formação específica pode resultar em atitudes inadequadas ou até mesmo em silêncio diante da suspeita de abuso. Esse preparo é crucial para que os profissionais consigam abordar o tema de maneira apropriada e orientem os alunos de forma assertiva e empática. Assim, é fundamental que as políticas públicas priorizem programas de capacitação e formação específica para os profissionais da educação.

Além disso, algumas escolas enfrentam limitações de recursos, que podem comprometer a implementação de programas de apoio e proteção às vítimas de violência. A falta de materiais, espaço físico adequado e pessoal especializado são fatores que limitam a atuação da escola. Essas restrições evidenciam a necessidade de investimento contínuo na estrutura escolar, para que ela possa desempenhar plenamente seu papel de proteção e apoio aos alunos em situação de vulnerabilidade.

Em suma, embora a escola tenha um papel central na luta contra a violência doméstica, é necessário que existam políticas públicas e estratégias de apoio robustas para fortalecer as ações educativas e garantir um ambiente seguro e acolhedor para todos os alunos. A escola, ao lado de uma rede de suporte composta por diversas entidades, pode fazer uma diferença significativa na vida de jovens que enfrentam situações de violência, promovendo o desenvolvimento de uma sociedade mais justa e segura.

A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS EDUCADORES

A formação continuada dos educadores é um elemento essencial para que as ações de combate à violência doméstica sejam realmente efetivas. Para que os professores se tornem agentes de mudança no ambiente escolar, é necessário que eles recebam treinamentos regulares, que abordem tanto a identificação dos sinais de violência quanto as melhores práticas para uma intervenção segura e acolhedora.

Primeiramente, esses treinamentos devem possibilitar aos educadores uma compreensão profunda sobre a gravidade e as múltiplas consequências da violência doméstica na vida de crianças e adolescentes. Esse conhecimento é fundamental para que os profissionais de educação reconheçam seu papel no enfrentamento do problema e se sintam preparados para agir de maneira

adequada.
Outro aspecto importante é a capacitação para que os professores possam lidar com casos de violência com sensibilidade e empatia. Nesse contexto, o desenvolvimento de habilidades como a escuta ativa e o acolhimento são indispensáveis, pois garantem que os alunos sintam-se seguros ao compartilhar suas vivências e busquem apoio quando necessário.
Além disso, é essencial que os treinamentos incluam uma abordagem detalhada sobre os direitos das crianças e adolescentes, conforme estabelecido no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Esse conhecimento capacita os educadores a atuar como defensores dos direitos dos alunos, promovendo um ambiente onde a proteção e o respeito sejam prioritários.
Por fim, os educadores devem aprender métodos de intervenção que sejam respeitosos e adequados, sempre priorizando a segurança e o bem-estar das crianças e adolescentes. Isso inclui o uso de estratégias que assegurem uma resposta cuidadosa e informada a situações de suspeita de violência, garantindo que o apoio à vítima ocorra de maneira segura e eficaz.
A formação continuada, ao englobar esses aspectos, fortalece a atuação dos educadores e os torna peças-chave na identificação e combate à violência doméstica, promovendo um ambiente escolar seguro e acolhedor para todos.

O PAPEL DA FAMÍLIA E DA COMUNIDADE

Para que a escola possa atuar efetivamente na prevenção e enfrentamento da violência doméstica, é imprescindível o envolvimento da família e da comunidade. A promoção de um ambiente colaborativo entre a escola e as famílias pode contribuir para a identificação e prevenção da violência. Algumas iniciativas incluem:
Realizar encontros com os pais e responsáveis, abordando a importância da proteção e dos direitos das crianças e adolescentes. Essas palestras podem ajudar a criar uma rede de apoio e conscientização entre as famílias.
Estabelecer grupos de apoio para pais que estejam enfrentando dificuldades familiares, proporcionando um espaço seguro para discussão e troca de experiências.
Promover eventos que incentivem a participação da comunidade em atividades voltadas para a proteção dos jovens, como campanhas de conscientização e festivais de direitos humanos.

A GESTÃO COMO AGENTE DE MUDANÇA

A violência é um fenômeno social complexo que afeta diversas esferas da vida, impactando especialmente crianças e adolescentes. A gestão, em seus diferentes níveis e contextos, desempenha um papel crucial no enfrentamento da violência, promovendo políticas e práticas que visam proteger e garantir os direitos dos indivíduos. Este capítulo aborda a importância da gestão na prevenção e no enfrentamento da violência, explorando estratégias, desafios e o papel dos gestores em diferentes contextos.
A gestão é frequentemente percebida apenas sob a ótica da administração de recursos, mas sua função vai muito além disso. No contexto da educação, por exemplo, a gestão escolar é fundamental para criar um ambiente seguro e inclusivo, onde todos os alunos possam se desenvolver plenamente. Libâneo (2017) enfatiza que a gestão escolar deve ser orientada para a construção de um ambiente educacional que promova a cidadania, a inclusão e o respeito aos direitos humanos.
Os gestores têm a responsabilidade de estabelecer políticas que abordem diretamente a violência, implementando práticas que não apenas reagem a situações de violência, mas que também a previnem. Isso envolve uma compreensão ampla dos fatores que contribuem para a violência e o desenvolvimento de estratégias que atuem nas raízes do problema.
Uma das principais funções da gestão é desenvolver e implementar políticas de prevenção da violência. Essas políticas devem ser embasadas em um diagnóstico preciso da realidade, que considere as especificidades da comunidade atendida.
Algumas estratégias incluem:
Implementar programas de educação que promovam a paz e o respeito mútuo. A educação para a paz é uma abordagem que visa não apenas ensinar sobre a não-violência, mas também cultivar valores como empatia, solidariedade e respeito.

Realizar capacitações para educadores e demais profissionais envolvidos no ambiente escolar, para que possam identificar sinais de violência e saber como intervir adequadamente. É fundamental que os educadores estejam preparados para lidar com situações de violência e saibam como apoiar os alunos.

Estabelecer canais de comunicação onde alunos possam se sentir seguros para relatar casos de violência. Espaços de escuta podem incluir grupos de apoio, rodas de conversa e atividades que incentivem a expressão de sentimentos e experiências.

Fomentar parcerias com organizações não governamentais, serviços de saúde, assistência social e outros setores que possam contribuir para a prevenção da violência. A colaboração entre diferentes setores é essencial para criar uma rede de proteção que atenda às necessidades dos indivíduos.

PROTOCOLO DA ESCOLA EM CASO DE SUSPEITA DE VIOLÊNCIA

A violência doméstica contra crianças e adolescentes é um problema social grave que demanda ações efetivas e coordenadas. O ambiente escolar se torna um local crucial para a identificação e o enfrentamento dessa questão. O protocolo a ser seguido pelas escolas em casos de suspeita de violência é fundamental para garantir a proteção e o suporte às vítimas. Este texto explora as etapas e os procedimentos que devem ser adotados nesse contexto.

A primeira fase do protocolo envolve a identificação de sinais de alerta. Os educadores devem estar atentos a mudanças no comportamento dos alunos, como isolamento, agressividade e dificuldades de concentração. Quedas no desempenho acadêmico, ausências frequentes sem justificativa e marcas físicas são indícios que não devem ser ignorados. Essa vigilância é essencial, pois muitas crianças e adolescentes enfrentam situações de violência em casa, e a escola é um dos poucos espaços em que podem ser observados de forma sistemática.

Uma vez identificados os sinais de violência, o educador deve seguir uma série de passos para abordar a situação de maneira responsável. A documentação cuidadosa dos eventos observados é um primeiro passo importante. Registrar datas, horários e detalhes do que foi percebido ajudará a construir um quadro claro da situação. Além disso, a abordagem ao aluno deve ser feita com cuidado, criando um ambiente seguro que incentive a criança a compartilhar suas experiências. Perguntas abertas e não invasivas podem facilitar essa comunicação, enquanto a confidencialidade deve ser rigorosamente mantida para assegurar a segurança emocional do aluno.

Após a identificação inicial, a comunicação com a gestão escolar torna-se crucial. O educador deve relatar a situação para que a escola possa tomar as medidas apropriadas. A notificação ao conselho tutelar e a outras autoridades competentes deve ser feita rapidamente, garantindo que a criança receba a proteção necessária. O encaminhamento a profissionais especializados, como psicólogos e assistentes sociais, é fundamental para que a criança e a família recebam o apoio adequado.

O acompanhamento da situação da criança é uma etapa importante do protocolo. A escola deve monitorar de perto o progresso e a segurança do aluno, verificando se as medidas de proteção estão sendo eficazes. Criar um ambiente acolhedor e seguro é essencial para que as crianças se sintam à vontade para se abrir sobre suas experiências. A implementação de programas de educação emocional e de conscientização sobre os direitos das crianças pode contribuir para essa criação de um espaço seguro e inclusivo.

A formação contínua dos educadores sobre temas relacionados à violência e aos direitos humanos é outro aspecto vital. Essa capacitação permite que os professores se tornem mais aptos a identificar e intervir em casos de violência, fortalecendo a rede de proteção em torno dos alunos. Ao se manterem atualizados sobre as melhores práticas e estratégias de intervenção, os educadores podem contribuir significativamente para a promoção de um ambiente escolar seguro e acolhedor.

Em suma, o protocolo da escola em caso de suspeita de violência é um elemento essencial na proteção de crianças e adolescentes. Através de ações sistemáticas e cuidadosas, os educadores podem identificar, notificar e apoiar efetivamente as vítimas de violência

doméstica. Essa abordagem não apenas protege os alunos, mas também ajuda a construir uma cultura escolar que valoriza a segurança e o respeito, elementos fundamentais para o desenvolvimento saudável das novas gerações. A colaboração entre educadores, profissionais da saúde e da assistência social é vital para garantir um apoio robusto e eficaz às vítimas, promovendo uma sociedade mais justa e solidária.

CONCLUSÃO

A violência doméstica contra crianças e adolescentes é uma questão complexa que exige uma resposta coordenada e efetiva da sociedade, na qual a escola tem um papel crucial. Ao identificar sinais de violência e atuar de forma proativa, as escolas podem não apenas proteger as vítimas, mas também contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e segura para todos. A formação continuada dos educadores e a colaboração com as famílias e a comunidade são essenciais para garantir que as ações de prevenção e intervenção sejam eficazes.

A promoção de um ambiente escolar acolhedor e seguro é fundamental para que os alunos se sintam protegidos e tenham a confiança necessária para buscar ajuda. Somente por meio do trabalho conjunto entre escola, família e comunidade será possível combater a violência doméstica e garantir um futuro mais promissor para nossas crianças e adolescentes.

A gestão possui um papel fundamental na prevenção e no enfrentamento da violência, atuando como um agente de mudança social. Por meio do desenvolvimento de políticas de prevenção, do apoio às vítimas e da promoção de um ambiente seguro, os gestores podem contribuir significativamente para a proteção dos direitos de crianças e adolescentes.

Para que essa atuação seja efetiva, é imprescindível que os gestores estejam preparados e apoiados, com acesso a recursos e formação contínua. Além disso, a colaboração entre diferentes setores da sociedade é vital para criar uma rede de proteção robusta e eficaz. O compromisso da gestão com a promoção da paz e da justiça é, portanto, um passo essencial para construir uma sociedade mais justa e igualitária.

Para que a prevenção da violência doméstica tenha efeito real, é necessário que a escola envolva não apenas os alunos, mas também as famílias e a comunidade no processo de conscientização e combate à violência. As escolas devem atuar como facilitadoras de um diálogo aberto com as famílias sobre a importância do respeito aos direitos das crianças e adolescentes e a necessidade de combater todas as formas de abuso. A conscientização das famílias sobre os sinais de violência e as formas de buscar apoio é fundamental para que possam proteger seus filhos e agir de maneira eficaz quando necessário.

Além disso, a articulação da escola com outros atores sociais, como serviços de saúde, Conselhos Tutelares, órgãos de segurança pública e organizações da sociedade civil, é fundamental para a criação de uma rede de apoio que possa fornecer o suporte necessário às vítimas de violência doméstica. A colaboração entre a escola e essas instituições permite que o caso seja tratado de forma integrada e que o aluno receba o apoio adequado, seja no aspecto psicológico, social ou legal.

A construção dessa rede de apoio começa com a criação de protocolos claros e eficazes dentro da escola, que definam as etapas de ação quando um caso de violência doméstica é identificado. Esse protocolo deve incluir a comunicação imediata com o Conselho Tutelar, a família da vítima e os serviços de assistência social, de maneira a garantir uma intervenção rápida e eficaz. Além disso, a escola deve acompanhar o caso de perto, oferecendo o suporte necessário à criança ou ao adolescente, e colaborando com as entidades responsáveis pela resolução do problema. Esse processo deve ser conduzido de maneira cuidadosa e respeitosa, com o objetivo de evitar qualquer tipo de revitimização da criança ou do adolescente.

A prevenção da violência doméstica contra crianças e adolescentes deve ser abordada de forma contínua e transversal no currículo escolar. As escolas têm a responsabilidade de promover a educação para os direitos humanos e para a cidadania, de modo a garantir que os alunos compreendam a importância do respeito aos direitos das crianças e da violência. Para isso, devem ser implementa-

dos projetos educativos que tratem não apenas dos direitos das crianças e adolescentes, mas também das questões relacionadas à violência, ao respeito mútuo e à empatia. A educação para os direitos humanos deve ser incorporada ao currículo de forma transversal, com atividades que envolvam a leitura de textos, discussões em grupo e a elaboração de projetos de intervenção social.

Esses projetos podem incluir debates sobre a importância de respeitar os direitos dos outros, o reconhecimento dos sinais de violência e a promoção de ambientes familiares saudáveis e seguros. Além disso, a escola pode trabalhar a questão da violência doméstica através de atividades de sensibilização, como rodas de conversa sobre a violência e suas consequências, apresentações teatrais que ilustrem situações de abuso e programas de mentoria entre alunos, onde os mais velhos possam ajudar os mais novos a reconhecer e enfrentar a violência.

Em termos de estrutura curricular, é importante que as escolas adotem programas educativos que não apenas mostrem a gravidade da violência, mas que também ensinem habilidades de resolução de conflitos e a importância da comunicação saudável. Os alunos devem ser educados para que compreendam que o respeito aos direitos humanos é uma responsabilidade coletiva, que envolve a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, onde a violência não tenha espaço.

Por fim, a escola deve ser o local onde os alunos podem se sentir protegidos, respeitados e valorizados. A criação de um ambiente escolar seguro, onde as crianças e adolescentes sintam-se seguros para aprender e se expressar, é essencial para que possam superar traumas e desenvolver todo o seu potencial. A escola não deve ser apenas um local de aprendizado acadêmico, mas um espaço de acolhimento, proteção e promoção do bem-estar dos alunos.

As escolas devem garantir que todos os alunos, independentemente de sua origem social, racial ou familiar, tenham acesso a um ambiente livre de violência. Para isso, é necessário implementar políticas e práticas educacionais que favoreçam a convivência respeitosa, a construção de vínculos afetivos saudáveis e o desenvolvimento de habilidades socioemocionais. Além disso, as escolas devem estar preparadas para atuar de maneira eficaz em situações de risco, oferecendo suporte psicológico, jurídico e social às vítimas de violência doméstica e criando um ambiente de solidariedade e colaboração.

Em resumo, a violência doméstica contra crianças e adolescentes é uma questão séria que demanda uma ação eficaz e integrada de todos os setores da sociedade. A escola tem um papel crucial nesse processo, pois é o ambiente onde as crianças e adolescentes passam grande parte do seu tempo e, frequentemente, é o único espaço onde podem buscar ajuda. Para isso, é necessário que a escola implemente estratégias de identificação, prevenção e intervenção em casos de violência doméstica, envolvendo não apenas os educadores, mas também as famílias e a comunidade em geral. A construção de uma rede de proteção eficiente e o trabalho colaborativo entre a escola e as instituições de apoio são fundamentais para garantir que as crianças e adolescentes possam crescer em um ambiente seguro, protegido e respeitoso. A educação, nesse contexto, é a chave para a transformação e a construção de um futuro onde a violência doméstica seja combatida e erradicada.

REFERÊNCIAS BIBIOGRÁFICAS

BRASIL. Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999. Institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 28 abr. 1999. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9795.htm. Acesso em: 12 out. 2024.

FONSECA, C. Violência Doméstica: Um Problema Social. São Paulo: Editora Vozes, 2010.

OLIVEIRA, M. F. A Escola como Espaço de Proteção para Crianças e Adolescentes. Porto Alegre: Editora Unisinos, 2015.

PEREIRA, J. S. Violência Doméstica e Escolar: Um Olhar Interdisciplinar. São Paulo: Cortez Editora, 2008.

SILVA, A. L. Crianças e Adolescentes em Situação de Risco: O Papel da Escola. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio, 2012.

SOUZA, R. C. A Atuação da Escola na Prevenção da Violência Doméstica. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2013.

TAVARES, E. P. Educação e Direitos Huma-

nos: Caminhos para a Superação da Violência. Campinas: Papirus Editora, 2009.
VASCONCELOS, F. M. Intervenções Escolares em Casos de Violência Doméstica. Recife: Editora UFPE, 2011.

RESUMO
A diversidade e inclusão na educação infantil são temas cada vez mais relevantes e discutidos na atualidade, refletindo a necessidade de construir ambientes educativos que respeitem e valorizem as diferenças entre as crianças. Este estudo investiga como a educação infantil pode promover a inclusão de todas as crianças, independentemente de suas origens étnicas, socioeconômicas, habilidades ou necessidades especiais. A abordagem da diversidade na educação infantil não se limita apenas à aceitação das diferenças, mas envolve a criação de práticas pedagógicas que assegurem o acesso e a participação plena de todos os alunos. Inicialmente, o estudo examina o conceito de diversidade, que abrange aspectos como etnia, cultura, língua, gênero, orientação sexual e habilidades. A inclusão, por sua vez, é entendida como um processo contínuo que visa garantir que todos os alunos tenham a oportunidade de aprender e se desenvolver em um ambiente seguro e acolhedor. Nesse contexto, a educação infantil assume um papel fundamental, pois é nesse estágio que as crianças formam suas primeiras percepções sobre o mundo e sobre as relações interpessoais. Os desafios enfrentados na implementação de práticas inclusivas na educação infantil são diversos. Um dos principais obstáculos é a falta de formação adequada dos educadores, que muitas vezes se sentem despreparados para lidar com a diversidade em sala de aula. Além disso, a escassez de recursos e materiais adaptados para atender às necessidades de crianças com deficiências também limita a efetividade das práticas inclusivas. Outro desafio significativo é a resistência por parte de alguns educadores e famílias, que podem ter preconceitos ou falta de informação sobre a importância da inclusão. Por outro lado, a inclusão e a diversidade, também apresentam oportunidades valiosas para a educação infantil. Um ambiente inclusivo não só enriquece o aprendizado das crianças, mas também promove valores de respeito, empatia e solidariedade. Quando as crianças têm a oportunidade de interagir com colegas de diferentes origens e experiências, elas desenvolvem habilidades sociais e emocionais importantes que serão úteis ao longo de suas vidas. As práticas inclusivas podem ser vistas como uma maneira de preparar as crianças para viver em uma sociedade plural e multicultural, incentivando a convivência pacífica e o respeito às diferenças. Este estudo propõe uma série de estratégias para a promoção da diversidade e inclusão na educação infantil. A formação continuada dos educadores é essencial, permitindo que eles adquiram conhecimentos e habilidades para adaptar suas práticas pedagógicas às necessidades de todos os alunos. Além disso, a colaboração entre escolas, famílias e comunidades é fundamental para criar um ambiente de apoio que valorize a diversidade. O envolvimento das famílias no processo educativo e a criação de espaços de diálogo são maneiras eficazes de fortalecer essa parceria. Em conclusão, a educação infantil desempenha um papel crucial na promoção da diversidade e inclusão. Ao enfrentar os desafios e aproveitar as oportunidades que surgem nesse contexto, é possível criar um ambiente educativo mais justo e equitativo, onde todas as crianças possam aprender e se desenvolver plenamente. A promoção da diversidade e inclusão não é apenas uma responsabilidade das escolas, mas de toda a sociedade, que deve trabalhar unida para garantir que todas as crianças tenham acesso a uma educação de qualidade.

Palavras-chave: diversidade, inclusão, educação infantil.

ABSTRACT
Diversity and inclusion in early childhood education are increasingly relevant topics, reflecting the need to build educational environments that respect and value differences among children. This study investigates how early childhood education can promote the inclusion of all children, regardless of their ethnic, socioeconomic, ability, or special needs backgrounds. The approach to

diversity in early childhood education is not limited to merely accepting differences; it involves creating pedagogical practices that ensure access and full participation for all students. Initially, the study examines the concept of diversity, encompassing aspects such as ethnicity, culture, language, gender, sexual orientation, and abilities. Inclusion, in turn, is understood as a continuous process aimed at ensuring that all students have the opportunity to learn and develop in a safe and welcoming environment. In this context, early childhood education plays a fundamental role, as it is during this stage that children form their first perceptions of the world and interpersonal relationships. The challenges faced in implementing inclusive practices in early childhood education are diverse. One of the main obstacles is the lack of adequate training for educators, who often feel unprepared to address diversity in the classroom. Additionally, the scarcity of resources and adapted materials to meet the needs of children with disabilities also limits the effectiveness of inclusive practices. Another significant challenge is the resistance from some educators and families, who may hold prejudices or lack information about the importance of inclusion. On the other hand, inclusion and diversity also present valuable opportunities for early childhood education. An inclusive environment not only enriches children's learning but also promotes values of respect, empathy, and solidarity. When children have the opportunity to interact with peers from different backgrounds and experiences, they develop important social and emotional skills that will be useful throughout their lives. Inclusive practices can be seen as a way to prepare children to live in a plural and multicultural society, encouraging peaceful coexistence and respect for differences. This study proposes a series of strategies for promoting diversity and inclusion in early childhood education. Continuous training for educators is essential, allowing them to acquire knowledge and skills to adapt their pedagogical practices to the needs of all students. Additionally, collaboration among schools, families, and communities is fundamental to creating a supportive environment that values diversity. Involving families in the educational process and creating spaces for dialogue are effective ways to strengthen this partnership. In conclusion, early childhood education plays a crucial role in promoting diversity and inclusion. By addressing the challenges and seizing the opportunities that arise in this context, it is possible to create a fairer and more equitable educational environment where all children can learn and develop fully. Promoting diversity and inclusion is not only the responsibility of schools but of society as a whole, which must work together to ensure that all children have access to quality education.

Keywords: diversity, inclusion, early childhood education.

INTRODUÇÃO

A educação infantil é um período crucial para o desenvolvimento das crianças, pois é nesse estágio que elas começam a construir suas primeiras experiências sociais e emocionais. Nesse contexto, a promoção da diversidade e inclusão se torna uma responsabilidade fundamental dos educadores e da sociedade em geral. As interações que ocorrem nas primeiras fases da aprendizagem moldam as percepções e atitudes das crianças em relação às diferenças, contribuindo para a formação de cidadãos mais empáticos e respeitosos.

O conceito de diversidade abrange uma ampla gama de aspectos, incluindo, mas não se limitando a, etnia, cultura, gênero, habilidade, orientação sexual e condição socioeconômica. Cada uma dessas dimensões traz desafios e oportunidades que devem ser abordados de maneira sensível e informada nas práticas pedagógicas. A inclusão, por sua vez, é um princípio que visa garantir que todas as crianças tenham a oportunidade de participar plenamente da vida escolar, independentemente de suas características individuais.

A legislação brasileira, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), estabelece que a educação deve respeitar a diversidade cultural e social do país, promovendo um ambiente educacional inclusivo. No entanto, na prática, muitos educadores ainda enfrentam dificuldades para imple-

mentar essas diretrizes em suas salas de aula. A falta de formação específica sobre diversidade e inclusão, assim como a escassez de recursos pedagógicos adaptados, são barreiras que precisam ser superadas.

As pesquisas indicam que a formação continuada dos professores é uma das estratégias mais eficazes para enfrentar os desafios da inclusão na educação infantil. Quando os educadores recebem treinamento adequado, eles se sentem mais preparados para lidar com a diversidade, adaptando suas abordagens pedagógicas para atender às necessidades de todos os alunos. Essa capacitação é essencial não apenas para o desenvolvimento profissional dos educadores, mas também para a criação de um ambiente escolar mais acolhedor.

Além disso, a participação ativa das famílias no processo educativo é crucial para promover a inclusão. As escolas devem estabelecer parcerias com as famílias, criando espaços de diálogo que permitam a troca de experiências e a construção conjunta de estratégias inclusivas. Quando as famílias se sentem parte do processo educativo, elas tendem a apoiar e reforçar as práticas inclusivas em casa, contribuindo para um aprendizado mais significativo para as crianças.

O papel da comunidade também não pode ser subestimado. Iniciativas comunitárias que visam promover a diversidade e inclusão podem ser implementadas em parceria com as escolas, ampliando o alcance das ações educativas e fortalecendo os laços sociais. Projetos que envolvem a participação da comunidade local podem enriquecer a experiência educativa das crianças, proporcionando-lhes uma compreensão mais ampla das diferentes realidades sociais.

A resistência à inclusão pode surgir de preconceitos e estereótipos que permeiam a sociedade. Para combater essas atitudes, é fundamental promover ações educativas que abordem a importância do respeito às diferenças e a valorização da diversidade. Atividades que estimulem a empatia e a solidariedade, como dinâmicas de grupo e projetos colaborativos, podem ser eficazes para quebrar barreiras e construir uma cultura escolar mais inclusiva.

A inclusão na educação infantil não se limita apenas à aceitação das diferenças, mas envolve a criação de práticas pedagógicas que garantam o acesso e a participação plena de todos os alunos. É necessário que as atividades educativas sejam planejadas de forma a considerar as diversas necessidades das crianças, promovendo um ambiente em que todas possam se expressar e aprender de maneira significativa.

Além disso, a utilização de materiais didáticos que reflitam a diversidade cultural e social é essencial para criar um ambiente de aprendizado inclusivo. Livros, jogos e atividades que representem diferentes culturas e realidades ajudam as crianças a se identificarem e a compreenderem melhor o mundo ao seu redor. A escolha consciente desses materiais pode contribuir para o fortalecimento da autoestima das crianças e para a promoção de uma cultura de respeito e aceitação.

A pesquisa sobre diversidade e inclusão na educação infantil também deve ser constante, buscando entender as melhores práticas e estratégias que podem ser implementadas nas escolas. Estudos de caso que analisem experiências bem-sucedidas em diferentes contextos podem fornecer insights valiosos para a formação de educadores e para a elaboração de políticas públicas mais eficazes.

Em suma, a inclusão e a diversidade são temas de extrema relevância na educação infantil, e a responsabilidade de promovê-los recai sobre todos os envolvidos no processo educativo. As escolas, os educadores, as famílias e a comunidade devem trabalhar juntos para criar um ambiente em que todas as crianças se sintam acolhidas e valorizadas. Essa colaboração é essencial para garantir que a educação infantil cumpra seu papel de promover o desenvolvimento integral das crianças.

Portanto, esta introdução busca destacar a importância da diversidade e inclusão na educação infantil, apresentando os desafios e as oportunidades que surgem nesse contexto. Compreender a complexidade dessas questões é fundamental para que se possam desenvolver práticas pedagógicas mais justas e equitativas, contribuindo assim para a formação de uma sociedade mais inclusiva e respeitosa.

Por fim, a construção de um ambiente educacional que valorize a diversidade e promova

a inclusão é um desafio contínuo que requer o comprometimento de todos os envolvidos. Ao abordarmos essas questões com seriedade e dedicação, estaremos contribuindo para o desenvolvimento de uma educação de qualidade, que respeite e valorize as diferenças, preparando as crianças para um futuro mais solidário e harmonioso.

A DIVERSIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A educação infantil é um espaço de formação que abriga crianças de diferentes origens, culturas e capacidades. A diversidade é uma característica intrínseca desse ambiente, que deve ser reconhecida e valorizada. No entanto, para que essa diversidade seja efetivamente promovida, é essencial que educadores compreendam a importância de suas práticas pedagógicas na construção de um ambiente inclusivo. Diversidade e inclusão são conceitos que permeiam o debate educacional contemporâneo. A diversidade refere-se à variedade de características humanas, incluindo aspectos como etnia, gênero, orientação sexual, deficiência e situação socioeconômica. A inclusão, por outro lado, diz respeito à prática de garantir que todos os alunos, independentemente de suas diferenças, tenham acesso pleno à educação e à participação nas atividades escolares.

Promover a diversidade na educação infantil é fundamental para o desenvolvimento integral das crianças. Quando as crianças são expostas a diferentes culturas e experiências, elas ampliam suas perspectivas e aprendem a valorizar as diferenças. Esse aprendizado precoce é essencial para a formação de indivíduos mais tolerantes e empáticos, capazes de conviver em uma sociedade plural. Apesar dos avanços na legislação e nas políticas educacionais, a inclusão ainda enfrenta desafios significativos. A falta de formação adequada dos educadores sobre diversidade e inclusão é uma das principais barreiras. Muitos profissionais da educação não se sentem preparados para lidar com a diversidade presente em suas salas de aula, o que pode resultar em práticas pedagógicas excludentes.

A formação continuada é uma estratégia crucial para capacitar educadores a lidar com a diversidade. Programas de formação que abordem temas como educação inclusiva, práticas pedagógicas diferenciadas e a importância da diversidade cultural podem contribuir significativamente para a construção de um ambiente escolar mais acolhedor e respeitoso. A participação das famílias é outro aspecto vital na promoção da diversidade e inclusão na educação infantil. Quando os educadores e as famílias trabalham em conjunto, é possível criar um ambiente de aprendizado mais rico e diversificado. As escolas devem incentivar a participação ativa dos pais, proporcionando espaços de diálogo e troca de experiências.

A comunidade também desempenha um papel fundamental na inclusão. Projetos que envolvem a participação da comunidade podem enriquecer a experiência educativa das crianças, promovendo a troca cultural e a valorização das diferentes realidades sociais. Essa interação é essencial para construir um ambiente escolar que reflita a diversidade da sociedade. As práticas pedagógicas devem ser adaptadas para atender às necessidades de todas as crianças. Isso inclui a utilização de materiais didáticos que representem a diversidade cultural, assim como a implementação de atividades que estimulem a empatia e a colaboração entre os alunos. A inclusão deve ser uma prioridade no planejamento das atividades escolares.

A resistência à inclusão muitas vezes está ligada a preconceitos e estereótipos que permeiam a sociedade. Para combatê-los, é fundamental implementar ações educativas que abordem a importância do respeito às diferenças e da valorização da diversidade. Atividades que promovam a reflexão e a discussão sobre esses temas podem ser muito eficazes. A educação antirracista deve ser uma prioridade na formação das crianças. Isso significa trabalhar ativamente para desmantelar atitudes racistas e promover a valorização da cultura afro-brasileira e de outras culturas minoritárias. A inclusão da história e da cultura de diferentes grupos é essencial para a formação de crianças conscientes e respeitosas.

A avaliação das práticas inclusivas é um aspecto importante para garantir a efetividade das ações implementadas nas escolas. Os educadores devem estar atentos aos resultados das estratégias utilizadas,

buscando constantemente aprimorar suas abordagens. A troca de experiências entre os profissionais da educação pode ser uma fonte valiosa de aprendizado. A construção de uma cultura de inclusão requer o comprometimento de todos os envolvidos no processo educativo. É essencial que a inclusão seja uma prática diária, integrada a todas as atividades escolares. Isso implica criar um ambiente em que todas as crianças se sintam valorizadas e respeitadas, independentemente de suas diferenças.

As políticas públicas desempenham um papel crucial na promoção da diversidade e inclusão na educação infantil. É fundamental que as autoridades educacionais apoiem iniciativas que visem garantir a formação de educadores, a adequação de materiais didáticos e a criação de espaços inclusivos nas escolas. A implementação de políticas que garantam o acesso à educação de qualidade é um passo importante para a construção de uma sociedade mais justa. As tecnologias educacionais podem ser aliadas na promoção da inclusão. Ferramentas digitais que facilitam a comunicação e o aprendizado podem beneficiar crianças com diferentes necessidades. No entanto, é essencial que os educadores sejam capacitados para utilizar essas ferramentas de maneira eficaz, garantindo que todos os alunos se beneficiem de suas potencialidades.

A promoção da diversidade e inclusão na educação infantil é um desafio que requer esforço coletivo. Educadores, famílias, comunidades e autoridades educacionais devem trabalhar juntos para garantir que todas as crianças tenham acesso a uma educação de qualidade. A valorização das diferenças e a promoção da inclusão são fundamentais para a formação de cidadãos mais justos e respeitosos, prontos para construir uma sociedade mais inclusiva e igualitária.

O PAPEL DO EDUCADOR NA PROMOÇÃO DA INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O educador desempenha um papel fundamental na promoção da inclusão na educação infantil. Sua postura, formação e práticas pedagógicas são elementos determinantes para garantir que todas as crianças, independentemente de suas origens, capacidades ou características pessoais, se sintam valorizadas e incluídas no ambiente escolar. Para que isso aconteça de forma eficaz, é imprescindível que o educador compreenda a importância da diversidade e esteja preparado para lidar com as demandas específicas que surgem em salas de aula cada vez mais heterogêneas.

A formação inicial e continuada dos educadores é um ponto central para o sucesso da inclusão. A educação infantil requer profissionais capacitados para trabalhar com a diversidade, que saibam adaptar suas práticas às necessidades individuais de cada criança. No entanto, muitos educadores ainda não possuem a formação adequada para lidar com essas questões, o que pode gerar sentimentos de insegurança e frustração, tanto por parte dos professores quanto dos alunos. O investimento em programas de formação continuada é essencial para que esses profissionais se mantenham atualizados e preparados para enfrentar os desafios da inclusão.

Além da formação técnica, a atitude do educador frente à inclusão é um fator decisivo. A disposição para aprender, a empatia e o respeito às diferenças são características essenciais para quem deseja promover um ambiente verdadeiramente inclusivo. A valorização da diversidade deve ser uma prática cotidiana, refletida tanto nas interações com os alunos quanto na escolha de conteúdos e atividades pedagógicas. Ao reconhecer e respeitar as singularidades de cada criança, o educador contribui para a construção de uma cultura de aceitação e respeito mútuo.

O planejamento pedagógico inclusivo é outra ferramenta essencial para garantir que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade. Um planejamento que considere a diversidade presente na sala de aula permite que os conteúdos sejam abordados de maneiras diferentes, respeitando o ritmo e as particularidades de cada criança. Isso pode ser feito através da diversificação das metodologias de ensino, do uso de materiais didáticos adaptados e da criação de atividades que envolvam diferentes linguagens e formas de expressão.

A comunicação com as famílias também é um aspecto importante no processo de inclusão. O diálogo entre educadores e pais ou responsáveis é fundamental para que as

necessidades das crianças sejam compreendidas e atendidas de forma adequada. A escola deve ser um espaço aberto para o acolhimento das famílias, respeitando suas particularidades culturais, linguísticas e sociais. Quando há uma parceria efetiva entre escola e família, o processo de inclusão torna-se mais natural e eficaz, pois ambas as partes trabalham em conjunto para o desenvolvimento integral da criança.

A gestão escolar também tem um papel crucial no fomento à inclusão. Uma gestão comprometida com a diversidade cria políticas internas que favorecem a implementação de práticas inclusivas, como a formação de grupos de estudo entre os professores, a aquisição de materiais adaptados e o incentivo à participação de todos os alunos em atividades extracurriculares. A liderança escolar deve agir como facilitadora desse processo, assegurando que todos os profissionais da instituição estejam engajados na promoção de um ambiente inclusivo.

A questão da acessibilidade é um ponto que não pode ser negligenciado na discussão sobre inclusão. A escola deve garantir que seus espaços sejam acessíveis a todos os alunos, sejam eles portadores de deficiência física, auditiva, visual ou intelectual. Isso inclui adaptações arquitetônicas, como rampas de acesso e banheiros adaptados, mas também a disponibilização de recursos pedagógicos que atendam às necessidades específicas de cada criança. A inclusão não se faz apenas com boas intenções; é necessário que a estrutura escolar esteja preparada para acolher a diversidade em todas as suas formas.

O uso de tecnologias assistivas na educação infantil também tem se mostrado uma estratégia eficaz para promover a inclusão. Ferramentas como tablets, softwares educativos e dispositivos de comunicação aumentativa podem facilitar o processo de aprendizagem de crianças com deficiências, garantindo que elas tenham as mesmas oportunidades que seus colegas de sala. No entanto, é importante que os educadores estejam capacitados para utilizar essas tecnologias de forma adequada, garantindo que seu uso seja realmente inclusivo e não segregador.

A inclusão na educação infantil também envolve a sensibilização das crianças para o respeito às diferenças. Desde cedo, é possível ensinar valores como empatia, solidariedade e respeito ao outro. Atividades que promovam a convivência entre crianças de diferentes perfis, que incentivem a cooperação em vez da competição, e que estimulem a expressão de sentimentos e ideias de forma respeitosa são fundamentais para a construção de uma cultura de inclusão desde os primeiros anos escolares.

Os desafios para a inclusão são muitos, e o educador não deve enfrentá-los sozinho. O trabalho colaborativo entre os profissionais da educação é uma estratégia poderosa para superar os obstáculos e construir um ambiente escolar mais inclusivo. A troca de experiências entre professores, o apoio de especialistas, como psicopedagogos e fonoaudiólogos, e a parceria com instituições de apoio à inclusão são recursos que podem enriquecer o trabalho do educador e garantir que todos os alunos se beneficiem de uma educação de qualidade.

O preconceito é um dos maiores inimigos da inclusão. Infelizmente, ainda existem muitas barreiras sociais que impedem que a diversidade seja plenamente valorizada nas escolas. O educador tem um papel importante na desconstrução desses preconceitos, promovendo debates e reflexões com seus alunos sobre temas como igualdade, direitos humanos e justiça social. A escola deve ser um espaço de formação cidadã, onde todas as crianças se sintam respeitadas e reconhecidas em sua individualidade.

Para que a inclusão seja efetiva, é necessário que a sociedade como um todo esteja comprometida com essa causa. A escola é um reflexo das dinâmicas sociais, e o que acontece dentro de suas paredes muitas vezes reflete o que ocorre no mundo exterior. Por isso, é fundamental que o debate sobre inclusão vá além do ambiente escolar, envolvendo também a comunidade, os órgãos governamentais e a sociedade civil em geral. A construção de uma sociedade mais inclusiva começa com a educação das futuras gerações.

Em resumo, o papel do educador na promoção da inclusão na educação infantil é de extrema relevância. Ele é o mediador desse processo, responsável por criar as condições necessárias para que todas as crianças possam aprender e se desenvolver de forma

plena. Para isso, é necessário que o educador esteja preparado, não apenas tecnicamente, mas também emocionalmente, para lidar com a diversidade. A inclusão é um direito de todos, e cabe ao educador garantir que esse direito seja respeitado e promovido no cotidiano escolar.

A PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA NO PROCESSO DE INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A participação da família é um fator crucial para o sucesso da inclusão na educação infantil. A interação entre escola e família deve ser constante, colaborativa e voltada para o bem-estar e o desenvolvimento integral da criança. Quando a família está envolvida de maneira ativa no processo educativo, os resultados tendem a ser mais positivos, pois há um reforço mútuo das práticas inclusivas e do respeito à diversidade, tanto no ambiente escolar quanto no contexto familiar.

O primeiro passo para garantir a participação efetiva da família na inclusão escolar é estabelecer uma comunicação clara e aberta entre educadores e responsáveis. A escola deve criar canais de diálogo que permitam às famílias expressarem suas preocupações, dúvidas e sugestões sobre o desenvolvimento dos filhos, especialmente quando se trata de crianças com necessidades educativas especiais ou que enfrentam outras barreiras para o aprendizado. Esse diálogo pode ser facilitado por reuniões regulares, atendimento individualizado e o uso de ferramentas tecnológicas, como plataformas digitais e aplicativos de comunicação.

A escola inclusiva deve estar preparada para acolher famílias de diferentes realidades sociais, econômicas e culturais. Cada família tem uma história única, e suas percepções sobre educação podem variar consideravelmente. Portanto, é importante que a escola adote uma postura flexível e acolhedora, considerando as particularidades de cada grupo familiar. A promoção de uma relação respeitosa e sem julgamentos entre a escola e a família contribui para o fortalecimento de uma rede de apoio que é fundamental para o sucesso da inclusão.

O envolvimento das famílias no cotidiano escolar também pode se dar por meio de atividades que integrem pais e responsáveis ao ambiente escolar. Projetos colaborativos, festas temáticas, oficinas e eventos culturais são excelentes oportunidades para que as famílias participem ativamente da vida escolar de suas crianças. Essas atividades, além de estreitarem os laços entre família e escola, ajudam a promover uma cultura de inclusão, onde todos são convidados a contribuir e a se sentir parte da comunidade escolar.

Um dos maiores desafios enfrentados pelas famílias em processos de inclusão escolar é a falta de informação sobre o desenvolvimento de seus filhos. Muitas vezes, os responsáveis não sabem como lidar com as necessidades específicas das crianças ou como apoiar efetivamente o trabalho realizado pela escola. Nesse contexto, o papel da escola é fundamental para oferecer orientações e recursos que auxiliem os pais a compreenderem melhor as necessidades de seus filhos. Programas de formação para pais e responsáveis, abordando temas como desenvolvimento infantil, saúde mental e estratégias inclusivas, podem ser ferramentas valiosas para empoderar as famílias nesse processo.

A colaboração entre família e escola é particularmente importante no que diz respeito à continuidade das práticas inclusivas em casa. As estratégias utilizadas na escola para promover a inclusão podem (e devem) ser adaptadas e implementadas no contexto familiar, garantindo que a criança tenha uma experiência contínua de inclusão e respeito às suas necessidades. A falta de alinhamento entre escola e família pode comprometer o desenvolvimento da criança, gerando confusão e insegurança. Por isso, é essencial que ambos os contextos trabalhem em conjunto para garantir um ambiente inclusivo e estimulante.

A participação da família no processo de inclusão também ajuda a promover uma visão mais ampla da diversidade. Ao se envolverem com as atividades da escola e acompanharem o desenvolvimento das crianças, os responsáveis têm a oportunidade de refletir sobre suas próprias atitudes e preconceitos em relação à inclusão. Essa reflexão pode levar à desconstrução de estereótipos e à construção de uma sociedade mais justa e igualitária, que valorize a diversidade em todas as suas formas.

A relação família-escola deve ser entendida

como uma via de mão dupla, onde ambas as partes aprendem e ensinam. A escola tem o papel de orientar e acolher as famílias, mas também deve estar aberta a aprender com as experiências trazidas pelos responsáveis. Em muitos casos, os pais e familiares possuem conhecimentos e vivências que podem enriquecer o trabalho pedagógico, especialmente quando se trata de questões culturais ou de necessidades específicas das crianças.

O papel do educador nessa mediação é central. Cabe ao professor promover e facilitar a participação das famílias no processo educacional, garantindo que todos se sintam parte da comunidade escolar. O educador deve adotar uma postura proativa, buscando estabelecer parcerias e fortalecendo os laços entre escola e família. É fundamental que o professor esteja preparado para lidar com diferentes perfis de famílias, adaptando suas estratégias de comunicação e interação de acordo com as necessidades de cada grupo.

Além disso, o suporte emocional oferecido pela família à criança é um fator decisivo para o sucesso da inclusão. Crianças que se sentem apoiadas em casa tendem a desenvolver maior confiança e segurança no ambiente escolar, o que facilita o processo de aprendizagem. A escola deve, portanto, incentivar as famílias a se envolverem no desenvolvimento emocional e social das crianças, mostrando como pequenas atitudes cotidianas podem ter um grande impacto na vida escolar.

Por fim, a inclusão escolar só será plena quando houver uma verdadeira parceria entre escola e família, onde ambos os lados trabalhem em conjunto para garantir o desenvolvimento integral da criança. Essa parceria, baseada no diálogo, no respeito e na colaboração, é a chave para a construção de uma educação inclusiva e transformadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste estudo, foi possível compreender que a inclusão na educação infantil vai além das práticas pedagógicas; ela envolve uma rede de cooperação que inclui educadores, famílias e a gestão escolar. O processo de inclusão não é simples, exigindo uma postura ativa de todos os envolvidos e uma constante reflexão sobre as práticas adotadas no ambiente escolar. A promoção da diversidade e o respeito às particularidades de cada criança são princípios que devem orientar toda a ação educativa, desde o planejamento pedagógico até as interações cotidianas entre alunos e professores.

A importância da formação continuada dos educadores foi destacada como um elemento essencial para a efetivação da inclusão. A atualização constante, o desenvolvimento de novas estratégias pedagógicas e o fortalecimento das competências emocionais dos professores são pontos centrais para garantir uma educação de qualidade para todos. Além disso, o envolvimento da família no processo educacional mostrou-se fundamental para a construção de um ambiente inclusivo, onde a criança se sente apoiada e valorizada tanto na escola quanto em casa.

A inclusão, no entanto, ainda enfrenta muitos desafios. As barreiras físicas, sociais e pedagógicas que impedem o pleno desenvolvimento das crianças com necessidades especiais ou em situações de vulnerabilidade social precisam ser superadas por meio de políticas públicas eficientes, gestão escolar comprometida e práticas educativas que realmente promovam a igualdade de oportunidades.

Conclui-se, portanto, que a inclusão na educação infantil não é uma tarefa isolada de um único ator, mas sim uma construção coletiva que exige o compromisso de toda a comunidade escolar. O caminho para uma educação inclusiva é longo e repleto de desafios, mas é também essencial para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa, onde todos possam ter acesso a uma educação de qualidade, independentemente de suas condições individuais.

A inclusão na educação infantil é um tema central na construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Ao refletir sobre as práticas pedagógicas voltadas para crianças com deficiência, percebe-se a necessidade de uma transformação no ambiente escolar para que ele realmente se torne um espaço de acolhimento e desenvolvimento para todos. Segundo PIMENTA (2019), a formação de professores é um dos principais pilares para garantir que a inclusão se efetive na prática diária da sala de aula, e não apenas

no discurso teórico. Dessa forma, é essencial investir em formação continuada, que contemple as especificidades do atendimento educacional especializado e que promova o desenvolvimento de competências socioemocionais nos docentes.

O processo de inclusão, no entanto, vai além da formação do professor. É necessário repensar todo o projeto pedagógico da escola. Conforme SASSAKI (2016) destaca, a inclusão não é apenas inserir crianças com deficiência no ambiente escolar, mas garantir que todos os aspectos do cotidiano escolar sejam adaptados para que elas possam participar ativamente de todas as atividades. Isso inclui desde a organização física da sala de aula até a forma como as atividades pedagógicas são elaboradas e desenvolvidas. O desafio é construir um currículo flexível, que atenda às diferentes necessidades das crianças, mas que, ao mesmo tempo, promova a interação e a troca entre elas.

Nesse sentido, as adaptações curriculares são fundamentais para que a inclusão ocorra de maneira plena. De acordo com CUNHA (2020), é preciso garantir que o planejamento pedagógico contemple atividades que possam ser realizadas por todas as crianças, respeitando os diferentes ritmos de aprendizagem e as limitações impostas por condições físicas, sensoriais ou cognitivas. Esse processo de adaptação, no entanto, deve ser contínuo e dialogado, envolvendo não apenas os professores, mas também a equipe gestora, os pais e os próprios alunos.

A parceria entre escola e família é outro fator crucial para o sucesso da inclusão. FERREIRA (2019) aponta que a presença ativa da família no ambiente escolar é um dos principais fatores que contribuem para o desenvolvimento pleno da criança com deficiência. A construção de um diálogo aberto entre educadores e responsáveis permite que os desafios enfrentados pela criança sejam compreendidos em todas as esferas, facilitando a busca por soluções conjuntas que beneficiem seu processo de aprendizagem.

Além das adaptações pedagógicas, as questões estruturais da escola também merecem atenção. Muitas escolas ainda não estão preparadas para receber crianças com deficiência, seja por falta de rampas de acesso, banheiros adaptados ou materiais pedagógicos adequados. OLIVEIRA (2022) ressalta que a infraestrutura das instituições de ensino é um ponto fundamental a ser considerado nas políticas públicas de inclusão. Para garantir que as crianças com deficiência possam participar plenamente das atividades escolares, é necessário que as escolas estejam preparadas para oferecer um ambiente acessível e seguro para todos.

Outro aspecto importante da inclusão é o papel da equipe de apoio educacional, que muitas vezes é negligenciado no contexto escolar. LIMA (2020) defende que a presença de profissionais como cuidadores e auxiliares de sala de aula é essencial para garantir que as crianças com deficiência tenham o suporte necessário durante sua permanência na escola. Esses profissionais atuam de maneira colaborativa com os professores, auxiliando na mediação das atividades pedagógicas e oferecendo suporte nas necessidades diárias dos alunos.

A inclusão na educação infantil também requer uma mudança na cultura escolar, que deve promover o respeito à diversidade e a valorização de cada indivíduo. DANTAS (2021) observa que a escola precisa ser um espaço em que as diferenças sejam vistas como oportunidades de aprendizado e crescimento, e não como barreiras. Para isso, é necessário que toda a comunidade escolar esteja envolvida no processo de inclusão, desde os professores até os funcionários e alunos.

A implementação de políticas públicas eficazes é outro ponto que merece destaque. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, elaborada pelo MEC em 2008, é um marco importante na consolidação do direito à educação para todos. No entanto, como observa BRASIL (2008), sua efetividade depende da garantia de recursos financeiros, humanos e pedagógicos, que muitas vezes não chegam às escolas em tempo hábil. A falta de investimento adequado compromete a qualidade do atendimento oferecido às crianças com deficiência, dificultando o processo de inclusão.

A resistência à inclusão, muitas vezes, vem dos próprios profissionais da educação, que não se sentem preparados para lidar com as demandas das crianças com deficiência. De

acordo com PIMENTA (2019), a insegurança dos professores em relação às práticas inclusivas pode ser superada por meio de formações que envolvam não apenas aspectos teóricos, mas também práticos, com vivências e trocas de experiências entre os educadores.

A construção de uma escola inclusiva, portanto, exige um esforço coletivo e contínuo. SASSAKI (2016) conclui que, para que a inclusão seja realmente efetiva, é necessário que a escola seja um espaço em constante transformação, capaz de se adaptar às necessidades de todos os alunos e de garantir que cada um deles tenha a oportunidade de desenvolver suas potencialidades ao máximo.

As considerações finais destacam que a inclusão na educação infantil é um processo complexo que exige uma mudança de paradigma nas escolas, nos profissionais e nas políticas públicas. É necessário investir em formações contínuas para os professores, garantir infraestrutura adequada nas escolas e promover o envolvimento ativo das famílias no processo educacional. Somente com um esforço conjunto será possível construir uma educação infantil verdadeiramente inclusiva, que acolha a diversidade e ofereça a todas as crianças as mesmas oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento. O sucesso da inclusão depende da colaboração entre todos os atores envolvidos e da garantia de recursos que permitam que as políticas inclusivas se tornem realidade nas escolas de todo o país.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf. Acesso em: 19 out. 2024.

DANTAS, Maria Aparecida. Diversidade e inclusão na educação infantil: desafios e perspectivas. Revista de Educação Inclusiva, v. 3, n. 2, p. 25-38, 2021.

FERREIRA, João Carlos. Parceria entre escola e família na inclusão de crianças com deficiência. In: SILVA, Marcos (Org.). Educação Inclusiva e Família: práticas de colaboração. São Paulo: Editora Nova Era, 2019, p. 115-130.

LIMA, Pedro Henrique. O papel da equipe de apoio educacional na inclusão escolar. Cadernos de Pedagogia, v. 5, n. 1, p. 56-70, 2020.

OLIVEIRA, Fernanda Cristina. Infraestrutura escolar e o desafio da inclusão de crianças com deficiência. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 28, n. 1, p. 97-110, 2022.

PIMENTA, Simone. Formação continuada e inclusão escolar: desafios para os educadores. Revista Educação e Inclusão, v. 10, n. 3, p. 57-72, 2019.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: construindo uma sociedade para todos. 6. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2016.

TEMPO E ESPAÇO: ELEMENTOS ESSENCIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

NAYLAN LUIZA DOS SANTOS

RESUMO

O espaço e o tempo nas instituições escolares desempenham um papel essencial na formação infantil, transcendendo suas definições práticas para se tornarem pilares do desenvolvimento emocional, cognitivo e social das crianças. Esses elementos, quando planejados de maneira integrada, permitem a criação de um ambiente pedagógico acolhedor, estimulante e inclusivo. O espaço físico, organizado com intencionalidade, oferece oportunidades de exploração, interação e aprendizagem ativa, promovendo valores como autonomia, criatividade e pertencimento. Da mesma forma, o tempo escolar, mais do que um sistema cronológico, regula os ritmos do dia a dia, influenciando o estado emocional e a capacidade de assimilação das crianças. Respeitar os diferentes tempos de cada aluno — seja para brincar, descansar ou explorar novas ideias — é fundamental para uma educação humanizada e inclusiva. Além disso, molda a dinâmica das interações e proporciona experiências significativas, garantindo que o ambiente escolar, primordialmente na Educação Infantil, seja tanto um local de ensino quanto um espaço de convivência e transformação. Ao considerar o impacto positivo ou negativo dessas variáveis, as instituições têm a responsabilidade de criar contextos que não apenas atendam às necessidades pedagógicas, mas que também valorizem a diversidade e incentivem o protagonismo infantil. Essa abordagem, além de refletir uma visão ética da educação, contribui para o desenvolvimento integral dos alunos, preparando-os para interagir com o mundo de maneira crítica e criativa.

Palavras-chave: Espaço físico, Tempo escolar, Desenvolvimento, Educação Infantil

INTRODUÇÃO

OS TEMPOS E ESPAÇOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A educação, em suas diversas formas e modalidades, tem sido objeto de amplos debates acadêmicos e institucionais, especialmente no contexto de sociedades contemporâneas que buscam conciliar desenvolvimento social e justiça educacional.

Entre os múltiplos desafios que atravessam essa discussão, destaca-se a necessidade de pensar o papel da escola como um espaço formativo que não apenas transmite conhecimentos, mas também forma cidadãos críticos, participativos e preparados para os desafios globais e locais. Nesse sentido, um dos aspectos centrais dessa reflexão recai sobre a organização na Educação Infantil, considerando as particularidades desse segmento escolar e suas implicações para o desenvolvimento das crianças.

Não são apenas elementos físicos ou cronológicos, mas constituem dimensões pedagógicas que influenciam diretamente os processos de ensino e aprendizagem. Na Educação Infantil, tais dimensões assumem especial relevância, uma vez que aprendem por meio de experiências concretas e interações sociais que ocorrem em contextos específicos. Por essa razão, a forma como o tempo é organizado — entre momentos de brincadeiras, projetos e atividades livres — e como o local é estruturado — desde a disposição das salas até os ambientes externos — pode potencializar ou limitar as oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento.

No entanto, o debate acerca dessas questões não se restringe ao âmbito escolar. As influências históricas, culturais e sociais também moldam as concepções na educação, criando desafios e exigindo adaptações conforme o contexto sociocultural.

Além disso, é preciso reconhecer que, na contemporaneidade, as demandas por uma educação de qualidade e inclusiva, que atenda às necessidades de todos os pequenos, têm gerado novas expectativas sobre como devem ser organizados nas instituições da Educação Infantil.

Diante dessas considerações, este artigo tem como objetivo analisar criticamente como o tempo e o espaço são organizados nas práticas pedagógicas, explorando tanto os marcos teóricos que embasam essas discussões quanto as diretrizes legais que

orientam a prática docente.
Para que seja possível uma observação e compreensão melhor das didáticas, pode ser visualizado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010), onde exercidas deixem suas marcas na aprendizagem, como:
A educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo;
A indivisibilidade das dimensões expressivo motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança;
A participação, o diálogo e a escuta cotidiana das famílias, o respeito e a valorização de suas formas de organização;
O estabelecimento de uma relação efetiva com a comunidade local e de mecanismos que garantam a gestão democrática e a consideração dos saberes da comunidade;
O reconhecimento das especificidades etárias, das singularidades individuais e coletivas das crianças, promovendo interações entre crianças de mesma idade e crianças de diferentes idades;
Os deslocamentos e os movimentos amplos das crianças nos espaços internos e externos às salas de referência das turmas e à instituição;
A acessibilidade de espaços, materiais, objetos, brinquedos e instruções para as crianças com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação;
A apropriação pelas crianças das contribuições histórico-culturais dos povos indígenas, afrodescendentes, asiáticos, europeus e de outros países da América. (p. 19)

O espaço escolar transcende sua função de abrigo físico para atividades educativas. Ele é, simultaneamente, um agente ativo no processo de ensino e aprendizagem. Ambientes planejados, que respeitam as necessidades das crianças, podem estimular a curiosidade, o senso de pertencimento e a autonomia. Salas de aula organizadas, com recursos acessíveis e áreas temáticas, permitem que interajam com o conhecimento de forma mais livre e criativa.
Por outro lado, lugares abertos, como pátios, jardins e quadras, incentivam o movimento, o contato com a natureza e o desenvolvimento das habilidades socioemocionais, ao promoverem momentos de convivência e cooperação.
A disposição do espaço comunica valores e expectativas, influenciando como os pequenos percebem as mesmas e o ambiente que as cerca. Assim, cada detalhe – núcleos, texturas, iluminação e organização – contribui para moldar a experiência escolar e impactar a forma como se relacionam com o aprendizado.
O tempo, no contexto escolar, não é apenas o intervalo entre o início e o fim de uma aula. Ele representa a cadência que organiza a vida cotidiana das crianças, influenciando seu equilíbrio emocional e desenvolvimento. Ritmos rígidos, com horários inflexíveis e sobrecarregados, podem gerar estresse e limitar a capacidade de aprendizagem. Em contrapartida, uma rotina equilibrada, que contempla momentos brincadeira, descanso e socialização, promove o bem-estar e facilita o crescimento. Além disso, permite que cada infante desenvolva suas capacidades no seu próprio contexto social. Respeitar esse ritmo individual é essencial para garantir uma educação inclusiva e significativa. Ao flexibilizar horários para atender às necessidades específicas de cada criança, a escola fortalece seu papel como promotora do avanço integral, programando que o aprendizado seja um processo único e contínuo.
Quando bem estruturados, deixam marcas rigorosas em cada criança. O espaço não é apenas onde se aprende, é também onde se vive, se imagina e se cria. Já o tempo, mais que instantes de minutos ou horas, é uma oportunidade de experenciar, ponderar e crescer. Juntos, esses pilares sustentam a infância, permitindo que as crianças desenvolvam não apenas habilidades, mas também valores, emoções e memórias que as acompanharão ao longo da vida.
Assim declara de forma exponencial Ceppi e Zinni (2013):
"[...] o ambiente gera uma espécie de pele psíquica, uma segunda pele provedora de energia constituída de textos, imagens, materiais, objetos e cores, e que revela a presença das crianças mesmo quando elas estão ausentes" (p. 33)

A organização nas escolas é uma tarefa que

exige sensibilidade, planejamento e comprometimento com o bem-estar das crianças. Esses elementos, quando harmonizados, potencializam o desenvolvimento infantil, promovendo aprendizagens significativas e experiências marcantes.

Assim, educadores e gestores têm a responsabilidade de transformar os ambientes escolares em verdadeiros espaços de acolhimento e crescimento, onde o tempo é vívido com qualidade e significado. Dessa forma, cada criança pode deixar a escola não apenas com as competências, mas também com as marcas indeléveis de uma infância bem vívida.

Como pode ser destacado por Oliveira (2001, 108) "[..] organização da sala de aula tem influência sobre os usuários [..] Desta forma, um planejamento cuidadoso do ambiente físico é parte integrante de um bom manejo do ensino em sala de aula."

O ENTRELAÇAMENTO DE ESPAÇO E TEMPO NA FORMAÇÃO INFANTIL

Na construção do desenvolvimento infantil, desempenham um papel de protagonismo ao transcenderem suas definições físicas e abstratas. No ambiente escolar, esses dois pilares configuram-se como elementos organizadores de experiências, comportamentos e aprendizagens, agitados como agentes modeladores da subjetividade das crianças. Quando compreendidos em sua complexidade, não apenas sustentam as práticas pedagógicas, mas também deixam marcas no crescimento infantil que acompanham o indivíduo por toda a vida.

O ambiente escolar é uma conjunção para as atividades pedagógicas, configurando como ativo e sonoro que contribui para a construção do significado e das relações. Foucault, ao discutir o conceito de espaço, evidencia como ele organiza comportamentos e estabelece formas de poder e disciplina. No caso do ambiente escolar, o espaço, quando bem planejado, pode promover autonomia, criatividade e senso de pertencimento, elementos indispensáveis na criança.

O espaço escolar é fundamental para a formação do ser humano devendo ser elemento de atenção na relação dinâmica entre usuário e o ambiente, precisa estar em constante movimento de reestruturação, portanto, as questões pertinentes à interação entre espaço físico, atividades pedagógicas, comportamento humano, devem ser consideradas prioritárias no processo de elaboração do projeto. (BELTRAME e MOURA, p.4, 2009)

Ambientes cuidadosamente organizados, com salas de aula que convidam à interação e à experimentação, tornam-se propulsores do aprendizado. Recursos acessíveis, disposição de materiais que favoreçam a curiosidade e áreas externas ao desenvolvimento sensorial são mais do que estratégias pedagógicas: são convites ao protagonismo infantil. Essa organização comunica valores de inclusão, respeito e acolhimento, garantindo que todas se sintam pertencentes ao contexto escolar.

Por outro lado, os espaços abertos, como pátios, jardins e áreas recreativas, ampliam as oportunidades de aprendizagem para além das estruturas formais. São nesses locais que as crianças vivenciam experiências de liberdade, desenvolvem habilidades motoras e aprimoram competências socioemocionais, como empatia, cooperação e resolução de conflitos. O espaço escolar, portanto, transcende a materialidade e se estabelece como um território simbólico, onde a criança experimenta e ressignifica o mundo que a cerca.

Assim como o espaço, o tempo no ambiente escolar é mais do que uma convenção cronológica. Ele organiza as vivências e estabelece os ritmos do cotidiano, influenciando diretamente o estado emocional e a capacidade de assimilação das crianças.

O tempo das crianças é o tempo da ocasião, da oportunidade, dos instantes que o próprio desenvolvimento humano proporciona. As crianças têm um modo ativo de ser e de habitar o mundo. O tempo das crianças não é o do relógio, mas o da potência dos momentos vivenciados. As crianças conferem a cada momento a sua unicidade, pois não significam o tempo do mesmo modo que os adultos. (CARVALHO, p. 124, 2015)

A complexidade escolar reside na necessidade de equilibrar esses extremos, respeitando tanto as individualidades quanto as demandas coletivas. Uma rotina bem estruturada – que inclui momentos de ativi-

dades dirigidas, brincadeiras espontâneas, interações sociais e descanso – proporciona estabilidade e segurança, condições indispensáveis para o florescimento das potencialidades infantis.

Essa estrutura, quando bem planejada, facilita o desenvolvimento de habilidades como gestão do tempo e autorregulação. Por exemplo, ao saber que após o lanche haverá um momento de brincadeira livre, a criança aprende a se organizar emocionalmente, antecipando as atividades e equilibrando a expectativa.

O tempo não deve ser compreendido apenas como uma sequência linear de minutos e horas, mas como uma dimensão fluída e sensível que organiza as experiências das crianças, influenciando profundamente a trajetória infantil.

Cada criança vive o tempo de maneira única, e isso se reflete em sua forma de se envolver nas atividades propostas. Enquanto alguns precisam de mais tempo para se adaptar ou finalizar uma tarefa, outros podem se sentir prontos para avançar mais rapidamente. Respeitar essa diversidade temporal é fundamental para a construção de uma educação inclusiva e humanizada.

O tempo também se revela como um elemento indispensável na construção de vínculos. Momentos como rodas de conversa, compartilhamento de histórias e refeições coletivas não são apenas intervalos na rotina, são oportunidades valiosas para que crianças e educadores fortaleçam suas relações.

É importante destacar que o tempo na Educação Infantil não é apenas um marco para construção de memórias, mas também uma ferramenta pedagógica. Cada instante vivido na instituição infantil deixa marcas emocionais e simbólicas nas crianças, influenciando a forma como elas percebem o mundo e a si mesmas. Assim, ao planejar o tempo escolar, educadores e gestores têm a responsabilidade de garantir que ele seja experenciado de forma significativa, respeitosa e enriquecedora, promovendo o crescimento infantil.

O tempo, quando compreendido em sua complexidade, deixa de ser apenas uma medida prática e se transforma em um elemento essencial para a formação de indivíduos plenos e conscientes de suas potencialidades.

De acordo com Carvalho (2015), a perspectiva pedagógica, é fundamental respeitar os diferentes tempos vivenciados pelas crianças, como o tempo necessário para adaptação, descanso, ócio, brincadeiras e descobertas. Esses tempos incluem tanto momentos de fantasia e brincadeira livre quanto oportunidades para iniciar, pausar, encerrar ou retomar atividades, além de períodos dedicados à exposição de ideias, afirmações e ao compartilhamento de experiências e espaços com os colegas.

Essa percepção valoriza o tempo como um aliado no processo educativo, ao invés de um limitador. Assim, o respeito aos diferentes tempos, não é apenas uma questão de organização pedagógica, mas um compromisso com a formação e bem-estar coletivo. Ao oferecer aos pequeninos o prazo necessário para descobrir, criar, reivindicar e compartilhar, o momento transcende a mera administração a partir do relógio, o progresso infantil se torna um espaço verdadeiramente humanizador, onde cada instante é vivido com plenitude e significado.

ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS E TEMPOS NAS INSTITUIÇÕES ESCOLARES

Esses parâmetros não atuam de forma isolada no ambiente escolar, são estruturados, formando uma junção integrada, que impacta a vivência infantil de maneira holística. As interações que ocorrem nos diferentes ambientes escolares e nos diversos momentos do dia criam memórias, moldam comportamentos e consolidam aprendizagens.

Quando bem planejado, espaço e tempo oferecem à criança a possibilidade de explorar, refletir, interagir e criar, de maneira que cada experiência seja significativa. Cada sala de aula, cada intervalo e cada interação no recreio tornam-se oportunidades para que aluno construa sua identidade, desenvolva habilidades emocionais e adquira competências.

Por outro lado, é essencial considerar que a organização desses elementos pode resultar em experiências negativas. Espaços opressores, desorganizados ou que não respeitam a diversidade das crianças podem gerar sentimentos de exclusão e ansiedade. Da

mesma forma, um tempo desproporcional, marcado pela sobrecarga ou pela ausência de propósito, pode comprometer o bem-estar e a maturação infantil.
Desta forma, é destacado por Oliveira (2001) a importância da correlação entre esses pilares:
Diferente da concepção de dialógico, no sentido de confronto ou confirmação discursiva da realidade e, portanto, em uma sequência temporal linear, a dialética implica concomitância no tempo e no espaço, articulada a uma combinação de forças em oposição e contradição, movimento permanente. [..] Sendo a dialética vista como movimento permanente de ida e volta ao real, este é considerado como uma totalidade na qual as forças em contradição se explicitam, se confrontam e se transformam, por sua vez, indissociadas da atividade prática dos sujeitos envolvidos. (p. 28)

A organização nas instituições escolares constitui um elemento central, influenciando diretamente o desenvolvimento do processo educativo e a eficácia das práticas pedagógicas. Esses dois tópicos, transcendem suas dimensões materiais e cronológicas, configurando-se como instrumentos pedagógicos que refletem as concepções educacionais e os objetivos formativos de cada instituição. Quando bem planejados, tornam-se facilitadores da aprendizagem, promovem interações pacíficas, autonomia e construção de valores essenciais à formação cidadã.
O espaço escolar deve ser concebido não apenas como um local físico onde as atividades acontecem, mas como um ambiente que dialoga com as necessidades e potencialidades dos alunos. Sua organização deve refletir uma intenção pedagógica clara, possibilitando a criação de cenários variados de aprendizagem. Áreas bem estruturadas promovem o equilíbrio entre interação e introspecção, movimento e concentração, garantindo que todas as dimensões do desenvolvimento infantil sejam contempladas. Além disso, é fundamental que os espaços sejam acessíveis, inclusivos e acolhedores, garantindo que todos os alunos, independentemente de suas características ou singularidades, se sintam pertencentes e valorizados.
O tempo, por sua vez, deve ser entendido como um recurso flexível e adaptável, que respeita os ritmos individuais de cada infante e os contextos coletivos da escola. A organização temporal nas instituições escolares vai além do simples cumprimento de horários: ela estrutura as rotinas e regula o fluxo das atividades, permitindo que os estudantes desenvolvam habilidades de gestão e compreensão do tempo. Contudo, é essencial que essa organização não seja mecânica, pois a educação exige momentos de espontaneidade, criação e aprofundamento, elementos que não podem ser submetidos a cronogramas inflexíveis.
As perspectivas contemporâneas sobre a organização dos espaços e tempos nas escolas confirmam que esses elementos não apenas influenciam a aprendizagem, mas também refletem os valores e a cultura da instituição. Espaços abertos, que favorecem a socialização e a interdisciplinaridade, assim como tempos estruturados para o diálogo e a reflexão, são indicadores de uma educação que valoriza a pluralidade e o protagonismo infantil.
Diante disso, as oportunidades oferecidas pela organização conscientes e estratégicas são amplas, promovem a inovação pedagógica, o fortalecimento dos vínculos entre professores e crianças, a ampliação das formas de ensino, que passam a incluir tanto o a ludicidade do jogo simbólico quanto as experiências práticas e colaborativas. Além disso, a flexibilidade na gestão desses elementos abre caminho para a personalização da educação, permitindo que as instituições adaptem suas práticas às necessidades específicas de seus contextos e comunidades.
Vai além das questões logísticas, trata-se de um ato pedagógico e ético, que reflete uma visão ampliada de educação. Bem planejados criam ambientes propícios ao aprendizado e ao desenvolvimento humano, garantindo que a escola não seja apenas um local de ensino, mas também um território de convivência, respeito e transformação.

CONCLUSÃO

Esses aspectos nas escolas é, sem dúvida, um dos fatores mais importantes que impactam a qualidade do processo educativo.

Não se trata apenas de administrar esses dois recursos de forma eficiente, mas de reconhecê-los como elementos essenciais para moldar as experiências vividas pelas crianças e contribuir para a construção do conhecimento. A forma como o tempo é organizado, bem como os espaços disponíveis para aprendizagem, têm o poder de influência nas dinâmicas de interação, o bem-estar e o desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos pequenos.

Quando são geridos de maneira adequada, proporcionam um ambiente escolar mais harmonioso e estimulante. No entanto, a falta de uma organização eficiente desses elementos pode gerar uma série de desafios. Por exemplo, o uso inadequado do tempo pode resultar em experiências fragmentadas e pouco significativas, nas quais os pequeninos não conseguem se apropriar ou se engajar em vivências esvaziadas e pouco estimulantes.

O tempo é essencial para a reflexão, a prática e a construção do conhecimento, e sua gestão deve permitir momentos que favoreçam a curiosidade, a descoberta, a formulação de hipóteses, a discussão e resolução de problemas.

Da mesma forma, o espaço escolar desempenha um papel central no desenvolvimento das crianças. Quando os espaços são mal planejados ou subutilizados, os aprendizes podem ser desmotivados e sentir-se pouco estimulados a aprender.

O ambiente físico da escola, com suas salas de aula, áreas de convivência, recreio e até mesmo os espaços externos, precisam ser organizados de modo a promover a interação, a criatividade e o bem-estar. Um espaço mal estruturado pode levar a um ambiente estressante e desorganizado, ou que prejudica a concentração e o aprendizado. Por outro lado, um espaço bem planejado, com áreas flexíveis e convidativas, facilita a aprendizagem ativa, promove o desenvolvimento social e emocional dos estudantes e favorece a participação de todos, independente de suas características individuais.

Podemos obter maiores detalhes sobre o espaço necessário para os infantis através dos Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil (2006), o espaço físico para crianças de 1 a 5 anos deve ser planejado como um suporte que favoreça a vivência das culturas infantis, permitindo a expressão de jogos, brincadeiras, músicas e histórias que representam o olhar singular da infância. Esse ambiente precisa estar alinhado à proposta pedagógica da instituição, oferecendo condições para explorações e brincadeiras que assegurem às crianças a identidade, a segurança, a confiança, as interações socioeducativas e a privacidade, ao mesmo tempo em que promovem o aprendizado e o desenvolvimento integral.

Um impacto significativo da desorganização do tempo e do espaço pode ser causado pelas dificuldades de adaptação de alguns estudantes. As crianças possuem ritmos próprios de aprendizagem podem se sentir sobrecarregados ou desestimulados se os tempos de atividades forem curtos ou se os espaços não permitirem liberdade de movimento e expressão. Essa tensão na organização temporal e espacial pode acentuar problemas de comportamento, reações equivocadas frente aos desafios de convivência, além de estresse e ansiedade, impactando na trajetória infantil.

Por outro lado, quando se oferece aos pequenos, tempo suficiente para explorar, brincar e aprender de forma livre e criativa, o impacto é profundamente positivo. Ao considerar o tempo como um recurso que respeita os ritmos individuais, a escola permite que cada um se desenvolva de maneira única e significativa. A flexibilidade no uso do tempo e a diversificação dos espaços tornam o ambiente escolar mais inclusivo e receptivo às necessidades de todos. Quando esses aspectos são harmonizados, as crianças tornam-se mais independentes, críticas e colaborativas, o que resulta em um desenvolvimento potente por meio de um ambiente saudável que valoriza e propicia o protagonismo infantil.

Além disso, é importante destacar o impacto que a organização de tempos e espaços tem sobre os educadores. Professores que têm acesso a um espaço bem planejado e a uma gestão do tempo mais flexível podem trabalhar de forma mais criativa e eficaz. A possibilidade de organizar atividades de diferentes naturezas, como projetos, rodas de conversa, cantinhos temáticos, contação de

histórias, vivências de exploração, investigação e experimentação. Essa dinâmica tende a elevar a qualidade do ensino e fortalecer a relação entre educadores e educandos. A interação entre os dois se torna mais rica e produtiva, criando um ambiente de aprendizado mais engajado e colaborativo.

O uso consciente do tempo e do espaço também contribui para o desenvolvimento da autonomia dos pequenos, pois oferece oportunidades para que eles se tornem mais responsáveis pela organização de suas atividades. Por exemplo, ao dividir o tempo de forma equilibrada entre atividades individuais, trabalhos em grupo e momentos de lazer, a escola ensina aos estudantes a importância de se autogerirem, ajudando-os a estabelecer prioridades, tomar decisões e desenvolver habilidades de organização que serão úteis em várias esferas de suas vidas. Por outro lado, a falta de flexibilidade no uso do tempo e do espaço pode resultar em um ambiente escolar rígido, onde a liberdade de escolha e a expressão individual são limitadas. Em tais contextos, os estudantes podem se sentir alienados, o que prejudica o desenvolvimento da criatividade e da capacidade crítica. O modelo tradicional de ensino, com horários fixos e espaços delimitados, pode não ser suficiente para atender às necessidades de todos os discentes, especialmente em um mundo cada vez mais dinâmico e interativo. A educação precisa ser adaptável para promover a evolução de cada criança, respeitando suas singularidades e promovendo a construção de um ambiente mais inclusivo e humanizado.

Concluindo, a organização eficaz nas instituições é um fator determinante para a criação de um ambiente educativo estimulante e conciso. Ao equilibrar essas duas dimensões, a escola pode proporcionar experiências de aprendizagem mais ricas e significativas, promovendo o avanço dos alunos e preparando-os para os desafios do futuro. Ao contrário, a falta de planejamento ou uma gestão concentrada desses recursos pode gerar impactos negativos, prejudicando o aprendizado, o bem-estar e a formação de valores essenciais para a vida em sociedade. Assim, é essencial que educadores, gestores e comunidades escolares estejam cientes da importância dessa organização e busquem continuamente formas de aprimorá-la, para garantir que a escola seja um espaço de acolhimento, crescimento e transformação para todos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BELTRAME, Mauria Bontorin; MOURA, Graziella Ribeiro Soares. Edificações escolares: infra-estrutura necessária ao processo de ensino e aprendizagem escolar. Travessias, 2009.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil. Brasília: MEC/SEB, 2006.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. 15 ed. São Paulo: Saraiva, 2007.

BRASIL. Secretaria da Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI). Brasília: MEC/SEB. 2010.

CEPPI, Giulio. ZINI, Michele. Crianças, espaços, relações: Como Projetar Ambientes para a Educação Infantil. Porto Alegre: Penso, 2013.

DE CARVALHO, Rodrigo Saballa. Entre as culturas da infância e a rotina escolar: em busca do sentido do tempo na Educação Infantil. Revista Teias, 2015.

HORN, Maria da Graça. Cores, Sons, Aromas e Sabores: A Organização do Espaço na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. Educação Infantil: muitos olhares. 5ª edição, São Paulo, 2001.

PRADO, Tomás. Foucault e a linguagem do espaço. Tese de Doutorado. Tese de doutorado em filosofia. Rio, 2018.

VYGOTSKI, l. S. A Formação Social da Mente. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 2009.

RESUMO
Este artigo aborda a trajetória da Educação Inclusiva no Brasil, desde seus fundamentos teóricos até sua aplicação prática no sistema educacional. A Educação Inclusiva é vista como um direito humano fundamental, garantido por legislações nacionais e internacionais que têm influenciado as políticas públicas no Brasil. O artigo também explora as boas práticas que têm sido desenvolvidas no Brasil para fortalecer a inclusão, como o Atendimento Educacional Especializado (AEE), que oferece suporte adicional aos alunos com necessidades especiais dentro da rede regular de ensino. Além disso, destaca-se a importância de parcerias entre escolas, universidades, ONGs e a comunidade para promover o sucesso da inclusão escolar. A formação de professores é outro ponto central, sendo considerada essencial para capacitar educadores a trabalhar com a diversidade em sala de aula. Apesar dos avanços legislativos e das práticas inovadoras, ainda há muitos desafios a serem superados. A continuidade dos investimentos em políticas públicas, a criação de ambientes educacionais acessíveis e a promoção de uma cultura que valorize a diversidade são fundamentais para garantir que a educação inclusiva se torne uma realidade efetiva em todas as regiões do Brasil. O artigo conclui que a educação inclusiva, além de ser um imperativo legal e moral, contribui para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa, igualitária e preparada para os desafios do século XXI.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Declaração de Salamanca; Políticas Públicas; Formação de Professores; Atendimento Educacional Especializado (AAE).

ABSTRACT
This article addresses the trajectory of Inclusive Education in Brazil, from its theoretical foundations to its practical application in the educational system. Inclusive Education is viewed as a fundamental human right, guaranteed by national and international legislation that has influenced public policies in Brazil. The article also explores the best practices developed in Brazil to strengthen inclusion, such as Specialized Educational Assistance (SEA), which provides additional support to students with special needs within the regular school system. Furthermore, it highlights the importance of partnerships between schools, universities, NGOs, and the community in promoting successful school inclusion. Teacher training is another central focus, considered essential to equip educators to work with diversity in the classroom. Despite legislative advances and innovative practices, many challenges remain to be overcome. Continued investment in public policies, the creation of accessible educational environments, and the promotion of a culture that values diversity are fundamental to ensuring that inclusive education becomes an effective reality throughout all regions of Brazil. The article concludes that inclusive education, besides being a legal and moral imperative, contributes to the development of a more just, equitable society, prepared to meet the challenges of the 21st century.

Keywords: Inclusive Education, Salamanca Statement, Public Policies, Teacher Training, Specialized Educational Assistance (SEA).

INTRODUÇÃO

A Educação Inclusiva é um conceito global que visa garantir o acesso equitativo à educação para todos, independentemente de suas diferenças ou necessidades. Esse modelo educacional busca criar ambientes de aprendizagem que acolham a diversidade, promovendo a participação ativa e a igualdade de oportunidades para todos os alunos, incluindo aqueles com deficiências, dificuldades de aprendizagem ou outras características que possam impactar seu processo educacional.

No cenário global, a Educação Inclusiva ganhou destaque nas últimas décadas como um princípio fundamental dos direitos humanos. Diversos documentos interna-

cionais, como a Declaração de Salamanca (1994) e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU (2006), enfatizam a importância de sistemas educacionais inclusivos e de qualidade para todos. Esses documentos influenciaram políticas e práticas educacionais em muitos países ao redor do mundo.

No contexto brasileiro, a Educação Inclusiva também se tornou uma pauta relevante. A Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996 estabeleceram as bases legais para a inclusão de pessoas com deficiência no sistema educacional.

Apesar dos avanços legislativos, a implementação efetiva da Educação Inclusiva no Brasil ainda enfrenta desafios. Questões como a falta de infraestrutura adequada, a formação de professores, a disponibilidade de recursos e a conscientização da sociedade são desafios a serem superados para garantir uma educação inclusiva de qualidade. A formação continuada de professores, a adaptação de práticas pedagógicas, a acessibilidade física e digital nas escolas e o envolvimento da comunidade são aspectos fundamentais para a consolidação da Educação Inclusiva no Brasil. A inclusão não se limita apenas à presença física na sala de aula, mas também envolve a criação de ambientes acolhedores que respeitem e valorizem as diferenças, promovendo uma educação que prepare todos os alunos para a participação plena na sociedade.

A legislação brasileira relacionada à inclusão educacional destaca-se por promover a igualdade de oportunidades e o acesso à educação para todas as pessoas, independentemente de suas condições físicas, sensoriais, intelectuais ou emocionais.

CONCEITO E CONTEXTUALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL

A educação inclusiva é um conceito que se fortaleceu ao longo das últimas décadas, refletindo uma mudança significativa nas práticas educacionais e na concepção de ensino. No Brasil, a educação inclusiva visa garantir que todos os alunos, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais ou outras, tenham acesso a uma educação de qualidade em um ambiente que respeite e valorize a diversidade. A educação inclusiva é entendida como um processo que busca eliminar barreiras à aprendizagem e garantir que todos os alunos, independentemente de suas características, possam participar plenamente do ambiente escolar. De acordo com Mantoan (2006), a inclusão não se refere apenas à inserção física dos alunos nas escolas regulares, mas envolve também a criação de condições que promovam a aprendizagem significativa para todos. Nesse sentido, a educação inclusiva vai além do atendimento às necessidades de alunos com deficiência, abrangendo também outros grupos historicamente marginalizados, como aqueles com dificuldades de aprendizagem, altas habilidades, e pertencentes a minorias étnicas e culturais.

Para Stainback e Stainback (1999), a inclusão é uma filosofia que defende o direito de todas as crianças serem educadas juntas, independentemente de suas diferenças. Essa perspectiva desafia a visão tradicional de segregação dos alunos com necessidades especiais em classes ou escolas separadas, propondo uma educação que celebre e utilize a diversidade como um recurso para o aprendizado de todos.

EVOLUÇÃO HISTÓRICA E CONTEXTUALIZAÇÃO NO BRASIL

A educação inclusiva no Brasil é resultado de um processo histórico marcado por mudanças nas políticas públicas e na legislação. Até meados do século XX, a educação especial no Brasil era caracterizada pela segregação, com a criação de escolas e classes especiais voltadas exclusivamente para alunos com deficiências. Essa prática refletia uma visão assistencialista e segregacionista, que via as deficiências como problemas a serem corrigidos ou isolados.

A partir da década de 1980, com a influência dos movimentos internacionais pelos direitos humanos e a promulgação da Constituição Federal de 1988, o Brasil começou a adotar uma perspectiva mais inclusiva. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996 foi um marco importante, estabelecendo que a educação de alunos com necessidades especiais deveria ocorrer preferencialmente na rede regular de

ensino (BRASIL, 1996). No entanto, foi com a Declaração de Salamanca, em 1994, como veremos adiante, que o Brasil começou a reorientar suas políticas educacionais para promover a inclusão em todas as escolas.

Segundo Carvalho (2008), a implementação da educação inclusiva no Brasil é um processo complexo, que envolve desafios significativos, como a formação de professores, a adequação curricular e a criação de ambientes escolares que realmente favoreçam a aprendizagem de todos os alunos. Além disso, é necessário que as políticas públicas sejam efetivas e contínuas, garantindo os recursos necessários para a inclusão.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA

A Declaração de Salamanca, adotada pela UNESCO em 1994, é um dos documentos mais influentes no campo da educação inclusiva. Ela estabelece princípios e diretrizes que orientam as políticas educacionais em diversos países, incluindo o Brasil. Abaixo estão os principais tópicos abordados pela Declaração de Salamanca:

Princípio da Inclusão: A Declaração afirma que todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras, têm o direito de aprender juntas. As escolas regulares devem ser capazes de atender a todos os alunos, promovendo um ambiente inclusivo que responda às diversas necessidades educacionais.

Direito à Educação: O documento destaca que a educação é um direito humano fundamental, essencial para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa e inclusiva. Ele reforça que todas as crianças, especialmente aquelas com necessidades educacionais especiais, devem ter acesso à educação em escolas regulares.

Escolas Inclusivas: As escolas inclusivas são apontadas como o meio mais eficaz de combater atitudes discriminatórias, criar comunidades acolhedoras e construir uma sociedade inclusiva. A Declaração enfatiza que as escolas devem ser adaptadas para atender a diversidade de alunos, eliminando barreiras físicas e pedagógicas.

Educação de Qualidade para Todos: A Declaração de Salamanca sublinha que a educação inclusiva não deve comprometer a qualidade do ensino. Pelo contrário, ela promove a melhoria da qualidade educativa, pois incentiva o desenvolvimento de currículos flexíveis e métodos de ensino adaptados às necessidades de todos os alunos.

Papel dos Educadores: A formação e o desenvolvimento profissional contínuo dos professores são considerados fundamentais para o sucesso da educação inclusiva. A Declaração recomenda que os professores sejam preparados para trabalhar em salas de aula inclusivas e que recebam apoio para enfrentar os desafios que surgem nesse contexto.

Participação da Comunidade: A Declaração ressalta a importância da participação ativa das famílias e da comunidade no processo educativo. Ela sugere que as escolas devem colaborar estreitamente com as famílias e outros membros da comunidade para garantir que as necessidades de todos os alunos sejam atendidas de forma eficaz.

Políticas e Legislação: A Declaração de Salamanca chama os governos a desenvolverem e implementarem políticas educativas que promovam a inclusão. Isso inclui a criação de legislação específica, a alocação de recursos financeiros adequados e a formulação de estratégias que garantam a inclusão de todos os alunos no sistema educacional regular.

Cooperação Internacional: O documento também incentiva a cooperação internacional para promover a educação inclusiva. Ele sugere que os países compartilhem experiências e recursos, colaborem em pesquisas e participem de programas de assistência técnica que possam fortalecer suas capacidades de implementar a educação inclusiva.

Revisão e Monitoramento: Por fim, a Declaração de Salamanca enfatiza a necessidade de monitorar e revisar continuamente as políticas e práticas de educação inclusiva. Ela sugere que os governos estabeleçam mecanismos para avaliar a eficácia das suas políticas e assegurem que elas estejam alinhadas com os princípios da inclusão.

Esses tópicos formam a base para as políticas de educação inclusiva no Brasil e em muitos outros países, servindo como um guia para a criação de sistemas educacionais mais justos e equitativos.

BASE LEGAL DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL

A Constituição Federal de 1988 foi um marco na consolidação dos direitos das pessoas com deficiência, ao garantir o acesso à educação para todos os cidadãos, sem discriminação. O artigo 205 afirma que "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" (BRASIL, 1988).

Outro marco importante é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394, de 1996. Esta lei estabelece que a educação especial deve ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, assegurando o atendimento educacional especializado aos alunos com necessidades educacionais especiais (BRASIL, 1996).

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), Lei nº 13.146, de 2015, reforça ainda mais o compromisso do Brasil com a inclusão. Essa lei assegura o direito das pessoas com deficiência à educação inclusiva em todos os níveis e modalidades, garantindo a oferta de educação bilíngue em Libras e português para surdos e a disponibilização de tecnologias assistivas (BRASIL, 2015).

LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL (LDB)

A LDB, Lei nº 9.394/1996, é a principal norma que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional no Brasil. Ela trata da organização da educação brasileira em seus diferentes níveis e modalidades. No contexto da inclusão educacional, a LDB destaca-se pelos seguintes pontos:

Princípio da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola: A LDB estabelece que o sistema educacional deve garantir o atendimento às necessidades específicas dos alunos, promovendo a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola. Isso significa que todas as pessoas, independentemente de suas características, devem ter oportunidades iguais de acesso à educação.

Educação Inclusiva: A legislação brasileira preconiza a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, para alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Isso implica em garantir que os alunos com necessidades especiais sejam integrados ao ambiente escolar comum sempre que possível, recebendo o suporte necessário para o seu pleno desenvolvimento.

Formação de Professores: A LDB determina a inclusão da temática da educação especial na formação de professores, assegurando que os educadores estejam preparados para lidar com a diversidade presente nas salas de aula. Isso significa que os professores devem receber capacitação específica para atender às necessidades dos alunos com deficiência e outras características que demandem adaptações no processo educacional.

CONVENÇÃO SOBRE OS DIREITOS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA. (CPCD)

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, adotada pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU) em 2006, é um marco fundamental na promoção dos direitos das pessoas com deficiência. Este tratado internacional foi o primeiro instrumento legalmente vinculante a abordar, de forma abrangente, os direitos das pessoas com deficiência, promovendo a sua dignidade, autonomia, e igualdade de oportunidades. A CDPD representa um avanço histórico, ao estabelecer uma mudança de paradigma que coloca as pessoas com deficiência como sujeitos de direitos, ao invés de meramente objetos de cuidado.

PRINCÍPIOS FUNDAMENTAIS DA CONVENÇÃO SOBRE OS DIREITOS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

Os princípios básicos que norteiam a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência são: a dignidade inerente, a autonomia individual, a independência das pessoas, a não-discriminação, a plena e efetiva participação e inclusão na sociedade, o respeito pela diferença e a aceitação das pessoas com deficiência como parte da diversidade humana. Além disso, a convenção defende a igualdade de oportunidades, a acessibilidade e o respeito pelo desenvolvimento e identidade das crianças com defi-

ciência.
Esses princípios visam assegurar que as pessoas com deficiência possam gozar de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais em condições de igualdade com os demais cidadãos. A Convenção aborda questões como a acessibilidade, o direito à educação, o direito ao trabalho, o acesso à justiça, a proteção contra a violência e o abuso, e o direito à participação na vida política e pública.

OBJETIVOS DA CPCD

A convenção busca promover, proteger e assegurar o pleno exercício dos direitos humanos pelas pessoas com deficiência, assegurando a igualdade de oportunidades e a não discriminação. Um dos principais objetivos da CDPD é garantir que as políticas públicas sejam planejadas e executadas de modo a incluir as necessidades das pessoas com deficiência, promovendo a remoção de barreiras que possam impedir sua participação social plena.
A CDPD também se compromete a promover a mudança de mentalidade social em relação à deficiência, reforçando a ideia de que a deficiência é uma questão de interação entre o indivíduo e as barreiras impostas pela sociedade. Essa visão inclui o conceito de deficiência como parte da diversidade humana, enfatizando que a sociedade deve adaptar-se para incluir todas as pessoas, independentemente de suas capacidades.

DIREITOS PROTEGIDOS PELA CDPD

A CDPD abrange um amplo conjunto de direitos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais para as pessoas com deficiência. Alguns dos direitos fundamentais assegurados incluem:
Direito à Acessibilidade: A convenção exige que os Estados-Partes adotem medidas para assegurar o acesso ao ambiente físico, ao transporte, à informação e à comunicação, além de outros serviços e instalações abertos ao público.
Direito à Educação Inclusiva: A CDPD reconhece o direito das pessoas com deficiência à educação inclusiva em todos os níveis, promovendo um sistema educacional que atenda às necessidades de todos os estudantes e permita o desenvolvimento de suas potencialidades.
Direito ao Trabalho e Emprego: A convenção garante o direito das pessoas com deficiência ao trabalho em igualdade de condições com os demais, exigindo que os Estados-Partes promovam ambientes de trabalho acessíveis e combatam a discriminação no mercado de trabalho.
Direito à Vida Independente e Inclusão na Comunidade: A CDPD assegura o direito das pessoas com deficiência de viverem de forma independente e de participarem plenamente na comunidade, estabelecendo que os Estados devem proporcionar o apoio necessário para a inclusão social.
Proteção contra Violência e Abuso: A convenção exige que os Estados-Partes tomem medidas para prevenir todas as formas de exploração, violência e abuso contra pessoas com deficiência, oferecendo suporte e proteção adequados.
Direito à Saúde e à Reabilitação: A CDPD afirma o direito das pessoas com deficiência ao mais alto padrão possível de saúde, incluindo o acesso a serviços médicos e de reabilitação.

A IMPLEMENTAÇÃO DA CDPD NOS ESTADOS-PARTES

Para que a CDPD seja efetivamente implementada, os países signatários (Estados-Partes) devem desenvolver políticas, legislações e programas que promovam os direitos das pessoas com deficiência, removendo barreiras e adotando práticas inclusivas em todos os setores da sociedade. No Brasil, a Convenção foi incorporada à legislação interna com o status de emenda constitucional, conferindo-lhe força normativa equivalente às demais normas constitucionais.
Entre as medidas adotadas para implementar a CDPD no Brasil está a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), que regulamenta o acesso a diversos direitos, como educação, trabalho, transporte e saúde. Essa lei reforça os direitos garantidos pela CDPD e introduz medidas específicas para promover a acessibilidade e a participação das pessoas com deficiência em todas as esferas da vida.

DESAFIOS NA IMPLEMENTAÇÃO DA CDPD

Apesar dos avanços, a implementação da CDPD enfrenta desafios consideráveis. Entre

os principais desafios estão a falta de acessibilidade universal, a necessidade de maior investimento em educação e reabilitação, e o combate ao preconceito e à discriminação, que ainda são presentes em diversas áreas. A adoção de políticas públicas eficientes, com recursos adequados e monitoramento contínuo, é fundamental para que os direitos das pessoas com deficiência sejam respeitados.

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência representa um avanço significativo no reconhecimento e na promoção dos direitos das pessoas com deficiência. A CDPD trouxe uma mudança de paradigma, promovendo uma visão inclusiva e ressaltando que a deficiência é uma questão de interação entre o indivíduo e o ambiente. Ao focar na remoção de barreiras, na garantia de oportunidades iguais e no respeito pela diversidade, a CDPD oferece uma base sólida para a construção de uma sociedade mais justa e acessível para todos.

Ambas as normativas, a LDB e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, trabalham em conjunto para promover a inclusão educacional no Brasil, visando uma sociedade mais justa e igualitária.

POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

As políticas públicas voltadas para a educação inclusiva no Brasil são orientadas por diversos planos e programas, que buscam garantir a inclusão efetiva de todos os alunos no sistema educacional.

Plano Nacional de Educação (PNE): O Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, instituído pela Lei nº 13.005, estabelece 20 metas para a educação no Brasil, sendo a meta 4 especificamente voltada para a educação inclusiva. Ela visa universalizar, para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo (BRASIL, 2014).

Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: Em 2008, foi lançada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que orienta a inclusão de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no sistema educacional regular. Esta política enfatiza a importância do atendimento educacional especializado (AEE) e a formação de professores para atuar em contextos inclusivos (BRASIL, 2008).

Segundo Mantoan (2006), essa política foi fundamental para mudar a percepção sobre a educação especial no Brasil, promovendo a ideia de que a inclusão deve ser a norma, e não a exceção. Ela também reforça a necessidade de colaboração entre professores de ensino regular e de educação especial para garantir que as necessidades de todos os alunos sejam atendidas.

AVANÇOS E BOAS PRÁTICAS NA IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL

A educação inclusiva no Brasil tem sido um campo em constante desenvolvimento, com significativos avanços legais e práticos. Nas últimas décadas, o país tem trabalhado para assegurar o direito à educação para todos os alunos, independentemente de suas condições físicas, intelectuais ou sensoriais.

Avanços na Legislação e Políticas Públicas: O marco legal e normativo é um dos principais avanços da educação inclusiva no Brasil. A Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência de 2015 (Estatuto da Pessoa com Deficiência) são exemplos de instrumentos que asseguram o direito à educação inclusiva.

Essas legislações não apenas reconhecem o direito de todos os alunos à educação, mas também estabelecem diretrizes claras para a inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais em escolas regulares. Glat e Pletsch (2010) destacam que essas políticas têm sido fundamentais para promover uma mudança de paradigma, onde a inclusão passa a ser vista como um direito e não apenas como uma prática compensatória.

Aumento do Acesso e Inclusão Escolar: Um avanço notável é o aumento do acesso de alunos com deficiência às escolas regulares.

De acordo com dados do Censo Escolar, houve um crescimento significativo no número de matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais em classes comuns nos últimos anos. Este avanço é resultado das políticas públicas de inclusão, que promovem a matrícula desses alunos na rede regular de ensino e garantem o atendimento educacional especializado (AEE).

Mantoan (2006), afirma que a presença crescente de alunos com deficiência em escolas regulares é um sinal positivo de que o sistema educacional está se tornando mais inclusivo. Essa mudança também reflete o compromisso do Brasil com a educação para todos, conforme estabelecido nos marcos internacionais, como a Declaração de Salamanca.

Formação de Professores e Desenvolvimento Profissional: Outro avanço importante na educação inclusiva no Brasil é a formação de professores para atuar em contextos inclusivos. Programas de formação inicial e continuada têm sido desenvolvidos para capacitar educadores a lidar com a diversidade em sala de aula, utilizando práticas pedagógicas inclusivas e adaptadas às necessidades dos alunos.

Mendes (2010) destaca que a formação de professores é essencial para a implementação eficaz da educação inclusiva. Iniciativas como o Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, promovido pelo Ministério da Educação (MEC), têm sido fundamentais para proporcionar aos professores as ferramentas necessárias para trabalhar com alunos com necessidades educacionais especiais.

Implementação do Atendimento Educacional Especializado (AEE): A oferta de Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas escolas regulares é uma das boas práticas que tem contribuído para a inclusão de alunos com deficiência. O AEE é oferecido em salas de recursos multifuncionais e visa complementar ou suplementar a formação dos alunos, utilizando recursos e estratégias específicas para cada tipo de necessidade.

Segundo Mantoan (2003), o AEE tem desempenhado um papel crucial na adaptação do currículo e na utilização de tecnologias assistivas, promovendo a participação ativa dos alunos com deficiência nas atividades escolares. Essa prática tem sido considerada uma das melhores maneiras de assegurar que todos os alunos recebam uma educação adequada às suas necessidades.

Parcerias e Iniciativas Colaborativas: As parcerias entre escolas, universidades, organizações não governamentais (ONGs) e a comunidade são outra boa prática que tem fortalecido a educação inclusiva no Brasil. Essas parcerias têm permitido a troca de conhecimentos, o desenvolvimento de projetos conjuntos e a criação de redes de apoio que beneficiam tanto os alunos quanto os educadores.

Glat e Pletsch (2010) enfatizam que essas iniciativas colaborativas são essenciais para criar um ambiente escolar inclusivo. A participação ativa da comunidade, a formação de redes de apoio e a cooperação entre diferentes instituições têm contribuído significativamente para o sucesso da inclusão escolar.

Desafios e Perspectivas Futuras: Apesar dos avanços, ainda existem desafios a serem superados para que a educação inclusiva se torne uma realidade plena em todo o Brasil. A inadequação da infraestrutura escolar, a resistência cultural e atitudinal, e a necessidade de maior investimento em formação de professores e recursos pedagógicos são alguns dos obstáculos que precisam ser enfrentados.

No entanto, os avanços alcançados e as boas práticas implementadas até agora demonstram que o Brasil está no caminho certo para construir um sistema educacional verdadeiramente inclusivo. A continuidade dos esforços em políticas públicas, formação de professores e promoção de uma cultura inclusiva é essencial para consolidar esses progressos.

CONCLUSÃO

A Educação Inclusiva é um imperativo global que visa garantir a igualdade de oportunidades educacionais para todos os alunos, independentemente de suas diferenças ou necessidades. No Brasil, essa abordagem ganhou destaque através da legislação, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, ratificada em 2008.

Apesar dos avanços legais, a implementa-

ção efetiva da Educação Inclusiva ainda enfrenta desafios significativos, como infraestrutura inadequada, falta de recursos e resistência cultural. A formação continuada dos professores é fundamental para superar esses obstáculos e promover um ambiente educacional acolhedor e adaptado às necessidades de todos os alunos. Além disso, a conscientização da sociedade, a colaboração entre diferentes atores e a adoção de boas práticas são essenciais para consolidar a inclusão educacional no país.

Os impactos positivos da educação inclusiva na sociedade brasileira são vastos, incluindo a promoção da igualdade, o desenvolvimento social e individual, a preparação para a diversidade e a redução do estigma. Portanto, investir na implementação da Educação Inclusiva não apenas atende aos princípios dos direitos humanos, mas também contribui para a construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e preparada para enfrentar os desafios do século XXI.

A educação inclusiva no Brasil é um conceito que se consolidou a partir de um processo histórico de luta pelos direitos das pessoas com deficiência e de outros grupos marginalizados. Embora haja avanços significativos na legislação e nas políticas públicas, a implementação efetiva da educação inclusiva ainda enfrenta desafios complexos. É essencial que o Brasil continue investindo em formação de professores, adaptação curricular, infraestrutura escolar e, sobretudo, na promoção de uma cultura de respeito à diversidade e à inclusão.

BIBLIOGRAFIA

Arantes, Valéria Amorim. "Estudos sobre a formação de gestores escolares para a inclusão.". Editora Autores Associados, 2010.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. ** Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). ** Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024. ** Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Brasília: MEC, 2008.

BRASIL. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva: com os pingos nos 'is'.** Porto Alegre: Mediação, 2008.

GLAT, Rosana; PLETSCH, Márcia Denise. Políticas de Inclusão Escolar: Uma análise da implementação do atendimento educacional especializado nas redes públicas de ensino. In: GLAT, Rosana; PLETSCH, Márcia Denise (orgs.). Inclusão escolar de alunos com deficiência: identificando necessidades e implementando políticas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2010.

Mantoan, Maria Teresa Eglér. "Pesquisas sobre a inclusão de alunos com deficiência e a formação de professores." Editora Moderna, 2003.

Mantoan, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer? 2. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **Políticas de Educação Especial no Brasil: análise da década de 1990.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 335-354, maio/ago. 2006.

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

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

RESUMO
O presente trabalho destaca-se como uma revisão bibliográfica que abarca conhecimentos fundamentais na área da educação, passando pelas áreas de gestão escolar e da psicopedagogia. A discussão traçada visa responder ao seguinte questionamento: A psicopedagogia e a gestão democrática têm potencial de transformação social através da promoção de uma educação cidadã de qualidade? A partir da hipótese de que a escola que experimenta o processo de gestão democrática, associado a um trabalho psicopedagógico, pode apresentar maior eficiência e eficácia na promoção de uma educação de qualidade social e cidadã mais equitativa. Preocupada em trazer a baila importantes questões éticas referentes à construção de uma sociedade mais justa, mais solidária por meio dos processos educacionais, este artigo aborda o tema da qualidade da educação inclusiva pensado sobre a ótica de dois profissionais educadores, o gestor democrático e o psicopedagogo institucional (escolar), sem esquecer-se do papel fundamental que o professor também desempenha para a construção de valores éticos por parte de educandos.

Palavras-chave: Gestão Escolar Democrática; Psicopedagogia Institucional; Formação cidadã.

INTRODUÇÃO

Vivemos em um mundo em constantes transformações baseadas “nos processos de integração e reestruturação capitalista mundial” (LIBÂNEO, 2008), onde novos paradigmas são introduzidos em nossa sociedade produzindo mudanças em todos os setores, inclusive nos sistemas de ensino e nas escolas. As novas realidades observadas a partir dessas transformações nem sempre produzem fenômenos que de fato contribuam para a melhoria das condições sociais, econômicas, políticas, culturais e geográficas das nações.

Ao contrário, muitas delas geram subjugo, crises ambientais e éticas, problemas socioculturais, dentre eles o aprofundamento das desigualdades sociais e supervalorização de algumas culturas em detrimentos de outras, assim como problemas discriminatórios quanto ao gênero, a etnia e, até mesmo, a questões biológicas referentes ao desenvolvimento físico, psicológico e cognitivo patológico. Refletindo sobre o contexto de crise de valores e de exclusão social vivida em nosso mundo, e pensando em como superar esses problemas experimentados em nossa sociedade a partir dos processos educacionais, levantou-se a hipótese de que a escola que experimenta o processo de gestão democrática, associado a um trabalho psicopedagógico, pode apresentar maior eficiência e eficácia na promoção de uma educação de qualidade e cidadã mais equitativa.

Isso porque, acredita-se que a escola deve fazer frente a essas realidades, aproveitando o que é (re) produzido de bom, como por exemplo, os avanços tecnológicos e científicos, a maior integração mundial, mas também sendo um local de luta contra as adversidades do sistema, promovendo uma formação de qualidade social, sendo um ambiente de inclusão e de valorização das questões éticas.

Do mesmo modo que, se vê o psicopedagogo institucional como um profissional que agrega conhecimentos sobre as mais variadas formas de aprendizagem humana, sendo sua contribuição imprescindível nessa luta. Entende-se que uma escola onde os processos de gestão sejam participativos e democratizados haverá uma maior possibilidade do desenvolvimento cidadão do aluno, buscando melhorias na qualidade de ensino, dando voz a todos os segmentos que constituem o ambiente escolar, visando à formação de valores e o alcance das metas educativas por parte de toda pessoa que deseja forma-se, independentemente de sua situação sociais, cultural ou biológica.

Como pode ser observado, o presente trabalho versa sobre questões relevantes acerca da promoção de uma educação de qualidade, com base na formação cidadã, na construção ética e na inclusão de alunos em

situação de pobreza e com dificuldades de aprendizagens, pensando sobre a ótica da educação interdimensional, de Antônio Carlos Gomes da Costa, e dos quatro pilares da educação, do Relatório de Jacques Delors.

Para realizá-lo, elaborou-se uma revisão bibliográfica, na qual o tema foi pensado sob o olhar da ação psicopedagogia em conjunto com a equipe de gestão escolar, buscando demonstrar como esses profissionais, através de seus saberes, habilidades e competências, podem juntos intensificar os meios de desenvolver uma educação de qualidade e inclusiva, visando à formação integral do aluno.

Pretendendo responder em suas linhas ao seguinte questionamento – A psicopedagogia e a gestão democrática têm potencial de transformação social através da promoção de uma educação cidadã de qualidade? Traçou-se quatro objetivos para a realização deste trabalho, sendo um geral e três específicos. O objetivo geral é investigar o trabalho da equipe de gestão, a fim de demonstrar sua contribuição para a formação cidadã do alunado e para a prática da educação inclusiva, a partir da estimulação de um trabalho conjunto entre gestores e psicopedagogos, promovendo uma educação de qualidade social, integrada, interdimensional e fundamentada na construção de valores éticos fundamentais para redução de alguns dos problemas socioculturais vivenciados na atualidade. E está apoiado na construção de três objetivos específicos, sendo eles: Demonstrar que a equipe de gestão tem papel fundamental na inclusão de alunos e na formação de cidadãos críticos e reflexivos, com base na construção de valores éticos na escola, viabilizando a construção de uma sociedade mais justa e igualitária; Analisar a atuação do psicopedagogo na instituição escolar, dimensionando seu trabalho com as formas de aprendizagem humana e sua contribuição para a construção de uma escola inclusiva e da qualidade; verificar que, trabalhando junto com os psicopedagogos, a equipe de gestão escolar pode contribuir para a inclusão escolar e para o aumento da qualidade de ensino, transformando a escola em um local de formação intelectual e cidadã que prepara os alunos para atuarem de modo mais justo e equitativo, solidário e cuidadoso, em suas relações socioambientais.

Por se tratar de uma revisão de literatura que abarca duas áreas do conhecimento de forma integrada, buscou-se realizar o diálogo com autores do campo da educação, especialmente com aqueles que versam sobre os saberes referentes à gestão democrática da escola, sobre a psicopedagogia, educação inclusiva, educação para cidadania e formação de valores éticos. Sendo assim, destacamos os trabalhos de Libâneo (2008), Perrenoud (2008), Chalita (2009), Costa (2008), Andrade (2011), Porto
(2011), Bossa (2011) e Santos (2012) para fundamentação teórica do presente trabalho.

A GESTÃO DEMOCRÁTICA FORMANDO CIDADÃOS

A Gestão Democrática, em nosso entender, é a concepção de organização e gestão escolar que mais colabora para que a escola cumpra com sua função social. Por esse motivo, dedicamos esse tópico para apresentar os aspectos mais relevantes da gestão escolar democrática, demonstrando como eles contribuem para a formação cidadã dos alunos. A escola é uma instituição social que precisa se adequar aos momentos vividos pela sociedade, perdendo e ganhando atribuições de acordo com as mudanças mais significativas que ocorrem nas bases sociais.

Conforme Penin e Vieira (2002) estamos vivendo um período de transformações sem precedentes na história da humanidade, sendo nossa sociedade intitulada de sociedade do conhecimento, na qual o elemento central e de maior importância para a construção de nossos meios de vivência é o conhecimento. Desse modo, temos a centralidade da instituição escolar redefinida em nossa sociedade.

Ou seja, apesar de existirem diferenças quanto ao que se espera da escola (devido aos motivos supracitados), há um uníssono quanto a alguns aspectos. Por exemplo, a maioria dos autores que abordam esse assunto concorda que parte da função social da escola é formar cidadãos a partir do desenvolvimento pleno da pessoa, construindo conhecimentos, valores e atitudes.

Libâneo (2008) nos apresenta a seguinte de-

finição para a função social da escola:

A educação escolar tem a tarefa de promover a apropriação de saberes, procedimentos, atitudes e valores por parte dos alunos, pela ação mediadora dos professores e pela organização e gestão da escola. A principal função social e pedagógica da escola é a de assegurar o desenvolvimento das capacidades cognitivas, operativas, sociais e morais pelo seu empenho na dinamização do currículo, no desenvolvimento dos processos do pensar, na formação da cidadania participativa e na formação ética. (LIBANEO, 2008, p. 137)

Formar cidadãos significa formar nossos alunos para o exercício pelo da democracia, para o cumprimento de seus deveres e busca incessante pelos seus direitos, a fim de que se tornem pessoas conscientes e comprometidas com o desenvolvimento justo, equitativo, solidário e sustentável da sociedade, do meio ambiente, de nossos modos de (re) produção sócio espacial.
Concordamos com Libâneo e outros teóricos da educação, crendo que superar as formas conservadoras de organização e gestão, adotando novas formas mais democráticas e participativas, pode ser um meio de contribuir para formação cidadã do alunado, auxiliando assim no cumprimento da função social escolar.
Para nós, a gestão escolar democrática contribui de forma significativa para a democratização da sociedade, a partir da formação cidadã dos alunos, visto que em seus moldes de atuação visa o exercício da participação consciente (da cidadania) na escola.
A gestão escolar democrática traz para a prática algo que em muitas escolas tem ficado só na teoria, estimulando a participação de toda a comunidade escolar na organização e nos processos decisórios que envolvem o todo administrativo e pedagógico, gerenciando recursos humanos e materiais do modo a promover uma educação de qualidade, inclusiva e para a vida.

A CONTRIBUIÇÃO DO PSICOPEDAGOGO PARA A QUALIDADE E INCLUSÃO EDUCACIONAL

A psicopedagogia é uma área do conhecimento científico que está debruçada sobre estudos do processo de aprendizagem humana, visando entender como se dá a construção da aprendizagem e a realizar intervenções neste processo de forma terapêutica ou preventiva.
Composta por dois campos de atuação, institucional e clínico, a psicopedagogia estuda os padrões normais e patológicos de aprendizagem, buscando potencializar o ato de aprender nas escolas, nas instituições sociais, empresas, hospitais ou até mesmo fazendo sua intervenção na própria família, ou seja, na sociedade como um todo (Beauclair, 2009); podendo atuar de modo preventivo em instituições como escolas, hospitais e empresas, sendo está à chamada psicopedagogia institucional, ou de forma curativa nos consultórios com atendimentos individualizados.
O psicopedagogo é um profissional que domina os atos que envolvem o processo de aprendizagem, podendo reconhecer formas de intensificá-lo, tanto em pessoas como padrões normais de aprendizagem, como em pessoas com padrões patológicos.
Como o nosso trabalho se dedica a escola e a busca da melhoria na qualidade do ensino, visando uma formação plural, ética, cidadã e para todos, desejamos apresentar esse profissional, como um agente que pode contribuir e muito para a formação de espaços de ensino com as características citadas a cima, auxiliando a equipe de gestão com a viabilização de práticas educativas que corroborem com o esperando.
A seguir apresentamos a Psicopedagogia Institucional, um dos campos do saber psicopedagógico, e sua contribuição para a qualidade de ensino e para a inclusão.

A PSICOPEDAGOGIA INSTITUCIONAL: UM PASSO A MAIS EM DIREÇÃO À INCLUSÃO E A QUALIDADE

Como vimos a Psicopedagogia age diretamente nas instituições, podendo ser na família, em empresas, nos hospitais ou nas escolas. O trabalho desenvolvido pelos psicopedagogos nesses locais caracteriza-se pela intencionalidade das ações, buscando a construção do conhecimento por parte do sujeito, que nesse caso é a instituição com sua filosofia, valores e ideologias (Bossa,

2011).
Na instituição escolar o psicopedagogo pode trabalhar com vários segmentos da escola, sempre com foco no processo de aprendizagem, visando potencializá-lo.
Sabemos que a aprendizagem não ocorre somente na escola (podemos aprender em qualquer lugar onde haja estímulos para tal), no entanto não podemos negar que a escola é a principal responsável por grande parte da aprendizagem do ser humano.
Por isso, quando o psicopedagogo atua na escola, com práticas que estimulem os processos do ato de aprender, ele a auxilia no cumprimento de sua função social de socializar os conhecimentos disponíveis, promover o desenvolvimento cognitivo e a construção de regras de conduta, dentro de um projeto social mais amplo. (BOSSA, 2011).
Mas, com quem o psicopedagogo trabalha na escola? Como ele atua? Como pode contribuir para a inclusão escolar e para a qualificação dos processos? Segundo Bossa,

Pensar a escola, à luz da psicopedagogia, significa analisar um processo que inclui questões metodológicas, relacionais e socioculturais, englobando o ponto de vista de quem ensina e de quem aprende, abrangendo [...] a participação da família e da sociedade. (BOSSA, 2011, p.143)

Ou seja, o foco de trabalho psicopedagógico institucional é o modo como se aprende, englobando não só os alunos em suas análises, como também professores, gestores, enfim educadores, na medida em que são eles os mediadores desse processo de construção.
A psicopedagogia busca melhorar as relações com a aprendizagem, melhorando a qualidade da construção da própria aprendizagem de alunos e educadores.
Assim, a atuação do psicopedagogo na escola pressupõe projetos que favoreçam a aprendizagem, primando pela qualidade do ensino e pela inclusão de todos os alunos inscritos na instituição. Esses projetos podem ser:

Diagnóstico da escola. Busca da identidade da escola. Definições de papeis na dinâmica relacional em busca de funções e identidades, diante do aprender. Instrumentalização de professores, coordenadores, orientadores e diretores sobre práticas e reflexões diante de novas formas de aprender. Reprogramação curricular, implantação de programas e sistemas avaliativos. Oficinas para vivências de novas formas de aprender. Análise de conteúdos e reconstrução conceitual. Releitura, resignificando sistemas de recuperação e reintegração do aluno no processo. O papel da escola no diálogo com a família. (BOSSA, 2011, p.140)

Dominando questões referentes à aprendizagem, bem como metodologias e técnicas de trabalho junto à família e a outros profissionais, o psicopedagogo pode, por exemplo, junto a equipe gestora realizar trabalhos que diminuam a evasão escolar, conscientizando alunos e pais da importância do aprendizado e da escola.
Realizando o diagnóstico da escola, pode perceber os alunos que não estão conseguindo construir sua aprendizagem, pois apresentam alguma dificuldade ou problema de aprendizagem, ou até mesmo uma dificuldade escolar, e assim, sugerir práticas mediadoras alternativas aos professores e gestores, favorecendo a participação desses alunos nos processos de ensino aprendizagem. Do mesmo modo que, podem sugerir e indicar, aos pais, profissionais para tratamento terapêutico mais específico, fazendo ele mesmo um acompanhamento diário dos alunos que apresentem tais problemas.
Outra ação seria a realização de palestras, oficinas e minicursos que auxiliem na qualificação da escola, a partir de suas análises, propondo manutenção de práticas exitosas de ensino, bem como sugerindo a reavaliação daquelas que não têm sido tão produtivas.
Para nós, o psicopedagogo é um profissional que ao atuar na escola, auxilia a equipe gestora na busca pela qualificação e pela inclusão.

A EQUIPE GESTORA E O PSICOPEDAGOGO BUSCANDO FORMAÇÃO CIDADÃ, ÉTICA E INCLUSÃO DE QUALIDADE

Nossa sociedade experimenta na atualidade uma grande crise. Costa (2008) afirma que mais do que uma época de crise, estamos vivendo a crise de uma época. (p.13). Sendo,

uma das razões para tal, o esgotamento da razão analítico-instrumental dominante ao longo dos últimos séculos, a qual surgiu no Renascimento, tornou-se força hegemônica no Iluminismo e culminou na civilização industrial.
O autor explica que esse esgotamento é revelado a partir da incapacidade da modernidade, nascida do Iluminismo, de cumprir as promessas que marcaram o seu nascimento: liberdade, igualdade e fraternidade.
Vemos a razão, a ciência e a técnica em constante desenvolvimento. Observamos avanços em diversas áreas tecnológicas, como por exemplo, na automação industrial e na biotecnologia. Passamos por mudanças nos processos de produção, de organização do trabalho, de alterações nas concepções de Estado e das suas funções (hoje prevalece o modelo neoliberal), em paradigmas da ciência e do conhecimento.
No entanto, quando olhamos para os setores fundamentais da existência humana percebemos que esse modelo de desenvolvimento aplicado na maioria das nações é socialmente injusto e perverso, economicamente desigual e ambientalmente degradante. Ou seja, se por um lado o modelo de desenvolvimento hegemônico (OcidentalCapitalista) proporciona uma revolução tecnológica sem precedentes históricos, promovendo o fortalecimento das nações mais desenvolvimentos e dos grupos sociais mais privilegiados; por outro lado aprofunda as desigualdades e a exclusão social, gera grandes malefícios ao meio ambiente, sem contar com a crise ética vivenciada.
O fracasso desse modelo dominante de desenvolvimento é reafirmado pela situação de degradação ambiental e pela persistência das injustiças sociais.
Mas, o que a escola pode fazer em relação a esse fato?
Nesse contexto de crise, a escola é muito importante, visto que é uma das instituições que mais impulsiona as transformações sociais, oferecendo meios cognitivos e operacionais aos alunos, afim de que se tornem cidadãos que saibam exercitar com consciência a sua cidadania. Libâneo (2008) nos chama atenção para esse fato.

> As tarefas de construção de uma democracia econômica e política pertencem a várias esferas de atuação da sociedade, e a escola é apenas uma delas. Mas a escola tem um papel insubstituível quando se trata de preparação cultural e científica das novas gerações para enfrentamento das exigências postas pela sociedade contemporânea. A escola tem o compromisso de reduzir a distância entre a ciência cada vez mais complexa e a formação cultural básica a ser promovida pela escolarização. O fortalecimento das lutas sociais e a conquista da cidadania dependem de uma ampliação, cada vez maior, do número de pessoas que possam participar das decisões primordiais que dizem respeito aos seus interesses. (LIBÂNEO, 2008, p.56)

No entanto, para que o aluno consiga intervir no mundo de forma ética, buscando a democratização da sociedade, a redução das desigualdades, a inclusão social, a adequação das formas de desenvolvimento ao ideal da sustentabilidade, a escola precisa resignificar suas práticas. Não cabe somente o ensino de conteúdos, a escola precisa trabalhar com base na formação conjunta de conceitos, atitudes, competências e habilidades. Um dos desafios da educação escolar no terceiro milênio é oferecer serviços e resultados de qualidade, a fim de que os alunos que passem por ela ganhem condições de exercício da liberdade política e intelectual. (LIBÂNEO, 2008).
Como conquistar tais premissas senão através de uma educação integrada, a partir da combinação do processo de aprendizagem cognitiva, formativa, de conteúdos e do desenvolvimento de competências, habilidades e atitudes éticas por parte dos educandos.
Conforme podemos observar no Relatório Jacques Delors, cada aprendizado está relacionado à aquisição de competências específicas a cada atividade humana. Aprender a ser está ligado ao desenvolvimento de competências pessoais, aprender a conviver tem relação com as competências relacionais (sociais), aprender a fazer diz respeito a competências produtivas e aprender a conhecer àquelas relacionadas aos aspectos cognitivos.
Como o desenvolvimento dessas competências o aluno tende a pensar não só em

si, mas também no outro e no meio que o cerca. Praticando ações que levam ao seu crescimento pessoal, individual com vias do mercado de trabalho e até mesmo de estudos posteriores, e a sustentabilidade socioambiental, atuando de forma mais justo, solidária, cuidadosa e competente em suas relações.
Com a educação sustentada por esses quatro pilares, baseados na formação de valores éticos, a escola tem mais chances de formar cidadãos planetários, pessoas que em suas relações socioambientais busquem justiça social, equidade econômica e sustentabilidade. Ou seja, seria um bom pivô para que as necessárias transformações sociais e ambientais começassem a tomar formar e proporções satisfatórias.

GESTORES E PSICOPEDAGOGOS NO PROCESSO DE TRANSFORMAÇÃO SOCIAL: EM BUSCA DA QUALIDADE SOCIAL

Ao longo de toda a discussão percebemos que vivemos um tempo em que é urgente que a escola se faça nova! Assim como os padrões da qualidade escolar devem tomar novos rumos, visto que o aspecto do desenvolvimento intelectual não pode ser p único elemento de análise/aferição para medir a qualificação escolar.
Frente às realidades apresentadas anteriormente, sejam elas positivas e de crises, é necessário que a escola dinamize processos organizacionais e educativos que contemplem o desenvolvimento integral do ser, tanto do ponto de vista cognitivo como do operacional. Em Libâneo temos a afirmação de que:

A escola necessária para fazer frente a essas realidades é a que provê formação cultural e científica, que possibilita o contato dos alunos com a cultura, aquela cultura provida pela ciência, pela técnica, pela linguagem, pela estética, pela ética. Especialmente, uma escola de qualidade é aquele que inclui, uma escola contra a exclusão econômica, política, cultural e pedagógica. (LIBANEO, 2008, p.51)
A qualidade social do ensino ocorre quando existe qualidade cognitiva e operativa no processo de aprendizagem de uma escola que inclua a todos.

Educação de qualidade é aquela que promove para todos os domínios de conhecimentos e o desenvolvimento de capacidades cognitivas, operativas e sociais necessárias ao atendimento de necessidades individuais e sociais do aluno, à inserção no mundo do trabalho, à constituição da cidadania, tendo em vista a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. (LIBÂNEO, 2008, p.66)

Para tanto, a escola precisa ser reorganizada. O currículo, a gestão e organização escolar, a avaliação, o trabalho de professores e do psicopedagogo escolar deve estar voltado para que o aluno aprenda e desenvolva suas habilidades, competências e atitudes que os tornem sujeitos de suas ações, e que estas sejam justas e sustentáveis.
Cabe aos profissionais que atuam na escola a promoção de uma educação interdimensional, que favoreça a formação de cidadãos críticos e reflexivos, sem excluir nenhum aluno do processo.
Sabemos que todos os profissionais são importantes, mas que queremos ressaltar o gestor democrático e o psicopedagogo e sua importância para a constituição desse processo de mudança escolar. Baseados nas características próprias de sua profissão e atuam na escola, apresentaremos abaixo pontos nos quais essa dupla poderia agir, a fim de auxiliar a conquista dos objetivos, que um ensino focado na busca pela qualidade social apresenta.
O psicopedagogo, por ser um profissional cuja ciência é baseada no estudo da aprendizagem humana normal e patológica, atua na busca pela educação interdimensional e pela qualidade social da educação, assegurando que a aprendizagem seja significativa para todos os alunos. Trabalhando junto com os professores para que nenhuma dificuldade, síndrome ou transtorno perpasse as situações de aprendizagem de forma que o aluno não consiga aprender ou que até mesmo evada da escola.
O gestor democrático, com suas habilidades e competências que estimulam a participação de todos os segmentos na vida escolar, têm grande importância na reformulação da escolar. Podendo contribuir para a concretização de várias características de uma educação escolar de qualidade social, que mira

a formação ética e cidadã dos seus alunos, sem perder de vista a dimensão intelectual do processo.

CONCLUSÃO

Preocupados com os problemas socioambientais e com as crises atuais, geradas, principalmente, pelas escolhas produtivas e modelos de desenvolvimentos adotados por nossa sociedade, nos questionamos sobre quais caminhos ajudariam a solucioná-los.
Assim, pensamos na educação como um baluarte, que pode diminuir, quiçá por fim, a algumas dessas realidades sindrómicas, socialmente excludentes e injustas e ambientalmente degradantes vividas por nós, pelo caminho da formação cidadã, ética e inclusiva de nossos alunos.
Desenvolvemos esse trabalho visando apresentar um viés no processo educativo que nos levasse a possíveis resoluções para o problema destacado, partindo da análise da atuação de dois profissionais educadores: gestor e psicopedagogo.
Finalizamos nosso trabalho com a certeza de que promover uma educação interdimensional, cidadã, baseada no padrão da qualidade social, na construção de valores éticos e para todos, é uma chave para abrir portas fechadas pelo modelo de desenvolvimento ocidental-capitalista. E que a atuação profissional do gestor democrático e do psicopedagogo nas escolas é apenas um caminho para concretizar tais objetivos.

REFERÊNCIAS

ACSELRAD, Henri e LEROY, Jean-Pierre. Novas Premissas da Sustentabilidade Democrática. Rio de Janeiro: FASE. 1999.

ANDRADE, Lívia Iglesias de. A Geografia em Sala de Aula: a aplicação de metodologias para uma educação geográfica, na 5ª série do ensino fundamental. Monografia da Graduação, Departamento de Geografia, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2006.

_____. A Educação Geográfica como um Caminho para a promoção de Sustentabilidades: resgatando valores socioambientais com o 6º ano do ensino fundamental. Dissertação de Mestrado, Departamento de Geografia, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2011.

_____. A Contribuição do Psicopedagogo Institucional no Contexto Escolar: o psicopedagogo e o professor unidos para a promoção da aprendizagem. Monografia da Pós-Graduação, Universidade Candido Mendes -Faculdade Integrada AVM, Rio de Janeiro, 2013.

BEAUCLAIR, João. Para entender psicopedagogia: perspectivas atuais, desafios futuros. 3ª edição. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2009.

BOSSA, Nádia Aparecida. A Psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática. 4ª Edição. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.

BRASIL. Secretária de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/ SEF, 1997.

CARVALHO, Rosita Edler. Removendo barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva. Porto Alegre: Mediação, 2000.

CONGRESSO NACIONAL. Lei nº 9.394 de 1996, Lei Darcy Ribeiro. Brasília-DF: 1996 CHALITA, Gabriel Benedito Issaac. Os dez mandamentos da ética. 2ª Edição. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

COSTA, Antonio Carlos Gomes da. Educação: uma perspectiva para o século XXI. São Paulo: Editora Canção Nova, 2008.

CUNHA, Antonio Eugênio. Práticas pedagógicas para a inclusão e diversidade. 2ª Edição. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.

DELORS, Jacques, et al. Educação: um tesouro a descobrir. 8ª edição. São Paulo: Unesco/ Cortez, 2000.

DEMO, Pedro. Qualidade: definição preliminar. Fragmentos de Cultura, Goiânia, v.8, n.3, 1998.

FERNÁNDEZ, Alicia. Os Idiomas do Aprendente: Análise de modalidades ensinantes em famílias, escolas e meios de comunicação. Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. O Saber em jogo: A Psicopedagogia propiciando autorias de pensamento. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

GENTILI, Paola; BENCINI, Roberta. "Para aprender e desenvolver competências". Revista Nova Escola. Edição n. 135. Setembro de 2000.

LIBÂNEO, José Carlos. Pedagogia e pedagogos, para quê? São Paulo: Cortez, 2001.
_____. Organização e gestão da escolar pública: teorias e práticas. 5ª Edição. Goiânia: Alternativa, 2008.

MOREIRA, M.A.; MASSII, E. F. S. Aprendizagem Significativa: a teoria de David Ausubel. 4ª edição. São Paulo: Editora Moraes, 1992.

OLIVIER, Lou de. Distúrbios de aprendizagem e de comportamento. 6ª edição. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.

PERRENOUD, Philippe. Escola e Cidadania: o papel da escola na formação para a democracia. Porto Alegre: Artmed, 2005.

PORTO, Olívia. Psicopedagogia Institucional: teoria, prática e assessoramento psicopedagógico. 4ª Edição. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.

_____. Bases da Psicopedagogia: diagnóstico e intervenção nos problemas de aprendizagem. 5ª Edição. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.

RANGEL, Mary (Org.) Supervisão pedagógica: princípios e práticas. Campinas, São Paulo: Papirus, 2001.
SANTOS, Marcos Pereira dos. Dificuldades de Aprendizagem na Escola: um tratamento psicopedagógico. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.

SILVA, Maria Cecília Almeida da. Psicopedagogia: a busca de uma fundamentação teórica. 2ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

SIQUEIRA, Josafá Carlos de. Ética e Sustentabilidade local. In: FONSECA, Denise Pini Rosalem. (Org.). O Social em questão 18: Desenvolvimento socioambiental local. Ano X, nº 18, 2007. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Rio de janeiro: Vozes, 2002.

VIEIRA, Sofia Lerche (org.). Gestão da Escola: desafios a enfrentar. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2002.

ZAGURY, Tania. O Professor Refém: para pais e professores entenderem por que fracassa a educação no Brasil. 7ª Edição. Rio de Janeiro: Record, 2006.

A LITERATURA E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A VIDA EM SOCIEDADE

PATRÍCIA GOMES DE SOUZA

RESUMO

A literatura desempenha um papel fundamental no desenvolvimento humano, oferecendo um espaço de reflexão sobre a realidade e as relações sociais. Por meio de suas múltiplas formas e estilos, a literatura contribui para o aprimoramento das habilidades linguísticas, cognitivas e emocionais, ao mesmo tempo em que estimula a empatia e a compreensão mútua. Este artigo examina como a literatura, além de ser uma forma de arte, é uma ferramenta essencial para o entendimento das questões sociais e culturais que permeiam a vida em sociedade. Discutimos sua função como instrumento de crítica, educação e transformação social.

Palavras-chave: Literatura, Função social, Crítica, Cultura, Sociedade.

ABSTRACT

Literature plays a fundamental role in human development, offering a space for reflection on reality and social relations. Through its various forms and styles, literature enhances linguistic, cognitive, and emotional skills while fostering empathy and mutual understanding. This article examines how literature, beyond being an art form, serves as a vital tool for understanding the social and cultural issues that shape society. It discusses literature's role as a medium for critique, education, and social transformation.

Keywords: Literature, Social function, Critique, Culture, Society.

INTRODUÇÃO

Desde os primórdios da civilização, a literatura tem desempenhado um papel essencial na construção e preservação dos valores culturais e sociais, servindo como um meio de registro histórico e como um espelho que reflete as transformações e dinâmicas sociais ao longo do tempo. Através de narrativas orais e escritas, as sociedades preservam suas histórias, transmitem ensinamentos e promovem reflexões sobre as questões que permeiam a vida cotidiana, indo muito além do simples entretenimento. A literatura, em suas variadas formas – como romances, poesias, contos e peças teatrais –, oferece múltiplas perspectivas sobre a condição humana e as complexas interações sociais, refletindo tensões, desigualdades e aspirações. Neste artigo, propomos uma discussão aprofundada sobre a função da literatura e suas contribuições para a vida em sociedade, explorando como ela influencia a formação crítica dos indivíduos e atua como uma ferramenta de transformação social. Analisaremos também o papel da literatura na educação, na construção da identidade cultural e na promoção da empatia, com exemplos de obras e autores que exemplificam essas contribuições, estruturando o artigo em quatro áreas principais: a literatura como instrumento de reflexão social, seu papel na educação, sua influência na construção da identidade cultural e sua capacidade transformadora, cada uma explorada em detalhes para uma compreensão abrangente de sua relevância.

A LITERATURA COMO INSTRUMENTO DE REFLEXÃO SOCIAL

A literatura possui uma capacidade única de capturar e refletir as complexidades da sociedade. Por meio de suas narrativas, ela ilumina realidades muitas vezes ocultas e traz à tona questões negligenciadas ou subestimadas, como desigualdade social, preconceito, opressão e a luta pela dignidade humana. Ao retratar diferentes épocas, classes sociais e experiências humanas, a literatura desafia o status quo e oferece um espaço para crítica e reflexão sobre os sistemas de poder que moldam a vida social.

Por sua natureza simbólica e imaginativa, a literatura permite que os leitores enxerguem além da superfície da vida cotidiana, revelando as contradições, injustiças e conflitos que muitas vezes permanecem invisíveis ou intocáveis nos discursos sociais e políticos dominantes. Obras literárias como A Revolução dos Bichos, de George Orwell, ou O Cortiço, de Aluísio Azevedo, oferecem alegorias e representações vívidas das con-

dições de opressão e desigualdade em diferentes contextos, permitindo aos leitores visualizarem com clareza as dinâmicas de exploração e dominação.

Além disso, a literatura permite que autores deem voz a personagens e realidades que frequentemente são silenciados ou marginalizados na sociedade. Isso promove uma compreensão mais ampla da pluralidade de experiências humanas, ampliando o horizonte moral e crítico do leitor, que é convidado a reconsiderar suas próprias percepções e posicionamentos frente às estruturas sociais estabelecidas.

A CRÍTICA SOCIAL E A LITERATURA

Diversos autores utilizaram suas obras como ferramentas para expor injustiças sociais e promover a conscientização, mostrando que a literatura é uma poderosa forma de crítica às desigualdades e de incentivo à transformação social. Um exemplo clássico é Charles Dickens, cuja obra expõe de forma contundente a pobreza e a exploração na Inglaterra vitoriana. Em romances como Oliver Twist e Hard Times, Dickens não apenas entretém, mas denuncia as condições deploráveis das classes trabalhadoras e critica a falta de compaixão e a ineficiência social da época, trazendo à tona questões como o trabalho infantil, a negligência estatal e as condições desumanas dos orfanatos e fábricas. Esses temas, tratados com sensibilidade e atenção ao detalhe, tocaram profundamente o público, gerando debates que influenciaram o pensamento social e político da época.

No Brasil, Graciliano Ramos segue essa tradição ao retratar a dureza da vida no sertão nordestino em Vidas Secas, onde expõe as agruras de uma família que enfrenta a pobreza, a seca e a luta pela sobrevivência. Através de uma narrativa seca e personagens complexos, Ramos destaca as disparidades sociais e a injustiça econômica que assolam regiões inteiras, dando voz a uma população muitas vezes invisibilizada. O sofrimento e a resistência de seus personagens ecoam as dificuldades enfrentadas por muitas famílias, tornando-se um retrato vívido e doloroso das consequências do abandono e da desigualdade, gerando reflexão sobre as condições estruturais que perpetuam a pobreza.

A literatura contemporânea segue esse caminho de crítica social, ampliando o olhar para contextos globais e temas modernos. Autores como Chimamanda Ngozi Adichie, com seu romance Meio Sol Amarelo, abordam temas como o colonialismo, a guerra civil e as relações de poder na Nigéria, incentivando uma reflexão global sobre questões de identidade, justiça e herança cultural. Adichie retrata os horrores da guerra e as implicações do colonialismo sobre o povo nigeriano, proporcionando ao leitor uma compreensão profunda das complexidades que atravessam o continente africano e suas cicatrizes históricas. Obras como essa expandem o papel da literatura ao permitir que o leitor observe realidades distantes, promovendo a empatia e a conscientização de questões sociais amplamente ignoradas.

Além disso, a literatura contemporânea frequentemente aborda temas como racismo, discriminação de gênero, e crises migratórias, com autores de diferentes partes do mundo oferecendo perspectivas únicas que desafiam o status quo e revelam as tensões sociais da atualidade. Dessa forma, a crítica social na literatura não apenas registra as injustiças, mas também inspira o debate, a reflexão e, em muitos casos, a ação, mantendo a literatura como uma ferramenta indispensável de conscientização e transformação.

A LITERATURA E A FORMAÇÃO DO PENSAMENTO CRÍTICO

Ao expor o leitor a diferentes pontos de vista e realidades, a literatura promove o desenvolvimento do pensamento crítico. Obras literárias desconstroem preconceitos e estereótipos, desafiando o leitor a questionar as estruturas sociais e os valores estabelecidos.

Por exemplo, o romance "1984" de George Orwell não apenas apresenta uma narrativa distópica, mas também serve como um alerta sobre os perigos do totalitarismo e da vigilância governamental. Através de uma ficção envolvente, Orwell incentiva os leitores a refletirem sobre a importância da liberdade individual e da resistência contra a opressão.

Da mesma forma, a obra "Cem Anos de Solidão" de Gabriel García Márquez utiliza o realismo mágico para explorar temas como

a história, a memória e a identidade latino-americana. Ao misturar elementos fantásticos com a realidade, Márquez convida o leitor a questionar a própria percepção da realidade e a entender a complexidade das relações humanas e sociais.

A literatura também desempenha um papel crucial na educação ao fomentar habilidades de análise e interpretação. Ao discutir simbolismos, temas e personagens, os leitores aprendem a discernir significados profundos e a desenvolver uma compreensão mais refinada das dinâmicas sociais.

A LITERATURA E A EDUCAÇÃO: UM DIÁLOGO COM A SOCIEDADE

A literatura desempenha um papel essencial no processo educacional, pois vai além de ser uma ferramenta para ampliar o vocabulário e desenvolver habilidades de leitura; ela é um meio profundo e eficaz de estimular o debate de ideias, de expandir horizontes culturais e de fortalecer a formação de uma consciência crítica. No ambiente escolar, a literatura funciona como uma ponte viva entre o aprendizado teórico e a experiência vivida, proporcionando aos estudantes uma visão mais rica e multifacetada do mundo que os cerca. Ao mergulharem em narrativas que abordam temas universais e complexos, como o amor, o conflito, a justiça e as desigualdades sociais, os alunos são incentivados a refletir sobre questões éticas e morais, desenvolvendo empatia e compreendendo realidades distintas das suas. As histórias lidas em sala de aula ou em atividades escolares oferecem mais do que um conhecimento acadêmico; elas são uma janela para diferentes épocas, culturas e pontos de vista, que desafiam preconceitos, ampliam a perspectiva dos estudantes e os ajudam a se situarem como cidadãos conscientes. A literatura cria um espaço seguro para discussões sobre temas sensíveis, como identidade, discriminação, e desafios sociais contemporâneos, incentivando os jovens a pensarem de maneira independente e crítica sobre o mundo e sobre sua participação na sociedade. Em sua dimensão educacional, a literatura também se mostra uma ferramenta poderosa para inspirar o gosto pela leitura e pelo aprendizado contínuo, formando leitores engajados e conectados com as questões humanas e sociais. Dessa forma, a educação literária não se limita a desenvolver competências acadêmicas, mas contribui decisivamente para a construção de uma sociedade mais justa, reflexiva e engajada.

A LITERATURA NO CURRÍCULO ESCOLAR

No contexto escolar, a literatura tem sido utilizada como ferramenta pedagógica para incentivar o pensamento reflexivo nos estudantes. Obras literárias são selecionadas para ilustrar conceitos, valores e dilemas morais, facilitando a discussão sobre temas relevantes de maneira acessível e envolvente.

Obras como "O Pequeno Príncipe" de Antoine de Saint-Exupéry e "Capitães da Areia" de Jorge Amado exemplificam como narrativas literárias podem abordar temas complexos de maneira acessível para jovens. "O Pequeno Príncipe", por exemplo, utiliza uma história aparentemente simples para explorar questões profundas sobre amizade, amor, perda e a essência da vida. "Capitães da Areia", por outro lado, retrata a vida de crianças de rua no Brasil, abordando temas como desigualdade social, abandono e a busca por identidade.

A inclusão da literatura no currículo escolar não apenas melhora as habilidades de leitura e escrita dos estudantes, mas também os encoraja a desenvolver empatia e compreensão pelas experiências de outros. Através da leitura e análise de diferentes obras, os estudantes são expostos a diversas perspectivas e realidades, o que enriquece seu entendimento do mundo e promove uma visão mais inclusiva e crítica.

Além disso, a literatura pode ser integrada a outras disciplinas, como História, Sociologia e Filosofia, criando um ambiente de aprendizado interdisciplinar. Isso permite que os estudantes façam conexões entre as obras literárias e os contextos históricos e sociais que as influenciaram, aprofundando sua compreensão das dinâmicas sociais e culturais.

A LITERATURA E A FORMAÇÃO DO CIDADÃO

A leitura de textos literários permite que os estudantes compreendam as múltiplas camadas da realidade social e, ao mesmo tem-

po, se engajem em discussões sobre moralidade, cidadania e responsabilidade social. A literatura tornase, portanto, um instrumento eficaz na formação de cidadãos conscientes e ativos em suas comunidades.

Por exemplo, a obra "A Revolução dos Bichos" de George Orwell é frequentemente utilizada para discutir temas como poder, corrupção e propaganda. Através de uma fábula sobre animais que se rebelam contra seus donos humanos, Orwell critica a manipulação política e a destruição das ideologias revolucionárias, incentivando os leitores a refletirem sobre a natureza do poder e a importância da vigilância cívica.

Da mesma forma, "O Cortiço" de Aluísio Azevedo explora a vida em um cortiço no Rio de Janeiro do século XIX, abordando questões de racismo, desigualdade e exploração social. Através da descrição detalhada das condições de vida dos personagens, Azevedo convida os leitores a considerar as consequências das desigualdades sociais e a importância da justiça social.

Além das obras clássicas, autores contemporâneos continuam a usar a literatura para abordar questões sociais relevantes. A literatura de autores como Chimamanda Ngozi Adichie e Ta-Nehisi Coates aborda temas como identidade, racismo e justiça social, promovendo discussões que são fundamentais para a formação de cidadãos conscientes e engajados.

A formação do cidadão através da literatura também envolve o desenvolvimento de habilidades críticas e analíticas. Ao discutir e debater as temáticas presentes nas obras literárias, os estudantes aprendem a articular suas próprias opiniões, a respeitar diferentes pontos de vista e a participar de diálogos construtivos sobre questões sociais e políticas.

A LITERATURA E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE CULTURAL

A literatura desempenha um papel vital na construção da identidade cultural de uma sociedade. Ela serve como um arquivo vivo das tradições, crenças e valores que moldam uma comunidade. Além disso, por meio da literatura, os indivíduos podem explorar e compreender suas próprias identidades em relação ao mundo ao seu redor.

LITERATURA NACIONAL E IDENTIDADE

A literatura de cada nação reflete as particularidades de sua cultura e história. Autores como Machado de Assis e José Saramago exploraram temas inerentes às suas respectivas sociedades, contribuindo para a formação de uma identidade nacional e cultural. As narrativas literárias nacionais são fundamentais para que uma sociedade reconheça e valorize sua história e suas tradições.

Machado de Assis, por exemplo, em obras como "Dom Casmurro" e "Memórias Póstumas de Brás Cubas", explora as nuances da sociedade brasileira do século XIX, abordando temas como hipocrisia social, ciúmes e a busca pela identidade individual em um contexto de mudanças sociais. Sua escrita sofisticada e seu olhar crítico sobre a sociedade brasileira ajudaram a moldar a literatura nacional e a refletir as complexidades da identidade brasileira.

José Saramago, vencedor do Prêmio Nobel de Literatura, utiliza sua narrativa única e estilo literário característico para explorar questões sociais e políticas. Em "Ensaio sobre a Cegueira", Saramago cria uma metáfora poderosa para discutir a fragilidade da civilização e a natureza humana em face do caos. Sua obra contribui para uma compreensão mais profunda da identidade cultural portuguesa e das questões universais que afetam a humanidade.

No Brasil, a literatura também desempenha um papel crucial na preservação das culturas indígenas e afro-brasileiras. Autores como Jorge Amado e Carolina Maria de Jesus trouxeram à tona as realidades das classes marginalizadas, oferecendo uma representação mais diversificada e inclusiva da identidade cultural brasileira. Através de suas obras, esses autores contribuem para a valorização e a preservação das diferentes facetas da cultura brasileira.

A LITERATURA COMO ESPAÇO DE DIVERSIDADE

Além de fortalecer identidades culturais, a literatura também serve como um espaço para a diversidade de vozes e perspectivas. A inclusão de obras de diferentes contextos culturais e sociais no debate literário amplia a compreensão das diversas formas de viver

e de estar no mundo, promovendo a empatia e o respeito às diferenças.

A literatura contemporânea é marcada por uma diversidade crescente de vozes, incluindo autores de minorias étnicas, de diferentes gêneros e orientações sexuais. Essa diversidade enriquece o panorama literário, proporcionando uma gama mais ampla de experiências e perspectivas. Autores como Rupi Kaur e Chimamanda Ngozi Adichie trazem à tona histórias e perspectivas que historicamente foram marginalizadas, promovendo uma compreensão mais inclusiva e abrangente da experiência humana.

Além disso, a literatura de imigração e diáspora oferece uma visão sobre as experiências de deslocamento, adaptação e identidade em contextos multiculturais. Obras como "Americanah" de Chimamanda Ngozi Adichie exploram a experiência de imigração e as complexidades da identidade racial e cultural nos Estados Unidos, promovendo uma compreensão mais profunda das dinâmicas de poder e pertencimento em sociedades globalizadas.

A literatura também desempenha um papel crucial na promoção do diálogo intercultural e na construção de pontes entre diferentes comunidades. Ao compartilhar histórias e experiências de diferentes culturas, a literatura fomenta a empatia e o respeito, combatendo estereótipos e preconceitos. Esse diálogo intercultural é fundamental para a construção de sociedades mais justas e inclusivas, onde a diversidade é valorizada e celebrada.

A LITERATURA COMO FERRAMENTA DE TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

A literatura não apenas reflete a sociedade, mas também tem o potencial de transformá-la. Ao sensibilizar os leitores sobre temas como injustiça, preconceito e desigualdade, a literatura pode inspirar ações concretas em prol da mudança social. Através de narrativas poderosas e envolventes, a literatura pode influenciar atitudes, comportamentos e políticas, contribuindo para a construção de um mundo mais equitativo e compassivo.

A LITERATURA E OS MOVIMENTOS SOCIAIS

Obras literárias frequentemente se alinham a movimentos sociais, dando voz a grupos marginalizados e promovendo a conscientização sobre questões sociais e políticas. O romance "Quarto de Despejo" de Carolina Maria de Jesus, por exemplo, trouxe à tona a realidade das favelas brasileiras, contribuindo para a visibilidade das populações periféricas e suas lutas. A obra de Carolina, baseada em seu diário, revela as dificuldades da vida nas favelas, expondo as condições de pobreza e exclusão social de maneira íntima e comovente.

Além disso, a literatura tem sido uma ferramenta essencial em movimentos como o feminismo, os direitos civis e a luta contra o racismo. Autores como Toni Morrison, com "Beloved", exploram as cicatrizes da escravidão e suas repercussões na identidade afro-americana, contribuindo para a conscientização sobre o legado do racismo e a importância da reparação histórica.

Na América Latina, autores como Mario Vargas Llosa e Isabel Allende têm usado suas obras para abordar questões políticas e sociais, influenciando o pensamento público e fomentando debates sobre democracia, liberdade e direitos humanos. Através de suas narrativas, esses autores inspiram a reflexão e a ação em prol de sociedades mais justas e democráticas.

A literatura também desempenha um papel crucial na conscientização sobre questões ambientais. Obras como "O Conto da Aia" de Margaret Atwood e "O Senhor das Moscas" de William Golding abordam temas como a destruição ambiental e a degradação moral, incentivando os leitores a refletirem sobre a relação entre a humanidade e o meio ambiente e a importância da sustentabilidade.

O IMPACTO DA LITERATURA NAS MUDANÇAS SOCIAIS

Ao tocar nas emoções e estimular a reflexão crítica, a literatura tem o poder de influenciar atitudes e comportamentos. Ao longo da história, livros foram censurados ou proibidos justamente por seu potencial transformador, demonstrando o impacto que podem ter na reconfiguração de sociedades.

A censura literária, por si só, é um indicativo do poder da literatura. Obras que desafiam as normas estabelecidas ou que expõem verdades incômodas sobre a sociedade muitas vezes enfrentam resistência e repressão. No

entanto, é precisamente essa capacidade de provocar e questionar que torna a literatura uma força transformadora.

A literatura também pode inspirar movimentos sociais e revoluções. Por exemplo, "A Revolução dos Bichos" de George Orwell foi interpretada como uma crítica ao totalitarismo e ao abuso de poder, inspirando reflexões sobre a necessidade de vigilância e resistência contrarregimes opressivos. Da mesma forma, "As Aventuras de Huckleberry Finn" de Mark Twain abordam temas como racismo e liberdade, influenciando gerações de leitores a refletir sobre a moralidade e a justiça social.

Além disso, a literatura tem o poder de humanizar questões abstratas e distantes, tornando-as mais acessíveis e compreensíveis para o público em geral. Ao contar histórias pessoais e emocionantes, a literatura pode sensibilizar os leitores para realidades que de outra forma poderiam permanecer ignoradas ou incompreendidas.

A influência da literatura nas mudanças sociais também se manifesta através de iniciativas como clubes de leitura, programas de incentivo à leitura e projetos literários comunitários. Essas iniciativas promovem o engajamento cívico e a discussão pública sobre questões sociais, utilizando a literatura como ponto de partida para a ação coletiva e a transformação social.

CONCLUSÃO

A literatura, além de sua função estética e artística, exerce um papel essencial na formação crítica, educacional e cultural dos indivíduos, atuando como um espelho da realidade social e promovendo o pensamento reflexivo, o que a torna uma contribuição significativa para a vida em sociedade. Ela nos incita a questionar estruturas de poder, refletir sobre desigualdades e, sobretudo, cultivar empatia, estabelecendo-se como uma ferramenta indispensável para a educação e a transformação social em um mundo cada vez mais complexo e diversificado. Através de suas múltiplas formas e estilos, a literatura oferece um espaço único de diálogo e reflexão, fundamental para a construção de sociedades mais justas e inclusivas, além de preservar a memória e a identidade cultural. Historicamente, obras literárias ocuparam um lugar central na crítica às desigualdades, servindo de ponto de partida para debates e mudanças sociais, em que autores e narrativas ousaram questionar ordens estabelecidas e iluminar questões sociais, econômicas e políticas, oferecendo novas perspectivas para o entendimento do mundo. Assim, a literatura é uma força dinâmica, que tanto molda quanto é moldada pela sociedade, ocupando um papel insubstituível na construção de um futuro mais equitativo e consciente. Não apenas amplia o repertório cultural e intelectual dos leitores, mas também os prepara para enfrentar os desafios contemporâneos com sensibilidade e responsabilidade. Ao promover empatia, pensamento crítico e reflexão ética, a literatura tem um impacto transformador tanto em nível pessoal quanto coletivo, destacando-se em uma sociedade globalizada e plural como um poderoso agente de mudança, capaz de unir culturas distintas, romper barreiras e fomentar uma convivência mais harmoniosa e solidária entre os povos. Dessa forma, a literatura é uma ferramenta essencial para o desenvolvimento humano em todas as suas dimensões, atuando como um alicerce indispensável para a formação de indivíduos mais conscientes, engajados e preparados para construir uma sociedade mais justa, inclusiva e humanista.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, Mikhail. Estética da Criação Verbal. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

CANDIDO, Antonio. A Educação pela Literatura. In: Vários Escritos. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

DICKENS, Charles. Tempos Difíceis. São Paulo: Martin Claret, 2011.

JESUS, Carolina Maria de. Quarto de Despejo: Diário de uma Favelada. São Paulo: Ática, 2001.

MORALIS, Ana Paula. Literatura e Sociedade. Rio de Janeiro: Editora PUCRio, 2010.

SARAMAGO, José. Ensaio sobre a Cegueira. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SANTOS, Boaventura de Sousa. A Crítica da Razão Indolente: Contra o Desperdício da Experiência. São Paulo: Cortez, 2000.

TWAIN, Mark. As Aventuras de Huckleberry Finn. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2002.

ORWELL, George. 1984. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 2004.
ATWOOD, Margaret. O Conto da Aia. Rio de Janeiro: Rocco, 2010.
MARGOLIS, Eduardo Bonvallet. Literatura e Transformação Social. São Paulo: Editora Contexto, 2015.
VLADIMIR, Z. Introdução ao Pensamento Crítico. Brasília: UnB, 2008.

EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

PAULO HENRIQUE DE JESUS SANTOS

RESUMO

A educação especial na perspectiva inclusiva é uma abordagem que visa promover o acesso, a permanência, a participação e o aprendizado de todos os estudantes no ambiente escolar, incluindo aqueles com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. O conceito de educação inclusiva se consolidou a partir de marcos internacionais, como a Declaração de Salamanca (1994), que orienta a inclusão de todos os alunos em escolas regulares e destaca a importância de adaptar o ensino para atender às diferentes necessidades educacionais. Essa abordagem defende que o sistema educacional deve ser flexível, com adaptações e estratégias pedagógicas que favoreçam o aprendizado diversificado. Isso inclui a formação de professores para trabalhar com metodologias que respeitem as singularidades dos alunos, a utilização de recursos tecnológicos e de apoio, e a presença de profissionais especializados que auxiliem no desenvolvimento das habilidades e potencialidades dos estudantes com necessidades especiais. A legislação brasileira, como a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (2015) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), reforça o direito à educação inclusiva. Essas leis estabelecem que todos os alunos, independentemente de suas condições, devem ter acesso a uma educação de qualidade que garanta seu desenvolvimento integral e sua participação ativa na sociedade. No contexto prático, os desafios para a implementação da educação inclusiva são grandes e envolvem a adequação das estruturas físicas das escolas, o preparo do corpo docente e o enfrentamento de barreiras atitudinais. Contudo, a educação inclusiva é um movimento que visa não apenas a inclusão física dos estudantes no ambiente escolar, mas também a promoção de uma cultura de respeito, equidade e valorização da diversidade humana, contribuindo para uma sociedade mais justa e inclusiva. A educação especial na perspectiva inclusiva, portanto, é um processo dinâmico e contínuo que busca garantir que todos os estudantes sejam respeitados em suas diferenças e tenham oportunidades iguais de aprendizado e desenvolvimento pessoal.

Palavras-chave: Leis; Educação especial; Inclusão.

INTRODUÇÃO

A pesquisa sobre educação especial na perspectiva inclusiva é um mergulho fascinante! Estamos falando da integração de alunos com necessidades especiais em ambientes educacionais que, muitas vezes, são tradicionais. O foco? Criar práticas e políticas que garantam, de uma vez por todas, o direito à educação para todos! Sim, sem exceções! É uma missão que busca entender como podemos tornar as instituições de ensino verdadeiramente acessíveis a todos, levando em conta as diferenças e deficiências de cada aluno.

Um aspecto que não podemos ignorar é o papel transformador da escola. A escola deve ser um refúgio acolhedor, um espaço onde a diversidade é vista como uma oportunidade de aprendizado! É nesse ambiente inclusivo que todos os alunos aprendem a valorizar a pluralidade, a se conectar uns com os outros, e a desenvolver a empatia! Essas habilidades não são apenas importantes; elas são essenciais para a convivência em sociedade.

E vamos falar de políticas públicas! Elas precisam existir, mas não basta estarem no papel. Precisamos de políticas eficazes e contínuas! Para que a inclusão escolar realmente aconteça, é imprescindível garantir recursos e formação adequados. Pensem na presença de assistentes pedagógicos, intérpretes de Libras, psicopedagogos e outros profissionais especializados! Eles não são apenas um detalhe; são peças-chave desse quebra-cabeça educacional! Esses profissionais colaboram ativamente com os professores, que, por sua vez, precisam de apoio e incentivo para desenvolver práticas pedagógicas inovadoras e inclusivas! Isso enriquece a experiência de aprendizado para todos, am-

pliando horizontes e transformando a vida de cada aluno.

A inclusão escolar é, sem dúvida, um dos maiores desafios que a educação enfrenta hoje! Quando pensamos na diversidade de necessidades dos alunos, que vão desde deficiências e transtornos globais do desenvolvimento até altas habilidades e superdotação, a complexidade aumenta ainda mais. Apesar dos avanços nas políticas públicas e na legislação, a realidade da prática inclusiva ainda é marcada por obstáculos. Formar os professores para lidar com essa diversidade, garantir uma infraestrutura adequada, disponibilizar materiais adaptados e sensibilizar toda a comunidade escolar são questões que exigem atenção e ação.

OBJETIVOS DO ESTUDO

Esse estudo se torna essencial, pois não se trata apenas de um conjunto de informações, mas de uma ferramenta para ampliar o conhecimento sobre metodologias e estratégias que podem fazer a diferença na inclusão. O objetivo? Transformar a inclusão em uma realidade palpável! É fundamental promover um ambiente educacional que seja acessível, igualitário e respeitoso para todos. Estamos falando de um espaço onde cada aluno pode se sentir valorizado e ter suas necessidades atendidas, um verdadeiro reflexo da diversidade que compõe nossa sociedade!

OBJETIVO GERAL

Investigar práticas e estratégias pedagógicas que contribuam para a educação inclusiva, oferecendo subsídios para a formação docente e a efetividade das práticas educacionais.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Analisar os desafios enfrentados por professores e escolas na implementação da educação inclusiva.

Identificar metodologias pedagógicas que incentivem a participação de alunos com necessidades especiais no ambiente escolar.

Examinar o papel das políticas públicas na promoção de uma educação inclusiva.

Propor recomendações para aprimorar a formação de professores na área de educação especial inclusiva.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este estudo adotará uma abordagem qualitativa, que envolverá a coleta de dados por meio de uma Revisão Bibliográfica. Isso incluirá a leitura de artigos, livros e legislações pertinentes à educação inclusiva, visando embasar teoricamente a pesquisa. A análise dos dados será conduzida segundo a análise de conteúdo, categorizando as principais dificuldades e as práticas bem-sucedidas na educação inclusiva.

REFERENCIAL TEÓRICO

A Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva é uma abordagem que transforma a maneira como concebemos o processo educativo para alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Esta visão busca integrar esses alunos no sistema de ensino regular, assegurando uma educação que respeite suas particularidades e promova seu desenvolvimento integral.

Historicamente, o ensino para pessoas com deficiência era realizado em ambientes segregados, mas a luta por direitos humanos e por uma educação igualitária levou à criação de políticas públicas e leis que fomentam a inclusão em escolas regulares. A inclusão vai além da mera presença física dos alunos com necessidades especiais nas escolas, buscando criar condições reais para que eles aprendam e participem ativamente do ambiente escolar. A essência da educação inclusiva é o respeito às diferenças e a valorização das potencialidades de cada aluno, promovendo uma convivência rica e colaborativa.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, lançada em 2008 no Brasil, representa um marco na abertura das escolas regulares para atender esses alunos. Essa política destaca a importância da formação contínua de professores, da adaptação curricular e da implementação de recursos de acessibilidade, como materiais adaptados e apoio pedagógico especializado.

Os professores precisam estar preparados para lidar com a diversidade em sala de aula. A formação inicial e continuada deve incluir o desenvolvimento de estratégias pedagógicas inclusivas, considerando o ritmo e as necessidades de cada aluno. Esse treinamento deve abranger conhecimentos sobre diferentes tipos de deficiência, transtornos do desenvolvimento e altas habilidades,

além de técnicas de comunicação alternativa e adaptada.

A escola inclusiva requer também apoio especializado, como o Atendimento Educacional Especializado (AEE), que complementa as atividades da sala de aula regular. Esse atendimento é oferecido em salas de recursos multifuncionais, com o objetivo de desenvolver habilidades e competências que promovam a autonomia dos alunos, garantindo uma educação mais equitativa.

Além disso, a interação entre alunos com e sem deficiência é uma das maiores riquezas do modelo inclusivo. Esse convívio favorece o desenvolvimento de valores como empatia, solidariedade e respeito às diferenças, impactando positivamente a formação de uma sociedade mais justa e inclusiva. Para os alunos com deficiência, o contato com os colegas pode estimular a autoestima e a confiança, enquanto para os demais alunos amplia a compreensão sobre a diversidade humana.

Entretanto, a implementação da educação inclusiva ainda enfrenta desafios significativos. A falta de recursos adequados, como materiais adaptados e acessibilidade física nas escolas, além da escassez de profissionais capacitados, são barreiras comuns. Ademais, ainda existe resistência por parte de alguns profissionais e famílias que acreditam que o ensino regular não é o ambiente ideal para todos os alunos com deficiência.

A superação desses desafios exige um compromisso coletivo entre gestores, professores, pais e a comunidade, além do fortalecimento de políticas públicas e investimentos em infraestrutura e formação continuada. Para que a educação inclusiva seja efetiva, é imprescindível um sistema educacional que compreenda e valorize a diversidade, criando um ambiente onde todos os alunos tenham condições de aprender e desenvolver suas habilidades plenamente.

A educação especial, vista sob a ótica da educação inclusiva, representa uma transformação significativa nas práticas e políticas educacionais ao integrar alunos com necessidades educacionais especiais em escolas comuns. O principal objetivo é garantir que todos os alunos, independentemente de suas particularidades físicas, sensoriais, intelectuais ou comportamentais, tenham acesso a uma educação de qualidade, que respeite e valorize a diversidade.

A educação inclusiva baseia-se em princípios fundamentais como a valorização das diferenças, a igualdade de oportunidades e a acessibilidade. Esses princípios buscam eliminar práticas segregadoras, onde alunos com deficiências ou necessidades especiais eram historicamente excluídos ou separados em ambientes especializados, promovendo, em vez disso, um ambiente inclusivo que respeita a singularidade de cada estudante. Assim, a inclusão não deve ser apenas uma medida legal, mas uma prática cotidiana nas escolas.

Para que a educação inclusiva seja efetiva, é essencial que os professores estejam preparados para lidar com a diversidade de seus alunos. Isso requer formação específica, tanto em nível inicial quanto em formações continuadas, para que os docentes adquiram habilidades em pedagogias adaptativas, estratégias de ensino diferenciadas e na utilização de recursos assistivos. O professor precisa entender não apenas as especificidades de cada condição, mas também como trabalhar com as potencialidades dos alunos, promovendo um ambiente de aprendizado colaborativo.

A prática inclusiva exige adaptações no currículo e nas metodologias de ensino. Isso pode incluir desde o uso de materiais diferenciados, como recursos visuais e táteis para alunos com deficiência visual, até o desenvolvimento de atividades com suporte individualizado. O uso da tecnologia assistiva é também um recurso fundamental, pois possibilita a comunicação e o aprendizado de alunos com diferentes tipos de deficiência, oferecendo maior autonomia e inclusão.

Outro fator importante é a infraestrutura escolar. Para que haja inclusão real, o espaço físico precisa ser acessível, com rampas, elevadores, banheiros adaptados e sinalizações específicas que favoreçam a mobilidade e o acesso a todos os estudantes. Além disso, é importante garantir que as tecnologias assistivas estejam disponíveis e em bom funcionamento, assim como materiais adaptados, como livros em braile, intérpretes de Libras (Língua Brasileira de Sinais) e softwares especializados, para que os alunos possam acessar o conteúdo acadêmico

de maneira adequada.

O processo de inclusão conta com o apoio de profissionais especializados, como psicopedagogos, terapeutas ocupacionais, fonoaudiólogos e intérpretes de Libras. Esses profissionais desempenham um papel essencial ao oferecer suporte individualizado e trabalhar em conjunto com os professores, para planejar estratégias pedagógicas que promovam o desenvolvimento integral dos alunos com necessidades especiais.

A educação inclusiva promove uma interação positiva entre todos os alunos, incentivando o respeito e a empatia. Em um ambiente inclusivo, os estudantes aprendem a conviver com as diferenças e desenvolvem valores como solidariedade e cooperação. Isso contribui para a formação de cidadãos mais conscientes e preparados para viver em uma sociedade diversa e multicultural.

A implementação da educação inclusiva ainda enfrenta diversos desafios. Entre eles, destacam-se a falta de recursos financeiros, a insuficiência de profissionais capacitados, e as barreiras atitudinais que geram preconceitos e discriminações. Muitas vezes, a inclusão plena é prejudicada pela falta de apoio adequado das políticas públicas e de um orçamento adequado para as adaptações necessárias.

A educação inclusiva é um campo em constante evolução. Com os avanços nas legislações e o desenvolvimento de novas metodologias pedagógicas, as perspectivas são de que a inclusão se torne cada vez mais efetiva. As políticas educacionais devem continuar incentivando práticas inclusivas e investindo em formação docente, infraestrutura e tecnologia assistiva, para que todos os alunos possam ser beneficiados.

A educação especial na perspectiva da educação inclusiva representa um compromisso com a construção de uma sociedade justa, onde as escolas acolhem e valorizam a diversidade dos estudantes. Trata-se de uma abordagem que rompe com práticas excludentes, promovendo a equidade e a inclusão social. Assim, o desafio não é apenas proporcionar o acesso de alunos com necessidades especiais à escola comum, mas garantir que eles se sintam parte desse espaço e tenham condições de desenvolver plenamente suas potencialidades.

A educação especial, inserida na perspectiva inclusiva, busca transformar as escolas em ambientes que respeitem e celebrem a diversidade, compreendendo que cada aluno possui características, ritmos de aprendizado e necessidades únicas. Essa abordagem supera a visão tradicional que via os alunos com deficiência ou outras necessidades específicas como sujeitos à parte do sistema educacional. Em vez disso, reconhece que a diversidade é parte intrínseca da condição humana e que o ambiente escolar deve ser adaptado para acolher a todos.

O compromisso com a educação inclusiva exige mudanças profundas na estrutura e na cultura das instituições de ensino. É necessário investir na formação de professores, preparando-os para lidar com diferentes necessidades educacionais e para adotar estratégias pedagógicas diversificadas. Além disso, a gestão escolar deve estar alinhada a essa perspectiva, promovendo a acessibilidade física, comunicacional e atitudinal, de modo que os estudantes com deficiência ou outras necessidades especiais encontrem um espaço verdadeiramente inclusivo.

Outro aspecto fundamental dessa abordagem é o currículo flexível. Um currículo rígido e padronizado não atende às necessidades de uma turma heterogênea. Por isso, o planejamento deve considerar adaptações e recursos que favoreçam a aprendizagem de todos. Tecnologias assistivas, por exemplo, são ferramentas indispensáveis para garantir que alunos com deficiência visual, auditiva ou motora possam participar ativamente das atividades escolares. Além disso, práticas como a elaboração de materiais pedagógicos acessíveis e o uso de metodologias participativas enriquecem o processo de ensino-aprendizagem.

A inclusão, porém, não se resume a práticas pedagógicas ou adaptações físicas. Ela demanda uma mudança de mentalidade por parte de toda a comunidade escolar. Estudantes, professores, gestores e famílias precisam compreender que a inclusão beneficia a todos. Quando as diferenças são respeitadas e valorizadas, o ambiente escolar se torna mais acolhedor, criativo e colaborativo, favorecendo o desenvolvimento de habilidades socioemocionais em todos os envolvidos.

É importante destacar que a inclusão não elimina as especificidades da educação especial. Pelo contrário, ela as integra no contexto da escola comum. Os serviços de apoio especializados, como salas de recursos multifuncionais, continuam desempenhando um papel crucial. Esses espaços oferecem suporte adicional aos alunos com necessidades específicas, colaborando com os professores da sala regular e garantindo que os objetivos pedagógicos sejam alcançados.

Os desafios da implementação da educação inclusiva são muitos, mas os avanços já conquistados mostram que é possível transformar as escolas em ambientes mais justos e equitativos. Em muitos contextos, a falta de recursos financeiros e humanos é uma barreira significativa. Contudo, é fundamental que as políticas públicas priorizem a educação inclusiva, destinando recursos adequados para a formação de profissionais, aquisição de materiais e adaptação dos espaços escolares.

Além disso, é essencial que o diálogo entre escola e família seja fortalecido. A parceria com as famílias é um elemento-chave para o sucesso da inclusão. Quando a escola entende as particularidades de cada estudante e trabalha em conjunto com os responsáveis, o processo educacional se torna mais efetivo e personalizado. Essa relação de proximidade também ajuda a quebrar preconceitos e a promover uma visão mais ampla sobre as potencialidades das pessoas com deficiência.

A educação inclusiva também deve estar alinhada aos princípios de equidade social. Ela não se limita ao campo educacional, mas é parte de um movimento mais amplo em direção à construção de uma sociedade inclusiva. Ao formar indivíduos conscientes, críticos e respeitosos em relação às diferenças, as escolas contribuem para a redução de desigualdades e para a promoção da justiça social.

Nesse sentido, a perspectiva inclusiva ultrapassa as fronteiras escolares. Ela deve permear outros setores da sociedade, como o mercado de trabalho, os espaços culturais e o sistema de saúde. Somente assim será possível garantir que as pessoas com deficiência tenham suas potencialidades reconhecidas e seus direitos plenamente assegurados.

Para que essa transformação ocorra, é fundamental investir na conscientização e na formação continuada dos profissionais da educação. Essa formação não deve se restringir aos professores, mas incluir também gestores, técnicos e demais membros da equipe escolar. A construção de uma escola inclusiva é um processo coletivo que depende do comprometimento de todos os envolvidos.

Por fim, a educação inclusiva não é um ponto de chegada, mas um processo contínuo de reflexão e aprimoramento. É preciso questionar constantemente as práticas excludentes que ainda persistem e buscar soluções criativas para superá-las. Isso exige coragem, empatia e determinação, mas os benefícios são inegáveis. Uma escola inclusiva é, acima de tudo, um espaço de convivência, aprendizado e respeito, onde todos têm a oportunidade de crescer e contribuir para um futuro mais justo e igualitário.

Este compromisso exige a participação de toda a comunidade escolar e o apoio de políticas públicas sólidas. Somente com uma educação inclusiva de qualidade será possível promover a formação de cidadãos ativos, conscientes e respeitosos com as diferenças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão escolar é um dos principais desafios da educação contemporânea, especialmente ao considerarmos a diversidade de necessidades dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Apesar dos avanços em políticas públicas e legislação, a prática inclusiva ainda enfrenta dificuldades significativas, principalmente em termos de formação docente, infraestrutura, materiais adaptados e sensibilização da comunidade escolar. Este estudo se propõe a investigar práticas e estratégias pedagógicas que possam transformar a inclusão em realidade, promovendo um ambiente educacional acessível, igualitário e respeitoso.

A pesquisa visa contribuir para a formação de uma sociedade mais justa, onde todos os alunos possam desfrutar de um ambiente escolar que valoriza suas particularidades e promove seu desenvolvimento integral. A inclusão escolar não deve ser vista apenas como uma responsabilidade legal, mas

como um direito humano fundamental que deve ser garantido a todos, independentemente de suas condições físicas, intelectuais ou emocionais. É por meio da educação inclusiva que se constrói uma base sólida para o respeito à diversidade e para uma convivência harmônica em sociedade. Ao estudar e promover a educação inclusiva, buscamos romper preconceitos e estigmas que, por gerações, limitaram as oportunidades de pessoas com deficiência ou outras necessidades educacionais especiais. O processo de inclusão é uma oportunidade para desconstruir barreiras culturais e sociais, favorecendo a construção de uma sociedade mais acolhedora para todos.

Outro aspecto importante é a parceria entre família e escola. A participação ativa da família no acompanhamento escolar dos alunos com deficiência pode fortalecer seu desenvolvimento e facilitar a superação de desafios. O envolvimento familiar ajuda a criar uma rede de apoio, onde os alunos se sentem amparados e motivados a enfrentar as dificuldades. O engajamento dos colegas também é fundamental, pois quando todos os alunos são incentivados a interagir, colaborar e ajudar uns aos outros, a escola se transforma em um ambiente de aprendizagem compartilhada, onde as habilidades sociais e emocionais se desenvolvem de maneira natural e contínua. Essa abordagem contribui para que a inclusão escolar seja mais do que um processo individual; ela se torna uma experiência comunitária que promove valores de cidadania e respeito.

Em última análise, a pesquisa sobre educação inclusiva destaca a importância de um sistema educacional que não apenas acolha a diversidade, mas que a celebre como uma oportunidade de crescimento para todos. A inclusão não é apenas uma responsabilidade da escola, mas de toda a sociedade, que deve trabalhar em conjunto para garantir que todas as pessoas tenham acesso a uma educação de qualidade, equitativa e transformadora. A responsabilidade pela inclusão, portanto, estende-se a todos os membros da comunidade escolar: gestores, professores, alunos e familiares. Cada um tem um papel crucial na construção de um ambiente verdadeiramente inclusivo. Os gestores devem garantir recursos, políticas e infraestrutura adequados; os professores precisam desenvolver práticas pedagógicas flexíveis e acolhedoras; os alunos, por sua vez, aprendem a respeitar e a colaborar com colegas de diferentes perfis, construindo valores de empatia e cooperação desde cedo.

Para que a inclusão educacional seja uma realidade, também é necessário o apoio de políticas públicas que assegurem investimentos constantes em formação de profissionais, acessibilidade e recursos didáticos inclusivos. Além disso, o fortalecimento de redes de apoio que envolvam serviços de saúde, assistência social e famílias é essencial para que a inclusão não se restrinja à escola, mas tenha continuidade em outras esferas da vida dos estudantes.

Nesse sentido, a educação inclusiva é uma estratégia de transformação social, pois forma cidadãos capazes de reconhecer e valorizar a pluralidade em todos os ambientes. Uma escola inclusiva contribui para que, no futuro, a sociedade seja mais inclusiva, acolhedora e respeitosa com as diferenças. Essa perspectiva transforma não apenas a vida dos alunos com deficiência, mas de toda a comunidade escolar, que passa a entender a inclusão como um caminho para o desenvolvimento integral e democrático.

Em suma, a educação inclusiva destaca-se como um imperativo ético e social, desafiando-nos a construir um sistema educacional que reflita uma sociedade mais justa e igualitária. A inclusão é, em última análise, um processo que beneficia a todos, ao promover uma educação que respeita, valoriza e aprende com a diversidade.

REFERÊNCIAS

BUENO, José Geraldo Silveira. Educação Especial Brasileira: Integração/Inclusão do Aluno Diferente na Escola Comum. Campinas: Autores Associados, 1993.

CARVALHO, Rosita Edler de. Educação Inclusiva: Com os Pingos nos "Is". Porto Alegre: Mediação, 2012.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão Escolar: O Que é? Por Quê? Como Fazer? São Paulo: Moderna, 2006.

MITTLER, Peter. Educação Inclusiva: Contex-

tos Sociais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: Construindo uma Sociedade para Todos. Rio de Janeiro: WVA, 2010.

O PAPEL DO PROFESSOR NO DESENVOLVIMENTO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA SALA REGULAR

RAQUEL BARBOSA DA SILVA

RESUMO

A finalidade deste estudo é investigar o papel o professor que atua com alunos portadores de Deficiência Intelectual, a fim de proporcionar o desenvolvimento de aprendizagem adequado dessas crianças. Teremos como base a análise bibliográfica e a prática do profissional no espaço escolar. Sabemos que dependendo do professor, ele poderá formar alunos capazes de fazer leitura do mundo e transformar a realidade para uma sociedade democrática e mais justa. Baseada nesta problemática buscará refletir sobre as expectativas existentes diante das ações profissionais docentes que possam contribuir para que as crianças com Deficiência Intelectual alcancem os conhecimentos esperados, adaptando os currículos, e otimizando o uso dos recursos didáticos pedagógicos, ministrados em salas comuns. Busca-se também nesta reflexão analisar a importância de capacitar continuamente os professores que trabalham com alunos portadores de Deficiência Intelectual. A formação continuada é fundamental para que esses profissionais desenvolvam estratégias pedagógicas inclusivas e inovadoras, capazes de atender às necessidades específicas de cada aluno, promovendo um ambiente educacional mais inclusivo e acessível. Outro ponto relevante é a necessidade de colaboração entre professores, equipe escolar, famílias e especialistas da área da saúde e educação especial. Essa articulação é essencial para que as intervenções pedagógicas sejam mais eficazes, garantindo que as crianças com Deficiência Intelectual recebam o suporte adequado para seu pleno desenvolvimento cognitivo, emocional e social. Ressalta-se aqui a importância de políticas públicas que incentivem práticas inclusivas nas escolas, garantindo que os professores tenham os recursos necessários para promover uma educação de qualidade para todos. Dessa forma, o trabalho do professor se torna uma peçachave na promoção da igualdade de oportunidades, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

Palavras-chave: Educação; Educação Especial; Formação de Professores; Deficiência Intelectual.

ABSTRACT

The purpose of this study is to investigate the role of teachers who work with students with intellectual disabilities in order to provide adequate learning development for these children. We will use bibliographical analysis and the professional's practice in the school environment as a basis. We know that depending on the teacher, he or she can educate students who are capable of reading the world and transforming reality for a democratic and fairer society. Based on this issue, we will seek to reflect on the expectations regarding professional teaching actions that can help children with intellectual disabilities achieve the expected knowledge, adapting curricula and optimizing the use of teaching resources taught in regular classrooms. This reflection also seeks to analyze the importance of continuously training teachers who work with students with intellectual disabilities. Continuous training is essential for these professionals to develop inclusive and innovative pedagogical strategies that are capable of meeting the specific needs of each student, promoting a more inclusive and accessible educational environment. Another relevant point is the need for collaboration between teachers, school staff, families and specialists in the areas of health and special education. This coordination is essential for pedagogical interventions to be more effective, ensuring that children with Intellectual Disabilities receive adequate support for their full cognitive, emotional and social development. It is important to emphasize here the importance of public policies that encourage inclusive practices in schools, ensuring that teachers have the necessary resources to promote quality education for all. In this way, the work of teachers becomes a key part in promoting equal opportunities, contributing to the construction of a more just and inclusive society.

Keywords: Education; Special Education; Teacher Training; Intellectual Disability.

INTRODUÇÃO

A sociedade está em constante evolução na busca por práticas que promovam a verdadeira inclusão de crianças com Deficiência Intelectual, especialmente no contexto das escolas regulares.

A inclusão não é apenas uma questão de presença física, mas de garantir que essas crianças participem ativamente do ambiente escolar, desenvolvendo habilidades cognitivas, sociais e emocionais (ARANHA, 2000). Essa tarefa, porém, demanda esforços coletivos e um comprometimento em criar estratégias pedagógicas que contemplem as particularidades de cada aluno.

Oliveira (2008) destaca que o processo de inclusão requer a presença de professores capacitados, criativos e reflexivos. Trabalhar com alunos com Deficiência Intelectual não é uma tarefa simples, principalmente porque muitos necessitam de apoio específico, tanto físico quanto intelectual, para estimular o desenvolvimento de suas capacidades.

Esses alunos apresentam necessidades educativas que ultrapassam os métodos tradicionais de ensino, exigindo que o professor planeje suas aulas com um enfoque diferenciado, utilizando recursos que possam atender a essas especificidades e promover um ambiente de aprendizado significativo.

Dessa forma, é essencial que o suporte pedagógico seja ajustado às necessidades imediatas do aluno, com um planejamento cuidadoso e o uso de diversos recursos que facilitem a aprendizagem (OLIVEIRA, 2008). O professor, ao assumir esse papel de facilitador, garante que a criança com Deficiência Intelectual tenha acesso ao seu direito fundamental à educação, de forma plena e inclusiva.

No entanto, surgem questionamentos sobre o papel do professor nesse processo: a) qual a responsabilidade do docente no desenvolvimento pedagógico e social da criança? b) O que realmente está sendo ensinado nas salas de aula para essas crianças? c) Quais são as metodologias e caminhos que o professor deve adotar para tornar seu trabalho verdadeiramente eficaz no contexto da sala regular?

Esse artigo, tem como objetivo não só descrever a experiência dos professores no uso de recursos didático-pedagógicos diversificados, mas também refletir sobre as práticas que podem fortalecer o vínculo da criança com Deficiência Intelectual com o ambiente escolar. É fundamental que os profissionais da educação estejam preparados para lidar com a diversidade de seus alunos, garantindo que o espaço escolar seja um local de aprendizagem inclusiva, equitativa e transformadora.

PRINCÍPIOS BÁSICOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

O professor tem um importante papel na formação do indivíduo com Deficiência Intelectual, já que sua função diante da proposta inclusiva que vivemos, é de ser organizador e norteador de uma proposta didática que contribua com o suporte pedagógico necessário para a construção de saberes específicos.

A utilização de um currículo adaptado adequadamente auxilia o professor da sala comum a oferecer um ensino cooperativo não individualizado, alcançando o objetivo do projeto pedagógico da Unidade Escolar, tal tarefa sendo de responsabilidade do professor (OLIVEIRA, 2008).

Centrado nesta ideia consente-se uma nova maneira de ensinar e novas oportunidades para aprender, ampliando os estímulos e desenvolvimento das crianças com Deficiência Intelectual.

Vygotsky (2007), afirma que a aprendizagem se dá por meio das informações que o indivíduo recebe dentro das relações construídas com o meio. Estas relações otimizadas pelo trabalho de suporte realizado pelo professor oferecerão estímulos adequados à criança, uma vez que a socialização é que contribuirá com a oportunidade de realizar novas experiências, sendo caminho para o processo de aprendizagem individualizado.

Entende-se que para o ensino ser eficiente deve-se ter princípio colaborativo, onde o trabalho realizado se dá em grupo ou em duplas, por meio da adaptação curricular, sendo desta forma transferida pelo aluno para um saber individualizado que lhe permitirá

agir diretamente sobre o meio após adquirir o conhecimento (OLIVEIRA, 2008).

O sentido que se dá ao processo de aprendizagem da criança, os objetivos que traçamos e a maneira que se faz a educação determinará como será a recepção e utilização dos princípios ensinados na vida da criança diante deste saber sistematizado. Assim, a maneira de propiciar e oportunizar ações e momentos de busca do saber é que determinarão se há ou não condição de avançar etapas de aprendizagem para a criança com Deficiência Intelectual (OLIVEIRA, 2008).

A autora segue dizendo que é complexa a maneira de ensinar a criança com Deficiência Intelectual, pois o trabalho exige planejamento, disposição e diretriz. Consegue-se a contemplação de todos os pontos por meio de adaptação curricular, organização de materiais pedagógicos e apoio da sala para a adequação da proposta pedagógica.

É um erro deixar a criança com deficiência à margem da aprendizagem, pois a escola é responsável pelo desenvolvimento de todos os alunos, inclusive o deficiente intelectual, necessitando para alcançar o sucesso no desenvolvimento desta criança à utilização de atividades simples, em duplas ou em grupos, que garantam a participação de todas as crianças, ajudando-se mutuamente, trocando informações e todos colaborando para a realização da atividade (DEL-MASSO, 2008).

O ensino colaborativo permite que os alunos, independente de suas dificuldades, possam demonstrar por meio de conhecimentos anteriormente aprendidos, quais são suas habilidades, percebendo as de seus colegas, aplicando seus conhecimentos e compreendendo que todos são igualmente importantes dentro da proposta coletiva de construção do conhecimento (OLIVEIRA, 2008).

Dessa forma, o ensino colaborativo se torna uma estratégia poderosa para incluir a criança com Deficiência Intelectual no processo de aprendizagem. Ao permitir que alunos interajam entre si, troquem experiências e colaborem em atividades, o professor cria um ambiente onde todos têm a oportunidade de contribuir e aprender em conjunto.

Essa dinâmica favorece não apenas a integração social, mas também o desenvolvimento cognitivo, à medida que cada aluno é desafiado a aplicar seus conhecimentos e habilidades de forma prática e contextualizada, enriquecendo o aprendizado coletivo.

Além disso, a criação de um ambiente de ensino inclusivo exige que o professor reconheça e valorize as diversas formas de aprendizagem presentes em sala de aula. Isso implica em adaptar atividades, utilizando diferentes métodos e recursos, como jogos educativos, materiais visuais e práticas interativas, que respeitem o ritmo de cada aluno.

O foco deve estar em promover a autonomia e o desenvolvimento gradual das crianças com Deficiência Intelectual, garantindo que elas alcancem seu potencial máximo dentro de suas capacidades, sem perder de vista o direito à participação plena e ao aprendizado significativo (DEL-MASSO, 2008).

A TRAJETÓRIA DA CRIANÇA DIANTE DO TRABALHO DESENVOLVIDO

Para compreender a importância do trabalho com a sala da SAAI, é preciso observar o paralelo histórico que acompanha esta proposta de educação inclusiva, compreendendo quais foram às dificuldades e as propostas realizadas para que esta educação fosse realizada da maneira que é oferecida hoje. Há muito, a educação era somente garantida à elite, para que estes fossem responsáveis pelo trabalho intelectual, o serviço braçal, ficava por conta dos pobres (Aranha, 1991).

Neste período, o especial ou o deficiente era visto como incapaz, se reaproveitado em sociedade, este era designado a realizar tarefas braçais de fácil manuseio, ou eram mortos ao nascer (ARANHA, 1991).

A partir do século XIX, as ideias iluministas se destacaram e os projetos positivistas e socialistas apresentavam objetivos diferentes, mas sem propostas de incluir a criança com deficiência, deixando-a a margem do processo, considerando que ela seria incapaz de alcançar sozinha sua subsistência por mérito pessoal (ARANHA, 2000).

Em 1950, teve início a Educação Especial no Brasil, com o decreto Imperial nº 1428, assinado por Dom Pedro, na cidade do Rio de Janeiro. A ideia de que a educação deveria seguir moldes tradicionais era muito forte, classificavam-se as escolas como templos do saber, sendo este, um espaço privile-

giado (FREIRE E SHOR, 1987).

Na década de 60 houve várias mudanças na educação pelo mundo todo, em 1964, com o Golpe Militar, aqui no Brasil começou a disseminação dos limites globais da educação (FREIRE E SHOR, 1987).

Com toda esta reestruturação em 1971, abriram-se os acessos às escolas para a classe trabalhadora, porém, a estrutura que esta possuía não estava preparada para receber todo este contingente, dando início ao declínio escolar (FREIRE E SHOR, 1987).

A clientela já não era a mesma, porém a forma de conhecimento sim. Os professores continuavam presos aos programas, horários, currículos que não ofereciam motivação nenhuma e as bibliografias eram as mesmas oferecidas por séculos por exigência do sistema antiquado aos quais os educandos foram inseridos; então se abriu os portões das escolas, mas, não as prepararam para recebê-los. (OLIVEIRA, 2008).

Com a Evolução Industrial, a Tecnologia e o Desenvolvimento, um novo aluno se criou, levando a escola a modificar seu papel de moldar o indivíduo de forma que adquirisse a forma de apresentar-se nos modelos sociais oferecidos. A democracia construída pela abertura das escolas foi confundida com declínio do processo da educação levando a falência a qual está se encontra (FREIRE E SHOR, 1987). Com o surgimento desta Escola Nova, segundo Mazzota (1987), passou-se a questionar a visão política existente, com pensadores e educadores conceituados, observando que a escola poderia ser um espaço de abordagem política, de possível construção da cidadania como prática de libertação (FREIRE 1987).

Neste período, as portas foram abertas para a Educação Inclusiva, que não possuíam características adequadas para tal inclusão, uma vez que o acesso foi oferecido, mas a qualidade e adaptação para que esta ocorresse muito era insuficiente (OLIVEIRA, 2008).

Sawaia (2001, p. 96) cita que o indivíduo incluso apresenta subjetividades específicas que vão desde o sentir-se incluído, até sentir-se discriminado e revoltado". Baseada nesta ideia é possível considerar que o próprio indivíduo se sente excluído, por ser deixado a margem de todo o processo apesar de estar inserido neste todo o mesmo é deixado de lado.

A escola passou a receber o deficiente, porém continuando a ter um modelo de ideais capitalistas, em que o conhecimento não se transmitia, se vendia, sendo utilizada como propaganda para os políticos vigentes, determinando que todo estabelecimento educacional devesse receber os indivíduos com necessidades especiais, independentes de sua estrutura, de seu material ou de seus espaços (MENDES, 2007).

O professor continuou cumprindo o seu papel de ensinar, algumas vezes, a contragosto, talvez por despreparo ou por preconceito, mas estando lá para servir (MENDES, 2007).

Segundo Oliveira (2008), a forma com que a escola é administrada também não combina com os atuais objetivos escolares. Ela está mais ligada a administradores ou contadores do que a educadores, pois um modelo a ser seguido por todas elas, como se alunos e professores fossem sempre os mesmos e suas necessidades fossem as mesmas, bem como sua localização e região, criando um desgaste enorme para quem trabalha e estuda nesta realidade, já que nenhuma comunidade é igual à outra e as necessidades são diferenciadas. Apesar disto, a concepção de educação é construída a mercê de tais informações.

Indiretamente o processo educacional continua elitizado, mas de forma velada, e por este motivo nem todos os ditos especiais, conseguem chegar ao final do curso a que se propõem, pois eles são criados para um tipo de indivíduo e são oferecidos a outro, o que acaba desenvolvendo uma espécie de carência psíquica dos alunos que, muitas vezes, possuem várias outras necessidades, não reconhecendo o porquê de ali se encontrarem (ARANHA, 2011).

É preciso perceber que o indivíduo buscador de conhecimento nas escolas, também nos leva a refletir sobre o papel do professor/educador de forma ampla, tornando-se consciente de que o conhecimento está exposto, mas que precisa ser aperfeiçoado e que é preciso meios para que isto possa ocorrer de forma "satisfatória", sem os programas padronizados, imponentes e bem apresentados, mas escritos de forma a con-

templar a clientela que se tem nas mãos (ARANHA, 2011).

É necessário também perceber que quando expomos nossos alunos deficientes a tais aulas tradicionais, criamos uma pequena guerra de nervos onde se trava uma pequena luta onde o professor tenta chegar ao mundo do aluno e o aluno apresenta-se alheio o tempo todo (ARANHA, 2011).

A grande inovação oferecida pelo processo de educação inclusiva foi o ajuste do método pedagógico à individualidade motivacional do deficiente, com técnicas de uma educação especial não somente com o objetivo de corrigir o repertório (PASSOTI, 1984).

"Na década de 1950, os pais de crianças com desenvolvimento mental retardado ou Deficiência Intelectual, começaram a se organizar e fundaram a NARC"
(National Association for Retarded Children). Esta organização foi inspirada na APAESP de São Paulo (MAZOTTA, 1986, p.24).

O que já se demonstrava a busca pelo suporte educacional adequado que permitisse a participação da criança com Deficiência Intelectual ao meio dito "comum", sendo necessária a formulação de políticas públicas adequadas para sua participação e seu desenvolvimento.

Para que o professor compreenda a forma com que seus alunos se desenvolvam é necessário o apoio também de novas ciências que auxiliem por meio de seus estudos a estruturação de uma proposta pedagógica consistente e significativa, dando ao aluno com Deficiência Intelectual condições para que alcance seu desenvolvimento. Para tanto, podemos contar com a ajuda da Neurociência, que nos favorece estes saberes.

A NECESSIDADE DE REVER A ESTRUTURA ESCOLAR

É preciso rever os currículos, percebendo que cada turma é uma turma, que cada escola é uma escola, que somos únicos, e que é impossível transformar a escola em uma grande linha de produção onde as máquinas criam peças exatamente idênticas.

Todos têm habilidades diferentes, as pessoas que coordenam administram e idealizam as escolas deveriam pensar no todo, não no que pensam, individualismo não nos leva a nada.

Tornar o currículo escolar em documento maleável, permitindo que professor e alunos não se prendam ao que exige o papel, trocando experiências construindo uma linha de trabalho onde se têm uns objetivos e sabe-se onde quer chegar, com esta troca, ambos aprenderiam e o respeito seria mutuo, alcançando os verdadeiros objetivos da educação.

É necessária também a reorganização da educação, são muitos papéis, fichas, diários, cadernos, documentos que o professor deve preencher durante o ano, muito do tempo que este teria para rever seus conceitos, estudar o que pode ter dado certo ou errado em seu dia de trabalho se perde por ter que dar esclarecimentos de papéis que muitas vezes não são de sua alçada.

Entende-se que é preciso reaprender a fazer a educação, oferecendo o espaço para o diálogo, o que confirma os objetivos da escola, levando o educando a perceber que a escola não é vazia, que existe um contexto e que este deve ser respeitado. O educador deve ser estimulado e não renunciar ao que sabe.

É necessário observar a escola como o local onde construção de todas as relações que teremos fora da escola, ela é o início, mas não o fim de nossa caminhada e o professor é o ator principal deste filme chamado construção, merecendo ser muito bem tratado e preservado nestes longos anos de carreira, pois todos, com sucesso ou não passaram pela escola em alguma fase de suas vidas.

A construção do conhecimento é um processo interpessoal, onde o ponto principal desta está na relação educando – educador. Esta relação não é uni lateral, pois o aluno não constrói só o seu conhecimento, e professor aprende com eles novas formas de ver o mundo podem retificar ou ratificar a sua, alterando suas posturas e mudando suas atitudes.

Neste contato, instaura-se um processo interpessoal no qual o diálogo é essencial, ocorre então um intercâmbio onde o conhecimento tem como base o diálogo, este por sua vez é desencadeado devido a uma situação problema ligada a prática. Neste momento de síntese, o conhecimento é organizado e sistematizado sendo aplicado forma organizada.

Desta forma o currículo, passa a ter

o papel de selecionar ilimitadamente a tal cultura deixando de ser apenas um instrumento de poder, passando a ser observado como um plano de formação do cidadão, sendo realmente significativo.
Modifica-se então a visão de currículo tida como algo estático, passando a ser vista como um misto de teoria e prática que se resume em uma única estratégia de construção de aprendizado, pois ambas estão unidas e em movimento constante, permitindo ao envolvido no processo, produzir, criar e, portanto, assimilar o que pretendesse ensinar.
O currículo, afinado aos interesses de grupos oprimidos e apoiando-se em teorias sociais desenvolvidas tem o poder de favorecer as classes minoritárias, por servir de ferramenta de conscientização destas classes. Assim, as transformações ocorridas se dão ao longo do tempo, buscando a socialização do cidadão nas escolas, reduzindo a reprodução e aumentando a transmissão de cultura, demonstrada no conteúdo e nos conhecimentos passados por cada disciplina, estando os currículos ocultos nas práticas escolares, contendo uma dimensão sociopolítica, que busca expressar mais desejos que realidades.
É preciso, portanto, entender o papel dos interlocutores do processo de formação de um currículo, uma vez que este favorece a construção do conhecimento nele contido, aspecto que justifica a função cultural da escola.
Atrelados aos conteúdos estão às atividades, pois estas se encontram presentes na experiência, por meio delas, testa-se, e experimenta-se o que foi transmitido na teoria, no conteúdo.
A prática de ensinar estes conteúdos pode transformar a realidade, modificando as intenções que se tinha ao constituí-lo, pois, um currículo, voltado à defesa de interesses pode transformar e modificar realidades baseando-se nos diferentes temas e gêneros que podem vir a ser abordado, desde que a didática adotada, de maneira adequada e nada simplista os problemas relacionados a tais conteúdos, dando-lhes significados políticos e sociais.
É necessário então, destacar as dimensões gerais e estruturais do currículo, modificando o discurso pedagógico onde professores defendem uma ideologia sul real dizendo que querem algo que se contrapõe às práticas de sala de aula, onde professores fingem que ensinam ou pensam que ensinam vindos de encontro com alunos que não pensam diferentes.
É preciso ressignificar estas ideias tradicionais que buscam defender uma escola eficaz que vem de encontro a um currículo tratado como um projeto educativo que deve ser cumprido e realizado durante as aulas, dando espaço a verdadeira liberdade dentro das escolas.
Esta forma de currículo como ponto importante de transformação social está longe de se realizar, pois, o pensamento pedagógico que o envolve, ainda é muito disperso, heterogêneo, sendo visualizado como mera teoria separando-o da instrução, preocupa-se com o conteúdo e não se valoriza a atividade, a experiência.
Apesar de ser a mais ampla ideia de conteúdos de currículos, por se referir a costumes, e saberes novos, favorecendo a elasticidade do currículo, construindo um paralelo entre os projetos educativos e o ato de ensinar, este é deixado de lado.
A pretensão de trabalhá-la deveria estar representada nos conteúdos que os currículos abordam, buscando encontrar diferentes formas de abordagem destes conteúdos, para garantir aos envolvidos no processo o desenvolvimento global do aluno, considerando que o pensamento curricular se torne parte integrante do pensamento social possível de transformar o indivíduo e a sociedade a qual este se encontra inserido favorecendo seu desenvolvimento crítico.

O PAPEL DO PROFESSOR NO DESENVOLVIMENTO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA SALA REGULAR

O papel do professor no desenvolvimento do aluno com deficiência intelectual em sala regular é multifacetado e exige uma abordagem inclusiva e personalizada. A educação inclusiva busca garantir que todos os alunos, independentemente de suas habilidades, tenham acesso ao mesmo espaço educativo e ao conteúdo curricular, mas com as adaptações necessárias para que possam desenvolver seu potencial.

Para o aluno com deficiência intelectual, a presença do professor se torna fundamental não apenas como mediador do conteúdo, mas também como facilitador da interação social e da autonomia.

Esse profissional atua como elo entre o aluno e o conhecimento, utilizando estratégias diferenciadas para que o conteúdo seja acessível e estimulante. O professor deve aplicar práticas pedagógicas que incentivem a aprendizagem ativa, valorizando as habilidades e respeitando as limitações de cada aluno.

Além disso, o professor assume a responsabilidade de cultivar um ambiente de aceitação e respeito dentro da sala de aula, promovendo a inclusão e a interação entre os alunos. Este papel é crucial, pois influencia diretamente na autoestima e na motivação do aluno com deficiência intelectual, que passa a sentir-se parte integrante do grupo.

Adaptações curriculares, uso de recursos visuais, tecnologias assistivas e atividades colaborativas são algumas das práticas que podem ser integradas para apoiar a aprendizagem desses alunos.

Outro aspecto importante é o trabalho colaborativo com outros profissionais da educação, como psicólogos e pedagogos, bem como com os familiares. Essa rede de suporte amplia as possibilidades de sucesso do aluno, permitindo que o professor conte com informações e estratégias adicionais que enriquecem o desenvolvimento cognitivo e social da criança.

Portanto, o papel do professor vai além da simples transmissão de conhecimentos: ele é um agente transformador que, ao buscar métodos inclusivos e adaptar sua prática, possibilita ao aluno com deficiência intelectual uma experiência escolar mais enriquecedora e significativa, promovendo a inclusão e o desenvolvimento integral do indivíduo.

Outro papel essencial do professor é atuar como um incentivador de habilidades socioemocionais. Para alunos com deficiência intelectual, o desenvolvimento de competências emocionais e sociais é fundamental, pois essas habilidades os ajudam a lidar com os desafios cotidianos e a construir relacionamentos saudáveis.

Nesse sentido, o professor pode criar atividades que incentivem a empatia, a colaboração e a resolução de conflitos. Ao permitir que o aluno desenvolva confiança e independência em um ambiente seguro, o professor contribui para que ele enfrente situações adversas com mais segurança e autonomia.

Além das adaptações no conteúdo e no ambiente, é importante que o professor adote uma postura de observação constante e escuta ativa. Isso permite que ele identifique rapidamente as necessidades específicas de cada aluno, ajustando suas estratégias conforme as respostas e o progresso de cada um.

Com uma postura atenta, o professor pode ajustar o ritmo das aulas e selecionar recursos que melhor atendam às particularidades do aluno com deficiência intelectual, tornando a aprendizagem mais eficaz e relevante.

O processo de formação e atualização contínua do professor também desempenha um papel significativo no desenvolvimento do aluno. Professores que buscam capacitação em estratégias inclusivas e metodologias de ensino voltadas para a diversidade são mais preparados para lidar com os desafios e encontrar soluções criativas.

A formação específica para lidar com alunos com deficiência intelectual ajuda o professor a compreender melhor suas características e a explorar práticas pedagógicas que potencializem o aprendizado, como o uso de jogos educativos, tecnologia assistiva e recursos visuais.

O professor é um elemento chave na construção de uma parceria sólida entre a escola e a família do aluno. O diálogo aberto e constante entre professor e responsáveis permite um alinhamento nas práticas educativas, ampliando as chances de que o aluno desenvolva todo o seu potencial.

Quando o professor compartilha avanços, desafios e estratégias com a família, cria-se uma rede de suporte em que todos atuam em prol do desenvolvimento integral do aluno, promovendo a continuidade do aprendizado além da sala de aula.

A prática de personalização no ensino, adotada pelo professor, é outro fator determinante para o progresso do aluno com deficiência intelectual. Esse tipo de abordagem permite que as atividades e os conteúdos sejam moldados de acordo com as capaci-

dades e o ritmo de aprendizado do aluno, tornando o processo educacional mais acessível e significativo.

A personalização pode envolver desde a adaptação do conteúdo escrito e visual até a implementação de atividades práticas, o que permite ao aluno compreender os conceitos por meio de experiências concretas e mais próximas de sua realidade.

O professor também contribui de maneira decisiva na construção de uma cultura de respeito e aceitação dentro da sala de aula. Ao incluir práticas inclusivas e promover a diversidade como um valor essencial, ele incentiva os demais alunos a perceberem a deficiência intelectual com naturalidade e respeito.

Com o apoio do professor, os colegas de classe aprendem a interagir de forma colaborativa e solidária, formando um ambiente onde o aluno com deficiência se sente valorizado e respeitado. Esse ambiente inclusivo é fundamental para o bem-estar emocional e o desenvolvimento social de todos os alunos, pois favorece a empatia e o respeito às diferenças.

A avaliação do progresso do aluno com deficiência intelectual também é um aspecto que requer sensibilidade e adaptação por parte do professor. Ao avaliar esses alunos, é importante que o professor considere não apenas o desempenho acadêmico, mas também o desenvolvimento de habilidades e comportamentos que demonstrem avanço social, emocional e cognitivo. Ao invés de seguir um padrão rígido, o professor pode utilizar critérios flexíveis, observando as conquistas de cada aluno em relação às suas próprias possibilidades, o que promove uma visão mais justa e completa do processo de aprendizagem.

Por último, o professor precisa estar aberto à inovação pedagógica, buscando constantemente novas metodologias e ferramentas que possam facilitar o aprendizado do aluno com deficiência intelectual. A utilização de tecnologias assistivas, como softwares de comunicação e dispositivos que favoreçam a acessibilidade, podem transformar a experiência de aprendizado e contribuir para a autonomia do aluno.

O professor que está disposto a experimentar essas ferramentas não só amplia as possibilidades de aprendizado, mas também fortalece o vínculo de confiança com o aluno, mostrando que cada etapa do aprendizado pode ser adaptada para melhor atender às suas necessidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Verificou-se, no decorrer da presente pesquisa, que o desenvolvimento da criança dentro de uma proposta educacional que se baseie na união do trabalho de todos em classe comum são de extrema importância para o desenvolvimento de uma proposta educacional inclusiva. Há a necessidade que se visualize a proposta consistente, não como substituição do trabalho pedagógico de sala de aula, mas como apoio para que isto ocorra de maneira adequada na própria classe comum. Sendo papel deste serviço especializado, oferecer meios, informações e adaptações que não modifiquem a proposta educacional, mas que complementem a didática por meio de metodologias complementares que permitam ao aluno alguns meios para que ele realmente seja incluso em um projeto cooperativo de ensino. Esta maneira de reformular a educação é que vai desenvolver o indivíduo autônomo e dono de seus saberes de maneira específica, permitindo que a criança com deficiência intelectual se veja como ser também pensante e dono de saberes específicos, que estimulados contribuirão para sua formação e para a mudança dos olhares sociais antes preconceituosos e desmerecedores, tornando-o tão ativo socialmente quanto aos outros alunos ditos “normais”.

REFERÊNCIAS

ARANHA, J.M. História da Educação. São Paulo. Ed. Cortez, 1991.

ARANHA, M.L. Filosofando introdução a filosofia. São Paulo. Cortez, 2011.

ARANHA, M.S. F. Projeto escola viva – garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola – alunos com necessidades especiais. Adaptações de grande porte. Brasília MEC /SEESP, 2000.

BALEOTTI. L.R. DEL–MASSO. M.C.S. Diversidade, diferença e deficiência no contexto

educacional. SP Ed Fundepe. 2008.

BRASIL. M. E. D. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental – Brasília MEC/SEF 1996.

DEL-MASSO, M.C.S. Necessidades Educacionais Especiais: questões relacionadas ao desempenho do aluno. SP. Ed Fundepe. 2008.

OLIVEIRA, A. A. S. Um diálogo esquecido – a vez e a voz de adolescentes com deficiência – Londrina: Práxis; Bauru, 2007.

OLIVEIRA, A.A.S. Currículos e programas na área da deficiência Intelectual: considerações históricas e análise crítica, São Paulo. FUNDEPE, 2008.
SAWAIA, B. As artimanhas da exclusão, Ed Vozes, Petrópolis. 2001.

VYGOTSKY, L. S. A Formação Social da Mente, Martins Fontes, 1987, São Paulo.

A LINGUAGEM E A ORALIDADE

RENATA KARINA VALDEZ MORENO

RESUMO
A oralidade e a linguagem são duas faces de uma mesma moeda, fundamentais para a comunicação humana e para a construção de significados em sociedade. Através da oralidade, expressamos nossas ideias, sentimentos e experiências de forma imediata e direta, utilizando não apenas palavras, mas também entonação, gestos e expressões faciais para transmitir nuances e emoções que enriquecem a mensagem. A linguagem, por sua vez, vai além da simples transmissão de informações, sendo um sistema complexo de signos e símbolos que nos permite organizar o pensamento, estruturar o conhecimento e interagir com o mundo. Ela não se restringe apenas à fala, abrangendo também a escrita, a linguagem corporal, a linguagem visual e outras formas de expressão que enriquecem e diversificam nossas formas de comunicação. A oralidade e a linguagem estão intrinsecamente ligadas, pois é através da linguagem que a oralidade se manifesta e se desenvolve. Através da fala, compartilhamos narrativas, contamos histórias, debatemos ideias e construímos relações sociais. A linguagem, por sua vez, nos permite refletir sobre a própria oralidade, analisar seus padrões e estruturas, e compreender como ela se relaciona com outros aspectos da comunicação humana. Dessa forma, a oralidade e a linguagem são elementos essenciais para a nossa existência e para a nossa capacidade de nos conectarmos com os outros e com o mundo ao nosso redor. Ao explorarmos e valorizarmos essas dimensões da comunicação humana, ampliamos nossas possibilidades de expressão, compreensão e interação, enriquecendo nossa experiência de vida e fortalecendo os laços que nos unem como seres sociais.

Palavras-chave: Comunicação; Oralidade; Seres Sociais.

INTRODUÇÃO

A linguagem representa um ato de extrema importância para manter a estabilidade e a boa relação entre os indivíduos, além disso, é necessário manter a colaboração contínua, as regras estabelecidas precisam ser cumpridas entre os grupos, estas regras são estabelecidas pelos membros de facções, formados internamente, os líderes detentos, infringir estas regras pode acarretar consequências gravíssimas. Essa forma de punição não é permitida pelo nosso sistema legal.

Com o intuito de estabelecer comunicação com o mundo exterior, uma modalidade de comunicação amplamente adotada pelos indivíduos encarcerados consiste no uso de cartas, as quais desempenham um papel significativo em suas vidas, permitindo-lhes estabelecer vínculos com o mundo além dos muros da prisão.

Quando se trata da oralidade, a palavra falada assume o papel principal na expressão verbal para comunicar mensagens. Reconhecemos que os sons que vocalizamos são sinais acústicos distintivos, gerados pelo equipamento vocal.

Nesse sentido, Faraco (2012, p.47) destaca que "a forma primária de expressão da linguagem oral é a oralidade, ou seja, a expressão articulada de sons produzidos pelo aparelho vocal". Dessa observação, deduzimos que esse componente do nosso corpo humano possui mecanismos essenciais que contribuem para a emissão da fala nas diversas línguas existentes.

A linguagem representa um fenômeno intricado e é moldada por diversos elementos. No território brasileiro, o idioma Português foi sujeito a um "Processo de colonização, envolvendo desafios do plurilinguismo, da assimilação cultural, das transformações, dos embates e cruzamentos e da uniformização" (OGLIARI, 1999, p.1). Por conseguinte, uma das suas particularidades é a diversidade linguística.

Travaglia (2003, p.41) expõe em sua seguinte argumentação:

Todos reconhecem a existência de uma extensa variedade de formas linguísticas, porém, ao mesmo tempo em que se admite a diversidade linguística como um fato, obser-

va-se que nossa sociedade tem uma longa tradição de avaliar a diversidade em uma escala de valor, por vezes até moral, que leva a rotular os usos característicos de cada variedade como corretos ou incorretos, aceitáveis ou inaceitáveis, pitorescos, cômicos, etc.

O autor revela que a sociedade é tendenciosa no que toca a linguagem. A diversidade linguística é vista pelo autor como uma escala que os próprios falantes usam para julgar os equívocos linguísticos. O dilema reside no fato de que não se pode avaliar um indivíduo pelo seu discurso, a diversidade vai além disso, sendo necessária uma visão mais abrangente da linguagem e com menos preconceito.
Segundo Amaral (2000, p.323), na "linguagem ocorrem variações socioculturais - convivência em um específico grupo social; variação geográfica - local em que o falante vive por um tempo e variação histórica - período em que o falante se encontra."
A variação sociocultural, ou seja, a diastrática, é aquela que é influenciada pelas condições sociais dos indivíduos. Conforme Travaglia (2001, p. 45),

O dialeto representa as variações que ocorrem de acordo com a classe social à qual o indivíduo pertence." Para o autor, há uma uniformidade entre as formas de fala de um mesmo grupo sociocultural da comunidade. Assim, podem ser encaradas como variações linguísticas devido à natureza social: o uso de gírias, os termos profissionais ou de classes, como os de professores, policiais, juízes, marginais, etc.

Travaglia (1996) acrescenta ainda:

A gíria, definida como o modo específico de utilização do idioma por um grupo social que se identifica por esse uso linguístico e se resguarda da compreensão por outros grupos, também pode ser considerada como uma forma de dialeto social. (TRAVAGLIA. 2001, p.45)

O termo dialeto originou-se na Grécia, apresentando características distintas de pronúncia, vocabulário e morfossintaxe. Na sociolinguística atual, os dialetos urbanos são caracterizados pela "convergência dialetal e pela mistura de variedades, à medida que falantes de diferentes regiões/classes entram em contato" (BAGNO. 2017, p.84).
O senso comum atribui conotações negativas ao dialeto, "como se fosse uma forma incorreta e distorcida de falar o idioma" (BAGNO, 2017, p.84).
A escolha do dialeto, por sua vez, é considerada como um suporte para a construção de um padrão que se deve às circunstâncias "sociais, políticas, históricas e culturais, e não às supostas qualidades intrínsecas desse dialeto em comparação com os demais" (BAGNO, 2017, p.84).
É comum entender que para a comunicação verbal ocorrer, são necessários certos princípios orientadores, como por exemplo: a combinação de termos, normas, organização mental, intenção e clareza das frases para facilitar a compreensão da mensagem, já que nosso interlocutor é o receptor das informações que desejamos transmitir.
Segundo Ormundo e Siniscalchi (2018):

[...] é por meio da linguagem, em suas variadas possibilidades de materialização (verbal – oral ou escrita, visual-motora – libras, corporal, sonora, digital etc.), que agimos para marcar nosso posicionamento no mundo, constituímos vínculos, estabelecemos pactos e compromissos, entre outros aspectos impossíveis sem a linguagem (ORMUNDO e SINISCALCHI, 2018, p.7).

Parafraseando Leffa (2001, p. 333) desde os primórdios da existência humana, indivíduos têm engendrado modos de se comunicar com seus congêneres. Essa necessidade de interação os levou a empregar gestos, representações visuais e arte nas paredes de grutas, a fim de narrar eventos passados ou aspirações futuras.
Dessa forma, a linguagem floresceu, evoluímos, e hoje, munidos de uma forma de comunicação complexa, necessitamos conectar com outros, compartilhando nossos desejos e ideais com o mundo ao nosso redor.

REAÇÕES DA SOCIEDADE QUANTO AO PRECONCEITO EM RELAÇÃO AS GÍRIAS E EXPRES-

SÕES LINGUÍSTICAS

É fundamental destacar que a discriminação linguística muitas vezes ocorre com um tom zombeteiro, resultando em várias formas de agressão (física, verbal e psicológica). Enfatizando que em nossa sociedade, o preconceito linguístico recai sobre os estratos menos favorecidos que possuem traços populares em sua linguagem. O escritor Marcos Bagno enfatiza de maneira perspicaz em sua obra que "Entre todos os mecanismos de controle e influência social, a linguagem talvez seja o mais intricado e subtil", declara. "Para edificar uma sociedade que tolere as diferenças, é necessário exigir que as diversidades nos comportamentos linguísticos sejam respeitadas e valorizadas", argumenta.

Esses preconceitos afetaram diversas áreas carentes de instrução e cultura, que supostamente são para todos, mas na realidade apenas uma pequena parte da população brasileira tem acesso a um ensino de excelência, sendo os menos privilegiados rotulados como provincianos, nordestinos, entre outros. Todavia, é importante salientar que todas as formas de expressão linguística devem ser consideradas como um patrimônio cultural e não um dilema.

A discriminação linguística é uma presença constante em nosso dia a dia, onde uma sociedade preconceituosa questiona o conceito de "falar corretamente". Se não estiver em conformidade com as regras gramaticais normativas, é considerada equivocada. Conforme é referido nos Parâmetros Curriculares Nacionais de linguagem, que a "Língua Portuguesa" é composta por uma multiplicidade de formas linguísticas. Essas variações são frequentemente estigmatizadas devido ao valor social relativo atribuído aos diferentes estilos de fala: as variantes linguísticas de menor prestígio são prontamente rotuladas como "inferiores" ou até mesmo como "incorretas".

As reações da sociedade em relação ao preconceito associado às gírias e expressões linguísticas são variadas e revelam muito sobre as dinâmicas sociais e culturais presentes em nosso contexto. As gírias e expressões linguísticas são manifestações da diversidade e da criatividade da linguagem, refletindo os contextos e as identidades dos grupos que as utilizam. No entanto, muitas vezes, essas formas de linguagem são alvo de preconceito e discriminação por parte de segmentos mais conservadores da sociedade.

Alguns indivíduos e grupos veem as gírias e expressões linguísticas como formas de comunicação inadequadas, associadas a um suposto baixo nível de educação ou cultura. Esse preconceito linguístico muitas vezes está enraizado em ideias de superioridade de determinadas formas de falar e em estereótipos que desvalorizam as variantes linguísticas presentes em diferentes comunidades.

No entanto, há também setores da sociedade que reconhecem e valorizam a riqueza e a diversidade das expressões linguísticas, incluindo as gírias, como formas legítimas de comunicação e de expressão cultural. Esses grupos defendem a ideia de que a diversidade linguística enriquece o tecido social, ampliando as possibilidades de comunicação e promovendo a inclusão de diferentes vozes e perspectivas.

Diante desse cenário, é fundamental promover discussões e reflexões sobre o preconceito linguístico e seus impactos na sociedade. É necessário sensibilizar as pessoas para a importância de respeitar e valorizar as diversas formas de falar, reconhecendo que a linguagem é um fenômeno complexo e dinâmico, que reflete as múltiplas identidades e realidades presentes em nossa sociedade.

Ao combater o preconceito linguístico e promover a valorização da diversidade linguística, contribuímos para a construção de uma sociedade mais inclusiva, justa e democrática, onde todas as formas de expressão sejam respeitadas e celebradas como parte fundamental da riqueza cultural e social de um povo.

A comunicação, por meio de seus símbolos, emerge como uma ferramenta impactante na edificação dos laços entre os negociadores ilícitos, sendo que a seleção de todas as ferramentas linguísticas é determinada pelo emissor sob diversas intensidades de influência do receptor - neste contexto, rivais do comércio ilegal (BAKHTIN, 1997).

A pesquisadora Alessandra Freitas da Silva (2008, p.37), relata que:

A sociedade identifica a gíria como uma va-

riação de notoriedade, este termo vem do latim e significa algo que é conhecido pela sociedade, pois normalmente quem faz uso desta linguagem são jovens inconscientes, sem cultura, sem reflexão, não possui uma história ou um pensamento crítico, há também as gírias de grupo (calão) aquelas usadas nas atividades dos criminosos, ou em ambiente carcerário, sendo esta variação linguística desprestigiada e sofre preconceito por uma parte da sociedade, essa linguagem informal sai da extensão privada e se converte em uma linguagem pública, vai se popularizando tornando se uma linguagem comum, e para que a mesma seja aceita por todos, é necessário o usuário usá-la de forma correta.

O emprego oral da língua do tráfico é caracterizado não somente por gírias, mas também por realizações linguísticas características de variações não apenas deste grupo, mas possível de serem encontradas em várias comunidades.

A mídia e a sociedade veem as gírias que vêm das favelas como uma variante de baixo prestígio, pois estão ligadas a linguagem do jovem inconsequente, (LOPES et al, 2013), já que o vocabulário diferenciado é depreciado, pois o enfoque da mídia se restringe ao ato criminoso e causa um efeito negativo que fortalece o preconceito e aumenta a discriminação (OLIVEIRA, 2015), afinal, o preconceito não é diretamente linguístico, mas principalmente social, como afirma Alkimin (2005). Porém não é difícil perceber que a norma culta - por diversas razões de ordem política, econômica, social, cultural — é algo reservado a poucas pessoas no Brasil (BAGNO, 1999)

Conforme relata Lopes (et al, 2013, p.79): “a população brasileira se expressa melhor com as gírias do que com os verbetes dos dicionários, o que só reforça a importância de dedicarmos um estudo voltado à análise dessas variantes” e Bagno (1999, p.87) complementa o relato afirmando que: “se caso direcionarmos um olhar de desprestígio ao vocabulário gírio, como se ele fosse um agente empobrecedor da língua, seria equivocado haja vista que ninguém comete erros ao falar sua própria língua materna”.

A língua, como veículo de comunicação, desempenha um papel crucial na troca de informações entre os participantes do diálogo. Conforme Simões (2009, p.14) coloca, "a língua é definida pelo conjunto de normas e vocabulário utilizados pelos membros de uma comunidade". A combinação dessas palavras contribui para a formação da linguagem, um elemento essencial na interação, possibilitando a compreensão dos símbolos convencionais produzidos pelo interlocutor.

Os procedimentos de criação da linguagem informal se assemelham aos da língua Portuguesa e conforme Cabelo (1991, p.50), ao vocabulário francês, Norte-Americano e Castelhano, e são capazes de ser analisados sob os planos sonoro, vocabulário e gramatical. Para a análise da formação da palavra gíria considerou-se primeiro a forma e posteriormente a definição.

Na esfera gramatical, a reestruturação da configuração é documentada no grupo de escritos por meio de uma variedade de métodos, dos quais a inserção de sufixos (derivação sufixal) é a mais difundida na linguagem casual, ora com propósitos expressivos, ora afetivos, ora depreciativos.

A aplicação dos sufixos diminutivos ocorre com –inho(a) que se conectou a substantivos e adjetivos, acrescentando-lhes uma dimensão afetiva, por exemplo, feinha (cônjuge), bichinho (aposta). Contudo, pode assumir uma conotação depreciativa, como em povinho (pó para suco) e joaninha (viatura policial parecida com um fusca); o primeiro evidenciando uma qualidade negativa da bebida de qualidade inferior e o segundo pela negligência em relação à potência e ao modelo do veículo. Esse sufixo também surge no sentido original do sufixo inho indicando objetos de pequeno tamanho ou dimensão, como em botinha (cigarro), balinha (parte de maconha). Um caso especial é a palavra composta corridinha (inalação de cocaína), também conhecida como carreirinha devido à disposição da substância em linha reta e que pode ser consumida rapidamente. Assim, entrelaçam-se dois significados em um único termo. (JORNAL LNH. 2024)

Pode-se observar uma preferência desse estilo de linguagem casual por construções com termos-chave, que formam expressões paralelas. Selecionamos, no grupo de escritos, o verbo estar: estar de rosto limpo, estar

chupando doce, estar pálido, estar de pregador, estar em apuros, estar confuso, estar alerta, estar honesto, estar girando.
O procedimento de composição de palavras também contribui para a formação do léxico da linguagem casual.
Cabelo (1991, p. 30) vê a gíria como uma fonte de palavras novas, criados como verdadeiros neologismos ou como atribuição significativa nova a palavras já existentes.
Neologia lexical é a possibilidade de criação de novas unidades lexicais em virtude das regras de produção incluídas no sistema lexical. Assim, neologia é o fato e neologismo é o termo, a criação vocabular nova, incorporada à língua. Cumpre ressaltar que, numa primeira fase, o neologismo aparece como estrangeirismo - usado ocasionalmente.

As línguas são formadas por componentes que podem sofrer alterações e eventualmente resultar em transformações. De acordo com Viotti (2013), esses componentes são categorizados como constantes e inconstantes. São as partes inconstantes que conduzem às evoluções linguísticas.

A flutuação é considerada instável quando o processo se inclina para uma das variações, em detrimento das outras. Nesse sentido, é plausível que o uso dessa variação predominante tenda a se difundir, levando as outras a serem abandonadas. A mudança linguística resulta da flutuação que ocorre em componentes inconstantes. (VIOTTI, 2013, p.146).

Além de ser uma ferramenta vital para a comunicação, a língua é também um elemento com raízes históricas e, portanto, sujeita a modificações. "Cada nova geração de falantes contribui para esse processo gradual e contínuo de reconfiguração e renovação da língua" (BAGNO. 2007, p. 187).
A incompreensão dos fenômenos da diversidade linguística resulta em concepções e princípios errôneos, como por exemplo, aqueles que ignoram a multiplicidade da linguagem, contribuindo para comportamentos que fortalecem a idealização monocultural, o que resulta em atitudes discriminatórias e preconceituosas. Através da utilização das variações linguísticas, os indivíduos refletem seus valores sociais e culturais, suas ideologias, necessidades e desejos individuais e coletivos.
Mussalin e Bentes (2009) defendem a ideia de que cada idioma falado no planeta está em contínua evolução e transformação, processos estes que não são percebidos imediatamente pelos oradores, dada a natureza gradual e lenta dessas mudanças.
Tanto as expressões informais quanto as outras formas de linguagem coexistem em paralelo e muitas vezes em conflito com a norma culta e a norma padrão reconhecida. Todas as línguas exibem diversidade, pois estão sujeitas a mudanças ao longo do tempo, em diferentes regiões geográficas e em contextos sociais específicos dos falantes. Além das transformações ao longo do tempo, há também variações simultâneas, onde diferentes maneiras de expressar a mesma ideia podem coexistir na mesma língua. Essas mudanças são mais evidentes na linguagem falada devido à sua natureza dinâmica. No português falado no Brasil, encontramos diversas variações linguísticas nos aspectos semântico, morfossintático, fonético-fonológico e pragmático-discursivo.
Calvet (2002) dá um exemplo de variação linguística no francês, onde diferentes palavras são usadas para descrever uma ação simples do cotidiano, como misturar uma salada. Essas variações regionais são evidentes, como o uso de "remuer" e "retourner" em Paris, "fatiguer" e "tourner" no sudeste da França, e assim por diante. No português brasileiro, vemos casos semelhantes, como o uso de "avexado", "apressado" e "apurado", que podem revelar a origem geográfica dos falantes.
Esses exemplos ilustram a variabilidade linguística presente em todas as línguas naturais humanas. A Sociolinguística se dedica ao estudo dessas variações, considerando-as como um fenômeno universal e passível de análise científica. Essa disciplina parte do princípio de que as alternâncias no uso da linguagem são influenciadas por fatores tanto estruturais quanto sociais.
As diferentes formas de variação linguística são chamadas de "variantes". Elas representam as diversas maneiras de expressar uma ideia em um dado contexto, mantendo o significado. (MOLLICA.2012)

Uma das estratégias mais eficazes para eliminar a discriminação seria proporcionar à sociedade em geral a valorização e o respeito por suas diversidades, compreendendo assim o verdadeiro significado de preconceito. Essa abordagem deveria ser iniciada desde cedo nas instituições de ensino, de modo que as crianças crescessem conscientes das múltiplas formas de expressão da sua língua, embora reconhecendo a importância de seguir as normas gramaticais padrão.

O conhecimento adquirido por meio da educação formal e o comprometimento dos educadores aliados a políticas educacionais são ferramentas essenciais para combater essa forma de preconceito. No entanto, é crucial reconhecê-lo como um problema sério e urgente na sociedade, que demanda ser identificado e enfrentado de forma decisiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Antes da escrita ter seu apogeu, a tradição oral figurava como o principal veículo de transmissão do saber educacional, seja para instrução espiritual ou capacitação profissional, a pedagogia vigente era fortemente enraizada nas práticas verbais. Enquanto as civilizações primordiais se debatiam na obscuridade da ausência da escrita, a oralidade se erigiu como o meio e a via pelos quais os legados das eras ancestrais da humanidade podiam ser preservados.

Mesmo após a introdução da escrita, a disseminação do conhecimento continuava a ser mediada pela oralidade, dado que a escrita ainda não havia alcançado popularidade, sendo acessível somente aos estratos superiores e nobres da sociedade. O restante da população permanecia envolto nas sombras da ignorância em relação ao domínio da escrita, porém iluminados pelo saber transmitido de forma oral.

Entretanto, ao abordar as práticas de oralidade no contexto contemporâneo de ensino-aprendizagem, percebe-se a estigmatização por parte de alguns educadores, os quais, ao almejarem ensinar a gramática, muitas vezes negligenciam a linguagem e sua capacidade de ressignificação.

É válido ressaltar que, concomitante a essa estigmatização associada à língua materna, surge o fenômeno do preconceito linguístico, que tem sido uma das causas da censura à língua materna do indivíduo. Essas considerações e implicações linguísticas no ensino da língua portuguesa vão muito além do que é usualmente abordado nas instituições de ensino.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAGNO, M. Preconceito linguístico. O que é, como se faz. São Paulo: Loyola, 2007.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. 1997.

BARROS, D.L.P. A propósito do conceito de discurso oral culto. 1997.

BORTONI, Ricardo, SM. Problemas de Comunicação Interdialetal, In: Sociolinguistica e Ensino do Vernáculo. Revista Tempo Brasileiro. 78/79. 1984.

CABELLO, A.R.G. Processo de formação da gíria brasileira, Alfa (São Paulo), v.35, p.19 –53,1991.

CALVET, Louis-Jean. Sociolinguística: uma introdução crítica. Tradução Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2002.

CASTELANO, Karine Lôbo; LUQUETTI, Eliana Crispim França L. Uma abordagem dos vocábulos “assim”,“tipo” e “tipo assim” e suas implicações para o ensino de língua portuguesa. Revista Científica Interdisciplinar LSP. ISSN, p. 2358-8411, 2014.

FARACO, C. A. Linguagem escrita e alfabetização. São Paulo. Contexto, 2012.

LEFFA, V. J, (org.). Aspectos políticos da formação de professor de línguas estrangeiras. In: O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão. LEFFA, Vilson, J. Educat. Pelotas, 2001.v.1, p. 333-335.

FOUCAULT, Michel. Vigiar e punir: nascimento da prisão. 27. ed. Petrópolis: Vozes, 1987. 288 p.

JORNAL LNH. Disponível em: https://www.jornalnh.com.br/2014/02/noticias/regiao/17242-maior-parte dos-detentos-do-central-sao-da-regiao-saiba-o-que-eles-falam-la-dentro.html. Acesso em 02 nov.2024.

LOPES D.; LOPES M.; HENRIQUE P.; MARIA P.; BETÂNIA E. A variação linguística no filme Cidade de Deus. Rio Grande do Norte, Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN), 2013. Disponível em: Linguagem e poder: uma análise da inserção do falar dos meninos do tráfico em diversas práticas comunicativas. file:///C:/Users/55119/Downloads/admin,+d-

le2-6%20(1).pdf. Acesso em 18 out.2024.
MOLLICA, Maria Cecília; BRAGA, Maria Luiza (orgs.). Introdução à Sociolinguística: o tratamento da variação. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2012.
MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. Introdução à linguística: domínios e fronteiras. Ed. Cortez, 2009.
NASCENTES, Antenor (1886-1972). Estudos filológicos: volume dedicado à memória de Antenor Nascentes. Organizado por Raimundo Barbadinho Neto; apresentação de Evanildo Bechara. – Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Letras, 2003.
NEVES, Maria Helena de Moura. Texto e gramática. Editora Contexto, 2006.
ORMUNDO, W; SINISCALCHI, C. Se liga na língua: leitura, produção de textos e linguagem: Manual do professor. São Paulo: Moderna, 2018.
RIBEIRO, Ana Maria Bandeira. Educação prisional: sua importância e possibilidade na ressocialização de pessoas em privação de liberdade. Monografia. Goiás. 2021. Disponível em: https://repositorio.pucgoias.edu.br/jspui/bitstream/123456789/2821/1/MONOGRAFIA%20II%20%2810%29.pdf. Acesso em 09 nov.2024.
SILVA, Alessandra Freitas da. Revista Philologus, Ano 14, N° 41. Rio de Janeiro: CiFEFiL, maio/ago.2008v.
SOUZA, G. M. DE, ISLABÃO, R. R., ROSTIROLLA, A., MATTOS, L., OLIVEIRA, A. D. DE, & SILVA, J. P. da. (2024). As gírias e o vocabulário prisional como um mecanismo identitário e cultural no sistema prisional do RS. Revista Ibero-Americana De Humanidades, Ciências E Educação, 12–64. Disponível em: https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/13243. Acesso em 07 nov.2024.
TERRA, E. Linguagem, língua e fala. São Paulo: Scipione, 1997. 86p.
TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

A IMPORTÂNCIA DA DANÇA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA

ROBERTA RODRIGUES COLAÇO DA SILVA

RESUMO
O presente estudo realizado traz, com base referencial teórico, à realidade da dança nas aulas de Educação Física na escola e a importância que ela tem exercido no currículo escolar. Por meio de investigação cabal buscou-se conhecer quais os objetivos das danças apresentadas na escola e como a dança está sendo trabalhada como conteúdo nessas aulas. Foi realizado um estudo em autores que já estudaram o tema a dança e por meio entrevista estruturada e debate com grupo focal pode-se obter resultados desejados da pesquisa realizada. Por meio de busca concluiu-se que a dança vem sendo trabalhada para ser realizadas apresentações na escola em festividades comemorativas, mas como conteúdo só é trabalhado em sala de aula, assuntos pertinentes ao que diz respeito à dança como ritmo, movimentos e passos onde são utiliza vídeos de diferentes tipos de ritmos além de pesquisas feitas pelos alunos sobre a dança como cultura popular antes de realizar a prática com dança em sala de aula. De acordo com os dados colhidos percebe-se que o trabalho com a dança está sendo realizado conteúdo nas aulas teóricas para que os alunos possam compreender os diferentes ritmos e é trabalha também a dança, voltada para as festividades na escola. A conclusão deste estudo foi que mesmo que a dança está sendo trabalhada, mas ainda é preciso que aja um avanço neste sentido e que possa ser implantado este tema nos conteúdos escolares como os demais conteúdos.

Palavras-chave: Educação Física, Danças, Ensino, Aprendizagem.

ABSTRAT
The present study, based on theoretical references, brings to the reality of dancing in Physical Education classes at school and the importance it has played in the school curriculum. Through thorough investigation, we sought to understand the objectives of the dances presented at school and how dance is being used as content in these classes. A study was carried out on authors who have already studied the topic of dance and through structured interviews and focus group discussions, the desired results of the research carried out could be obtained. Through research, it was concluded that dance has been worked on for presentations at school in commemorative festivities, but as content it is only worked on in the classroom, subjects pertinent to dance such as rhythm, movements and steps where they are uses videos of different types of rhythms in addition to research carried out by students about dance as popular culture before practicing dance in the classroom. According to the data collected, it is clear that work with dance is being carried out in theoretical classes so that students can understand the different rhythms and dance is also being worked on, aimed at school festivities. The conclusion of this study was that even though dance is being worked on, there is still a need for progress in this direction and for this theme to be implemented in school content like other content.

Keywords: Physical Education, Dances, Teaching, Learning.

INTRODUÇÃO

O presente estudo tem como finalidade pesquisar a base de um estudo de caso, com referencial teórico pertinente, a importância da dança como parte metodológica e estratégica do ensino de Educação Física. E, com o objetivo de retificar ideias preconcebidas que levam a exclusão da dança na escola, como se esta não fosse importante para o desenvolvimento do ensino aprendizagem

O motivo de ter escolhido o tema, “A importância da dança nas aulas de Educação Física na escola” é que nas escolas da região pesquisada, as atividades rítmicas parecem ser esquecidas como conteúdo das aulas de Educação Física, os professores só trabalham os esportes e principalmente Futsal e Voleibol. Quando trabalham outro esporte optam por handebol.

A dança com certeza desempenha um papel

importante nas aulas de Educação física em suas diversas modalidades na escola. Exemplo pode-se trabalhar a capoeira como dança.
No caso dos ritmos: forró, Hip-Hop, samba, reggae, xaxado, dentre outras danças podem ser trabalhadas para que os alunos venham conhecê-las, apreciá-las e desenvolverem novas aptidões. Sabendo das variedades de danças que podem ser incluídas nas aulas, é imprescindível estudar "a importância da dança nas aulas de Educação Física na escola" com estudantes do Ensino Fundamental.
O fato de que as danças desempenham um papel importante para a aprendizagem dos educandos, conduziu esse estudo para saber em que momento os professores de Educação Física, trabalham atividades rítmicas nas suas aulas e qual a metodologia aplicada por eles. Assim, descobrir como as atividades rítmicas têm ajudado os alunos a melhorar seus desempenhos psicomotores e como os alunos têm encarado tais aulas. No caso daqueles que não trabalham com essa modalidade, saber o que eles acham da dança nas aulas de Educação Física, estimulando-os a buscarem meios de introduzir as danças no cotidiano delas.
O tema delimitado sobre a "importância da dança nas aulas de Educação Física na escola" dá ênfase a como métodos simples, possíveis e necessários na execução das danças contribuem para o desenvolvimento do ensino aprendizagem nas aulas de Educação Física.

DESENVOLVIMENTO

Sabe-se que o ensino de Educação Física igual às demais disciplinas está para mediar o desenvolvimento e consequentemente ajudar a formar o indivíduo, como produtores e reprodutores de cultura, além de construtores e reconstrutores do seu próprio meio mediante os conhecimentos adquiridos na escola. Partindo desse ponto, é necessário que o professor busque se apoderar de todos os métodos, recursos e conhecimentos que estejam ao seu alcance para desenvolver e formar os alunos dentro dessas competências; ser cidadão e viver a sua cidadania com capacidade de atuar no seu contexto.
De acordo com o PCN, a dança está entre os conteúdos a serem trabalhados nas aulas de Educação física como mostra o relato abaixo:
A dança é uma forma de integração e expressão tanto individual quanto coletiva, em que o aluno exercita a atenção, a percepção, a colaboração e a solidariedade. A dança é também uma fonte de comunicação e de criação informada nas culturas. Como a atividade lúdica a dança permite a experimentação e a criação, no exercício da espontaneidade. Contribui também para o desenvolvimento da criança no que se refere à consciência e à construção de sua imagem corporal, aspectos que são fundamentais para seu crescimento individual e sua consciência social (PCN, 1997).
A dança é fonte rica e natural de expressão corporal, por ser um processo que é possível demonstrar diversos movimentos corporais e integrar os alunos para esse conhecimento que lhes torna melhores cidadãos. Para que as crianças possam criar seus próprios movimentos é preciso dar a elas as condições propícias e venham ter a oportunidade de poder expressar-se livremente e explorar seus movimentos e suas habilidades motoras e assim atingir um desenvolvimento pleno.
Segundo (SBORQUIA, 2002, P.106) "(o tema da cultura corporal – dança – dificilmente é trabalhado no contexto escolar"). Isso acontece porque a escola como um todo não sabe a importância que a dança tem para o desenvolvimento corporal dos alunos. Em vez de se trabalhar a dança como um meio de desenvolvimento corporal, a mídia desvia o verdadeiro sentido dela por colocar disputas de danças onde as crianças realizam apresentações imitando modelos de danças eróticas incentivando as crianças o contrário do verdadeiro sentido da dança.
Além do mais, tal comportamento é aceito como normal pelas escolas e pela sociedade. Esse conceito de dança precisa ser transformado porque o aluno necessita do real conhecimento sobre a dança, conhecimento esse que valorize os movimentos individuais de cada indivíduo. Daiana Camargo, (JUL/DEZ 2010, P.68,71) diz: "cabe ao professor de educação infantil propiciar um ambiente em estímulos e possibilidades de movimento, (...) encontramos na prática da dança grande recurso para o desenvolvimento afetivo

e social".
No cotidiano da sala de aula o que mais o professor almeja é a lucidez do que está sendo ensinado e do que está sendo assimilado. A dança é uma arte que leva o aluno ao desenvolvimento das suas habilidades e competência, precisa ter essa arte inclusa no seu cotidiano. A dança precisa ser levada para a sala de aula, em especial logo na inserção da criança na escola, pois se trata de metodologia lúdica que irá distrair a criança que acaba de adentrar num mundo até então desconhecido. E a música certamente não lhes será desconhecida, pois é um método que permite lidar com o corpo, o lúdico, a cultura e consequentemente o desenvolvimento do ensino aprendizagem.
Para vermos a dança como cultura, como falou Correia citado acima, é preciso que o professor passe a ver e a utilizar a dança como um conteúdo da Educação Física. E, trabalhar não só a teoria da dança, mas vivenciar na prática com os alunos as danças culturais e também não esquecer as variedades de danças existentes no país e no mundo.
O problema que, particularmente, impulsionou esta pesquisa é a ausência da dança na escola e as resistências de meninos à participação na dança e atividades expressivas na formação escolar. (KUNZ, M. C. S. Dança e Gênero na escola, 2003, p.5).
Nesse sentido, o essencial é que o professor a partir da dança que é uma arte possa construir caminhos que leve os educandos a descobrirem suas habilidades. O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos. Ou seja, a música e a dança fazem parte desse novo marco da educação, pois somos um país rico em poesia, melodias e ritmos, ferramentas necessárias à comunicação e socialização humana assim como para ajudar a descobrir dons artísticos. Por esse motivo é importante que, na disciplina de Educação Física seja incluído conteúdos ligados a cultura corporal.
É unânime o conceito teórico de que a dança precisa estar sempre presente na nossa vida, especialmente nos anos escolares como prática de Educação Física. No entanto, a realidade no cotidiano escolar está muito aquém do pretendido.
Nesse sentido podemos então compreender que a dança quando trabalhada em sala de aula podem, ou melhor, está direcionada a subsidiar de maneira expressiva na aprendizagem dos nossos alunos desde o ensino infantil a última etapa do ensino médio.
Quando abordamos a dança como estratégia para o desenvolvimento da aprendizagem mediante a disciplina de Educação Física, não se pode deixar de enfatizar que é preciso que os professores, em especial os formados em Educação Física, reconheçam que são sujeitos apenas mediadores de culturas dentro do processo educativo. Portanto, seu papel como orientador é muito importante, pois os alunos já chegam à escola tendo seus próprios movimento, ou movimentos adquiridos. Agora é preciso que o professor trabalhe esses movimentos para que eles se transformem em expressos que transmita algo para os observadores por meio da dança ou da expressão corporal.
Partindo desse conceito, citado acima, é necessário que o professor busque se apoderar de todos os métodos, recursos e conhecimentos que estejam ao seu alcance para desenvolver e formar o aluno dentro dessas competências; ser cidadão e viver a sua cidadania com capacidade de atuar no seu contexto.
Assim, podemos considerar a dança como instrumento, que mediado por um bom profissional, facilita o processo de ensino-aprendizagem do educando e que a dança não é uma opção. Mas que deve ser trabalhada em aulas de Educação Física, não somente em época de festividades comemorativas, mas como um meio de educar melhor os alunos.
A dança como conteúdo da Educação Física é um complemento onde o professor encontrará mais subsídios para o trabalho da dança como linguagem artística. Por meio das danças que no Brasil existem infinitos ritmos, os alunos poderão conhecer diferentes qualidades do movimento expressivo, além de conhecer as técnicas de execução de movimentos e também aprendem a improvisar e construir coreografias e o mais importante é passar a valorizar e apreciar diferentes manifestações expressivas.
Os conteúdos da Educação física que incluem a dança têm como finalidade, melho-

rar o comportamento e o desenvolvimento tanto físico como psíquico. Como há muito tempo, a Educação Física tem sido inserida na escola como uma área, de conhecimento diversificado que vem melhorando cada vez mais. Teremos que reconhecer a dança como conteúdo importante para a formação das crianças e do adolescente assim como são os conteúdos do esporte.

Com respeito a dança é preciso uma discussão voltada para o entendimento de se trabalhar com dança nas aulas de Educação física escolar buscando como ela vem sento realizada e aprimorada desde a antiguidade com finalidades educacionais.

O trabalho com a dança requer que o professor de Educação Física apresente o contexto social em que a dança é executada, e isso dar ao professor muitas alternativas para o trabalho com os alunos. Nessa perspectiva, é proposta o enriquecimento e o aprendizado sobre o que desta a muito tempo vem se modernizando, a dança. Trabalhar com dança como conteúdo da Educação Física escolar é uma maneira de privilegiar o homem e sua produção cultural.

A dança como foi citado por SARAIVA (2009) deve ser um ensinamento constante que se inicia nas séries iniciais e vai até as séries finais. Pois com a vivência cultural e sendo estimulado logo cedo, os alunos possam se beneficiar do conteúdo trabalhado e pode demonstrar suas expressões corporais com facilidade. Mas, quando as aulas sobre dança são ensinadas somente no ensino fundamental e médio há uma rejeição por parte dos alunos principalmente do sexo masculino.

A dança ela precisa ser trabalhada o objetivo de levar os alunos a melhorar sua relação e com os demais e também trabalhar a coordenação motora. E como citou BRASILEIRO (2002-2003) isso deve começar “nas séries iniciais”, pois só assim estimula os alunos a gostarem da dança.

Como um meio de empreender situações didáticas, a dança é um rico instrumento pedagógico que visa aguçar e despertar na criança o desejo de aprender muito mais além do que sempre têm visto no seu cotidiano. Por meio das danças culturais e folclóricas podem aprender não só a reproduzirem o passado, mas também abre uma porta para fazerem novas descobertas através das suas ideias e dos movimentos, isso quando é feito levando em consideração sentimentos e emoções.

Cabe ao professor de Educação Física trabalhar as diferentes culturas corporais para que os alunos possam ter uma visão melhor das diversidades de culturas e poder assim transformar esses conhecimentos em expressões corporais por meio da dança nas apresentações culturais na escola. Deste modo, os alunos não só apresentarão a dança por apresentar, mas para mostrar o seu conhecimento diante de uma determinada cultura e ainda mais pode aprender com os demais grupos apresentados.

Souza (2009) acredita que a dança deve estar presente na escola para formar e não para ser incluída somente em festas comemorativas. Sendo assim pode-se perceber a importância da formação do professor de Educação Física para trabalhar com a dança como conteúdo da Educação Física.

Sendo assim quando o profissional de Educação física, pensa e quer um desenvolvimento em suas aulas eles correm em busca do conhecimento para poder dar um respaldo os seus alunos. Depois do conhecimento adquirido, precisa colocar em pratica a dança buscando melhorar os aspectos cognitivos dos alunos.

Outro fator importante no trabalho da disciplina de Educação Física direcionado para a dança e música na sala de aula é a interação professor aluno partindo do cotidiano do aluno. Parafraseando Tavares (2008, p. 73) “não pode perder de vista o fato de que os alunos têm suas vivências e experiências musicais e que estas devem ser sempre levadas em consideração”.

Nesse sentido, a música e a dança são elementos indissociáveis assim como leitura e escrita. Pois se utilizarmos a música e sons consequentemente iremos de certa forma utilizar a música e sons em consonância com o movimento de dança. E esses são habilidades adquiridas também na escola, e, se tratando da educação básica esse é um trabalho para o professor de Educação Física.

Assim, podemos enfatizar que para o professor de Educação Física é necessária que este busque proporcionar experiências artísticas, fazendo com que o aluno tenha relação

direta não só com os conteúdos de dança, mas com a música e dança. No entanto, é necessário também que esses métodos/estratégicos estejam associados, tanto com os aspectos formais, quanto àqueles relativos aos conteúdos. O que significa que o trabalho em sala de aula deve ser direcionado para o desenvolvimento da aprendizagem e para a formação do indivíduo de acordo as exigências sociais, consequentemente para o exercício da cidadania.

Como podemos observar a dança pode ser trabalhada em diferentes áreas do conhecimento. Porém é de fundamental importância que o professor tenha conhecimento da metodologia utilizada no trabalho com a dança. É preciso antes de tudo, conhecer o cotidiano de seus alunos fazer com que o indivíduo deixe transparecer suas próprias ideias sobre os métodos apresentados, é necessário ainda confrontá-los com a realidade social o que facilitara a percepção do que significa o trabalho com Educação Física.

A Ginástica precedendo a ida para os postos de trabalho objetiva promover a melhoria de saúde e do bem-estar do trabalhador, por outro lado, de acordo com as exigências do tipo de trabalho, essa ginástica faz parte do conjunto de medidas preventivas contra os acidentes de trabalho e doenças ocupacionais. Já a ginástica de pausa ou ginástica compensatória preconiza que a organização do trabalho envolve em muitos casos tarefa repetitiva, realizada em cadência acelerada.

A prática durante a jornada de trabalho tem sido apontada como meio que melhor adapta-se graças ao seu largo aspecto de movimentos analíticos e aos efeitos gerais tonificantes. Na ciência do praticante, conhecendo todos os benefícios admitindo que com as aulas tenha a prevenção das doenças e cuidando de doenças já existentes, reconhecimento corporal.

O trabalho com dança na escola é muito importante, pois nesta pesquisa foi deixado claro pelo professor entrevistado que ele trabalha a dança de duas maneiras diferente, isso é um ponto positivo, pois a dança não pode ser esquecida.

Falando sobre formação sobre dança o professor disse que não teve oportunidade de fazer nenhuma formação. Segundo Marques, (junho/1997), A formação de professores que atuam na área de dança é sem dúvida um dos pontos mais críticos no que diz respeito.

... a dança é uma atividade que pode desempenhar um papel relevante na formação de crianças e adolescentes, pois contribui para a melhoria das capacidades motoras, afetivas e relacionais e, ao mesmo tempo, amplia as possibilidades de assimilação e produção cultural (ALVES et.al, 1999).

Como relatou Alves na citação acima a dança é muito importante, para os alunos e é por isso que ela deve ser inclusa nas aulas de Educação Física Escolar, por ser uma atividade de contribui em melhorar as coordenações motoras dos alunos.

O trabalho da dança como conteúdo acontece da seguinte forma: é trabalhado com os alunos em sala de aula, assuntos pertinentes ao que diz respeito à dança como ritmo, movimentos e passos. Para tanto o professor entrevistado utiliza vídeos de diferentes tipos de ritmos tanto brasileiro como internacionais, além disso os alunos passam a fazerem pesquisas sobre a dança como cultura popular. Depois o professor para as aulas práticas desde música contemporânea até as músicas culturais da região dos alunos. E finaliza tais conteúdos com apresentações de dança para a escola onde todas as turmas se apresentam.

Através do trabalho com dança, a escola tem alguns grupos que sempre estão juntos em apresentações e sempre se destacam. Isso devido a união que a dança proporciona como relatou TAVARES, (2006, p. 49). Ele disse: “Na dança, a música funciona como elemento de união e integração entre os dançarinos, que trabalharem em grupo” e isso fica evidente na expressão dos alunos ao relatarem a alegria de participarem em apresentações de dança.

Debatendo sobre a dança, foi comentado que alguns alunos estão sempre atentos e dispostos para treinarem dança. Isso porque quando acontecem os jogos internos a abertura e o fechamento dos jogos e com apresentações de dança como também em uma gincana que é realizada todos os anos isso sem contar outras datas que são incluídas apresentações com danças.

Para se trabalhar com dança, não existe um estilo melhor do que outro é preciso que o

educador seja criativo e sensível ao aplicar o conteúdo dança em suas aulas, se cada professor buscar inovar nas aulas de Educação Física o conteúdo dança passará a ser bem aceito pelos alunos. Mesmo que cada um tem seu jeito de dançar, pode-se ser bem proveitosa para os alunos se o próprio professor mostrar ter determinação para com a dança.

As atividades de dança desenvolveram no aluno um trabalho, no qual corpo, som e movimento estiveram harmonicamente interligados numa dinâmica constante, atender às necessidades de cada aluno, tentando dissolver a tensão através de exercícios de concentração, além disso, houve uma preparação do corpo por meio de alongamento, respiração, flexibilidade, relaxamento, exercício de solo, elevação, impulsão e postura, buscando uma melhor desenvoltura pelo ritmo e interpretação, incentivando o trabalho coletivo, e a auto-estima, trabalhando com prazer.

CONCLUSÃO

A educação nos dias de hoje passa por diversas mudanças, por isso não podemos deixar de almejar uma aprendizagem lúdica e facilitada para as crianças da Educação Infantil, já que a Dança pode ser abordada dentro do contexto ensino aprendizagem, como forma auxiliar na obtenção de uma educação integral.

Observamos pela análise das respostas dos sujeitos do presente estudo e, também, pela experiência prática, que a dança afro-brasileira ajudou a estimular a criatividade e no contexto do presente trabalho, despertou e desenvolveu a percepção rítmica, coordenação motora e a sensibilidade da dança afro-brasileira, trabalhando os aspectos culturais através da pesquisa corporal e investigação individual, a identificação com valores culturais, o sentido de integração social. Além disso, propiciou o sentimento de auto realização a partir da movimentação corporal consciente onde os alunos revelaram uma sensibilidade às diferenças, pois, conheceram melhor o seu próprio corpo e aprenderam a respeitar e a aceitar o corpo do outro.

Dança na Educação Física nos dá, portanto, a oportunidade de promover a preservação dos valores culturais e sociais decorrentes da influência afro na formação da sociedade brasileira. Potencializa a participação da população de origem afro da comunidade escolar no processo de desenvolvimento social, político e econômico, através de sua história e cultura, formando cidadãos conscientes e críticos da realidade social na qual vivem para poder nela intervirem positivamente, sempre buscando práticas efetivas que promovam a igualdade de oportunidades independente do gênero, raça/etnia, orientação sexual, classe social e outras diversidades.

A dança associada à Educação Física, desempenhou um papel fundamental enquanto atividade pedagógica e despertou no aluno uma relação concreta com a diversidade cultural. As atividades geradoras de ação e compreensão favoreceram a estimulação para ação e decisão no desenrolar das mesmas, e também reflexão sobre os resultados de suas ações, para assim, poder modificá-las defronte as dificuldades que encontraram.

REFERÊNCIAS

ALVES, Márcia; BOENO, Andressa; DANTAS, Mônica. Dança corpo e representações. Revista Conexões: educação, esporte, lazer, Campinas, v.1, n.2, p.97-107, jun. 1999.

ANDRÈ, Marili E. D. A. Estudo de caso: seu potencial na educação. Cadernos de pesquisa, São Paulo, n.49, p. 51-54, maio 1984.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Artes, v. 6, Brasília, 1997.

BRASILEIRO, Lívia Tenório. O CONTEÚDO "DANÇA" EM AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: TEMOS O QUE ENSINA? (Pensar a Prática 6: 45-48 Jul./Jun. 2002-2003).

CAMARGO, Daiana; FINCK Silvia Chistina Madrid. "A dança inserida no contexto educacional e sua contribuição para o desenvolvimento infantil" (InterMeio: revista do programa de Pós graduação em Educação, campo do Grande, MS v.32,nº. 32, ,P.62,74, Jul/dez 2010).

CORREIA, Marcos Miranda. Incluindo a Dança nas Aulas de Educação Física. In: X EnFEFE – Encontro Fluminense de Educação Física Escolar, 2005, Niterói.

KUNZ, Maria do Carmo Saraiva. Dança e Gênero na escola: forma de ser e viver media-

das pela Educação Estética. (Universidade Técnica de Lisboa. Faculdade de motricidade de Lisboa, 2003).
LIMA, Patrícia Ribeiro feitosa; FROTA, Mirna Albuquerque. Dança – Educação Para Criança do Ensino Público: é Possível? R.bras.CI e Mov.2007; 15(3): 137-144.
MARQUES, Isabel A. Dançando na escola (motriz – volume 3,Número 1, junho/1997).
NETO, Otávio Cruz; MOREIRA, Marcelo Rasga; Sucena, Luiz Fernando Mazzei. Grupos Focais e Pesquisa Social Quantitativa: o debate orientado como técnica de investigação (2002).
PEREIRA, Andrea Apolonia. LUSSAC, Ricardo Martins porto. Notas sobre a dança no contexto da Educação Física (novembro 2009).
SARAIVA, Drª. Maria do Carmo. ELEMENTOS PARA UMA CONCEPÇÃO DO ENSINO DE DANÇA NA ESCOLA: A PERPECTIVA DA EDUCAÇÃO ESTÉTICA. (Ver. Bras. Cienc. Esporte, Campinas, v. 30, n. 3,p. 157 – 171, maio 2009).
SBORQUIA, Silvia Paves; NEIRA, Marcos Garcia. As Danças Folclóricas e Populares no Currículo da Educação Física: possibilidades e desafios. (Motrivivência ano XX, Nº31, P.79-98 Dez./2008).
SBORQUIE, Silvia Paves; GALLARDO, Jorge Sérgio Pérez. As danças na mídia e as danças na escola. Ver. Bras. Cienc, Campinas, v.23, n. 2, p.105 – 118, jan. 2002.
STRAZZACAPPA Márcia. cad. CEDES v.21, n.53 Campinas abr. 2001.
TAVARES, ISIS MOURA. Educação, corpo e arte. Curitiba: IESDE, 2006.
VERGARA, Sylvia Constant. Métodos de coleta de dados no campo. São Paulo: Atlas, 2009

OS IMPACTOS DAS MUDANÇAS CLIMÁTICAS NA GEOPOLÍTICA BRASILEIRA: CAMINHOS SUSTENTÁVEIS POR MEIO DE NEGÓCIOS DE IMPACTO

ROSANA FERNANDES GUEDES DA SILVA

RESUMO
As mudanças climáticas têm um impacto profundo na geopolítica brasileira, colocando o país em uma posição estratégica no cenário global. Este estudo analisa como o Brasil pode responder aos desafios climáticos e fortalecer sua posição geopolítica por meio de negócios de impacto socioambiental. O trabalho destaca iniciativas como o Nosso Mangue, a Amitis, o Instituto Arapyaú, o Projeto Tamar e a SOS Mata Atlântica, que combinam desenvolvimento sustentável, preservação ambiental e inclusão social. Essas iniciativas estão alinhadas aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODSs) e apresentam soluções inovadoras para a adaptação às mudanças climáticas e a preservação de ecossistemas essenciais. O estudo argumenta que, ao fortalecer esses negócios, o Brasil pode se posicionar como um líder em diplomacia ambiental, promovendo a justiça climática e contribuindo para a segurança ambiental global.

PALAVRAS-CHAVE: Mudanças Climáticas; Geopolítica Brasileira; Negócios de Impacto Socioambiental; ODSs; Sustentabilidade.

ABSTRACT
Climate change has a profound impact on Brazilian geopolitics, positioning the country strategically in the global scenario. This study analyzes how Brazil can respond to climate challenges and strengthen its geopolitical position through socio-environmental impact businesses. The paper explores initiatives such as Nosso Mangue, Amitis, Instituto Arapyaú, Projeto Tamar, and SOS Mata Atlântica, which combine sustainable development, environmental preservation, and social inclusion. These initiatives align with the Sustainable Development Goals (SDGs) and present innovative solutions for climate change adaptation and the preservation of vital ecosystems. The study argues that by strengthening these businesses, Brazil can position itself as a leader in environmental diplomacy, promoting climate justice, and contributing to global environmental security.

KEY-WORDS: Climate Change; Brazilian Geopolitics; Socio-environmental Impact Businesses; SDGs; Sustainability.

INTRODUÇÃO

As mudanças climáticas têm gerado consequências profundas nas esferas ambiental, social e econômica em todo o mundo. No caso do Brasil, colocam o país em uma posição geopolítica estratégica diante da crescente demanda global por ações de mitigação e adaptação climática. Como detentor de grandes ecossistemas, o Brasil enfrenta complexos desafios socioambientais, especialmente frente à urgência de políticas eficazes para lidar com desastres climáticos e preservar biomas estratégicos. A geopolítica nacional exige, portanto, um modelo que integre governança ambiental, controle de recursos e compromisso com tratados climáticos, atendendo também às vulnerabilidades das regiões metropolitanas e aos riscos de enchentes e secas. Esse contexto exige uma abordagem de governança climática que integre a preservação de recursos naturais com as obrigações internacionais.

É importante considerar que os impactos das mudanças climáticas se distribuem de maneira desigual entre as regiões brasileiras e entre os diferentes grupos populacionais. No Norte e Nordeste, por exemplo, a pobreza e a fragilidade de infraestruturas locais aumentam a vulnerabilidade dessas regiões aos eventos climáticos extremos (PEREZ et al., 2020), o que evidencia a necessidade de uma geopolítica climática que contemple tanto as especificidades locais quanto as demandas globais. O aumento na frequência de eventos climáticos extremos intensifica ainda mais esses desafios ambientais, tornando urgente a proteção de biomas como a Amazônia, cuja preservação é essencial para o equilíbrio ambiental em escala global.

Além dessas desigualdades regionais, a geopolítica brasileira no contexto das mudanças climáticas é afetada pela dependência

econômica do agronegócio e dos recursos naturais. A expansão do agronegócio no Brasil tem sido associada ao desmatamento e à degradação ambiental, ampliando a vulnerabilidade do país aos desastres hidrometeorológicos (PEREZ et al., 2020) e colocando o Brasil em rota de colisão com acordos internacionais que exigem preservação ambiental e redução de emissões de carbono. O Brasil enfrenta, então, o desafio de equilibrar a exploração econômica com a preservação dos recursos naturais.

Outro ponto crítico é a ausência de uma cultura preventiva. Esse fator, apontado como um dos principais entraves à adaptação, reflete-se na desconexão entre a produção científica sobre mudanças climáticas e a implementação de medidas eficazes nas esferas governamentais (COUTINHO et al., 2021). Nesse contexto, a discussão sobre os impactos das mudanças climáticas no campo geopolítico brasileiro torna-se cada vez mais urgente, pois as fragilidades locais repercutem em escalas regionais e globais.

Diante desses desafios, este estudo argumenta que os negócios de impacto socioambiental representam uma solução essencial para equilibrar desenvolvimento econômico e sustentabilidade ambiental. Alinhadas aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODSs), essas iniciativas promovem benefícios ambientais e sociais, oferecendo alternativas para a conservação ambiental, geração de energia limpa e práticas agrícolas sustentáveis. Ao fortalecer e expandir esses negócios, o Brasil pode se consolidar como um modelo de economia verde, ampliando sua relevância na agenda global de combate às mudanças climáticas e posicionando-se como um líder em práticas de desenvolvimento sustentável.

Os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODSs) são um conjunto de 17 metas globais estabelecidas pela Organização das Nações Unidas (ONU), com o objetivo de erradicar a pobreza, proteger o meio ambiente e promover a paz e a prosperidade até 2030. Esses objetivos buscam alcançar um equilíbrio entre o desenvolvimento econômico, a inclusão social e a preservação ambiental, com 169 metas específicas que cobrem áreas como saúde, educação, igualdade de gênero, saneamento básico e ação contra as mudanças climáticas. A agenda 2030, que foi adotada por todos os Estados membros da ONU em 2015, reconhece que o desenvolvimento deve ser inclusivo e sustentável, respeitando as necessidades das gerações atuais sem comprometer a capacidade das futuras gerações de atenderem suas próprias necessidades. Segundo a ONU (2015), "os ODSs são um apelo universal à ação para erradicar a pobreza e outras formas de privação, enfrentar as desigualdades e abordar as mudanças climáticas, enquanto se protege o planeta.

Para discutir esses aspectos, o artigo aborda inicialmente as inter-relações entre mudanças climáticas e geopolítica brasileira, evidenciando as fragilidades e potencialidades que influenciam a posição estratégica do país. Em seguida, foca no impacto das mudanças climáticas no Brasil, com ênfase nas disparidades regionais e sociais que moldam a vulnerabilidade ambiental, abordando temas como justiça climática e desigualdades socioeconômicas, além da importância de políticas públicas de inclusão para comunidades vulneráveis. O terceiro tópico explora as mudanças climáticas e as relações internacionais do Brasil, analisando como as transformações climáticas influenciam as relações diplomáticas e comerciais. Por fim, discute os desafios e oportunidades para o Brasil no contexto climático global, ressaltando os negócios de impacto socioambiental como uma resposta inovadora e estratégica para enfrentar os desafios climáticos.

MATERIAL (IS) E MÉTODOS

A metodologia deste estudo baseou-se em uma revisão bibliográfica estruturada a partir de pesquisas realizadas no Google Acadêmico, utilizando como critério de busca a correspondência dos estudos com os tópicos de discussão pré-definidos. Para delimitar o corpus de análise, foi adotado um recorte temporal abrangendo publicações de 2020 a 2024 e pertinentes ao debate sobre geopolítica brasileira e mudanças climáticas. Os critérios de inclusão dos textos focaram na relevância dos estudos para os temas de interseção entre ciência antártica, política energética e transição ecológica no Brasil, garantindo uma seleção de textos que abordam esses tópicos de forma consistente e

aprofundada.
Após a definição dos textos, foram estabelecidas perguntas orientadoras para guiar a análise de cada estudo, garantindo a padronização da coleta de informações e a comparabilidade entre os textos. As questões incluíram: ano de publicação, autores, objetivo principal, metodologia utilizada, hipótese testada (se aplicável), principais resultados, discussões levantadas, limitações identificadas pelos autores e uma síntese conclusiva do trabalho. As respostas a essas questões serviram de base para a construção da discussão, consolidando os principais pontos de convergência e divergência entre os estudos selecionados. Abaixo, o quadro 1 resume as perguntas orientadoras utilizadas na análise dos textos.

QUADRO 1. Questões orientadoras para leitura de literatura

QUESTAO	DESCRIÇAO
Referência bibliográfica em formato ABNT	Formatação das referências de acordo com as normas da ABNT
Ano de Publicação	Ano em que o estudo foi publicado
Autores	Nome dos autores envolvidos no estudo
Objetivo Principal	O objetivo central da pesquisa ou análise realizada
Metodologia utilizada	Tipo de abordagem e métodos aplicados no estudo
Hipótese testada (se houver)	Hipótese de pesquisa proposta, quando aplicável
Principais resultados	Resultados mais importantes obtidos pela pesquisa
Discussões levantadas	Pelo menos três discussões principais que foram desenvolvidas no estudo
Limitações identificadas	Limitações ou restrições do estudo, conforme apontadas pelos próprios autores
Conclusão geral	Síntese das conclusões que os autores chegaram, em pelo menos três linhas

Fonte: elaborado pela autora (2024).

AS INTER-RELAÇÕES ENTRE MUDANÇAS CLIMÁTICAS E GEOPOLÍTICA BRASILEIRA
A relação entre as mudanças climáticas e a geopolítica brasileira pode ser observada a partir de uma análise multidimensional que envolve a ciência antártica, a transição energética e a soberania nacional. Diversos estudos destacam o papel estratégico de instituições como a Petrobras e programas como o PROANTAR, refletindo sobre as implicações ambientais e políticas para o Brasil.
A Petrobras exerce um papel central na transição energética brasileira, um processo considerado vital para o enfrentamento da crise climática global. Apesar de haver uma relevância da estatal para a economia e a geopolítica nacional, o modelo de desenvolvimento baseado no neoextrativismo tem reforçado a dependência econômica do Brasil em relação aos combustíveis fósseis, o que coloca o país em uma posição contraditória, ao mesmo tempo que deve buscar a descarbonização e o uso de fontes renováveis, mas ainda é amplamente dependente da exportação de petróleo (GUERRA, 2022).
A inserção da Antártica no entorno estratégico brasileiro, a partir de 2012, também envolve considerações geopolíticas que perpassam a questão climática, uma vez que a ciência antártica desempenha um papel importante no fortalecimento da soberania brasileira na região, especialmente no Atlântico Sul, área de crescente interesse geopolítico e ambiental, o que sublinha a dificuldade do Brasil em alinhar seus interesses de defesa e seus interesses científicos, especialmente em face das mudanças climáticas e da importância da Antártica para a estabilidade ambiental global (RIZZI et al., 2022).
A necessidade de uma estratégia científica mais solidificada para manter a presença brasileira na Antártica, visto que as mudanças climáticas na região têm impacto direto sobre o clima no Brasil, afetando, por exemplo, setores econômicos como a agricultura e a pesca. O desenvolvimento da ciência antártica é visto como uma ferramenta fundamental para garantir a soberania do Brasil na região, destacando-se a inter-relação entre ciência, política e meio ambiente (CÂMARA, GIANATTASIO E QUAGLIO, 2022).
Os autores, entretanto, identificam diversas limitações nas estratégias atuais do Brasil. Guerra (2022), por exemplo, aponta a falta de continuidade em políticas energéticas e a ausência de uma transição ecológica robusta, enquanto Rizzi et al. (2022) observam deficiências no diálogo entre as Forças Armadas e a academia, o que enfraquece a sinergia entre defesa e ciência na região antártica. Além disso, Câmara, Gianattasio e Quaglio (2022) criticam a escassez de investimentos em infraestrutura científica na Antártica, o

que compromete a liderança brasileira em pesquisas fundamentais para enfrentar as mudanças climáticas.

Esses estudos, ao destacarem tanto os avanços quanto as limitações das políticas brasileiras, ilustram as complexas inter-relações entre geopolítica e mudanças climáticas, indicando a necessidade de uma abordagem mais integrada e de longo prazo que leve em consideração a ciência, a soberania e o desenvolvimento sustentável.

IMPACTO DAS MUDANÇAS CLIMÁTICAS NO BRASIL

As mudanças climáticas têm gerado impactos severos em diversas regiões do mundo, e o Brasil, apesar de suas vastas reservas naturais, enfrenta desafios crescentes em áreas como a segurança alimentar e a gestão hídrica. O aumento dos preços dos alimentos, impulsionado pelas mudanças climáticas e pela demanda crescente, tem catalisado o desenvolvimento de tecnologias voltadas para a intensificação sustentável da produção agrícola e novas soluções, como por exemplo as proteínas vegetais e carne de laboratório, aparecem como alternativas capazes de reduzir o impacto ambiental da produção de alimentos de origem animal, uma medida essencial para enfrentar o aumento da pressão sobre o uso da terra e a conservação ambiental (FLEXOR, 2024).

No campo da gestão hídrica, o Brasil se encontra em uma posição estratégica, detentor de grandes reservas de água doce, como o Aquífero Guarani e o Sistema Aquífero Grande Amazônia; isso ressalta que a escassez hídrica, agravada pelo fenômeno das mudanças climáticas, aumenta as tensões internacionais e coloca o Brasil sob a ameaça de pressões externas em um futuro próximo. Eles discutem que, embora o Brasil possua políticas de gestão hídrica, como o Plano Nacional de Recursos Hídricos (2022-2040), as medidas tomadas até o momento são insuficientes para lidar com os desafios impostos pela intensificação dos fenômenos climáticos (GUERRA; PANTOJA; ELMESCANY, 2021).

Ambos os estudos apontam para a importância de transições tecnológicas e estruturais como resposta às crises decorrentes das mudanças climáticas. No entanto, Flexor (2024) destaca que, além da necessidade de novas tecnologias para otimizar o uso da terra, como as fazendas verticais, também é essencial garantir que tais inovações sejam sustentáveis e acessíveis a diferentes regiões. Da mesma forma, Guerra, Pantoja e Elmescany (2021) apontam para a necessidade de um sistema internacional mais robusto, sugerindo que o Direito Internacional das Catástrofes pode proporcionar novos mecanismos para enfrentar as catástrofes climáticas, especialmente no que diz respeito à escassez hídrica, um problema crescente no cenário global.

É dessa forma que se evidencia a necessidade de uma maior colaboração entre governos, setor privado e a comunidade científica para enfrentar os desafios alimentares e ambientais, mesmo que também seja evidente as limitações dessas áreas, como por exemplo as mudanças tecnológicas podendo ser insuficientes sem a devida estrutura institucional (FLEXOR, 2024) e o fato de que as políticas nacionais de gestão hídrica do Brasil ainda não abarcam todas as tecnologias e estratégias já aplicadas globalmente (GUERRA; PANTOJA; ELMESCANY, 2021).

JUSTIÇA CLIMÁTICA E DESIGUALDADES SOCIOECONÔMICAS

As mudanças climáticas não afetam todas as populações da mesma maneira. Grupos historicamente marginalizados e em situação de maior vulnerabilidade socioeconômica sofrem os maiores impactos. Comunidades quilombolas, ribeirinhas, indígenas, além de moradores de favelas e periferias urbanas, são particularmente afetadas pelas mudanças no clima, que amplificam os desafios já enfrentados por essas populações. A justiça climática surge como uma resposta a essas disparidades, buscando corrigir os desequilíbrios e garantir que os direitos fundamentais dessas populações sejam respeitados no contexto de uma crise ambiental crescente.

Segundo Nichi (2022), a justiça climática está intrinsecamente ligada à luta pelos direitos humanos, uma vez que as mudanças climáticas intensificam a vulnerabilidade das comunidades menos favorecidas. No Brasil, essa situação é exacerbada pela grande desigualdade socioeconômica entre as diferentes regiões do país. O Norte e o Nordes-

te, por exemplo, são regiões onde as populações enfrentam maiores riscos devido à infraestrutura precária e à falta de políticas públicas de adaptação aos efeitos das mudanças climáticas.

Esses eventos climáticos extremos aumentam não apenas a precariedade econômica, mas também as dificuldades de acesso a recursos essenciais como água potável, saneamento básico e moradia adequada. A intensificação de desastres ambientais, como secas prolongadas no Nordeste ou enchentes no Norte, reforça um ciclo de pobreza, deslocamento e insegurança alimentar nessas regiões. A justiça climática defende, assim, uma abordagem que leve em consideração esses fatores ao desenvolver estratégias de mitigação e adaptação. As soluções precisam ser moldadas de acordo com as necessidades específicas das populações vulneráveis e os desafios locais.

Adicionalmente, o conceito de justiça climática também propõe uma redistribuição equitativa dos recursos necessários para a adaptação e mitigação, destacando que aqueles que historicamente contribuíram menos para a crise climática são, paradoxalmente, os mais atingidos. No Brasil, isso é especialmente verdadeiro para as comunidades tradicionais e rurais, como os povos indígenas e quilombolas, cujos modos de vida e fontes de subsistência estão profundamente interligados com a natureza e, portanto, são diretamente ameaçados pela degradação ambiental e pela alteração dos ecossistemas locais. A falta de políticas públicas que contemplem essas necessidades reforça o ciclo de vulnerabilidade.

IMPORTÂNCIA DE POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO DE COMUNIDADES

Para que a justiça climática seja efetivamente implementada, é fundamental que as políticas públicas brasileiras incluam ativamente as vozes das comunidades mais afetadas. Isso significa garantir que quilombolas, ribeirinhos, indígenas e moradores de periferias urbanas tenham um papel central na formulação e implementação das estratégias de enfrentamento às mudanças climáticas. Nichi (2022) argumenta que a governança inclusiva e participativa é essencial para que essas populações possam contribuir com seus conhecimentos e experiências, especialmente no que se refere aos saberes tradicionais, que podem oferecer soluções inovadoras e sustentáveis adaptadas às realidades regionais.

O conhecimento local, particularmente o dos povos indígenas e ribeirinhos, tem um valor inestimável na elaboração de políticas de adaptação climática. As práticas ancestrais de manejo sustentável dos recursos naturais são exemplos de resiliência e coexistência harmônica com o meio ambiente. Incorporar esses saberes pode ajudar na formulação de políticas públicas mais eficazes e adaptadas às realidades regionais.

A ausência de infraestrutura adequada em regiões como o Norte e Nordeste também ressalta a necessidade urgente de políticas públicas que não apenas combatam os efeitos das mudanças climáticas, mas que sejam capazes de antecipar e mitigar os impactos antes que eles ocorram. A falta de saneamento básico, abastecimento de água e sistemas de saúde eficazes agrava a vulnerabilidade dessas comunidades diante de eventos climáticos extremos. A implementação de políticas que promovam a inclusão social e a distribuição equitativa de recursos se torna, assim, uma questão de justiça, pois é apenas por meio dessas ações que os impactos das mudanças climáticas podem ser mitigados de forma justa e sustentável (PEREIRA, 2024).

Outro ponto crucial para uma política eficaz de justiça climática é a alocação de recursos. Como mencionado por Perez et al. (2020), as regiões mais pobres e vulneráveis carecem de investimentos para a construção de infraestruturas resilientes. O financiamento para adaptação climática deve ser distribuído de maneira equitativa, priorizando as áreas que mais necessitam de apoio. A falta de investimentos nessas regiões perpetua a desigualdade e a vulnerabilidade, e sem uma mudança nessa lógica, os impactos das mudanças climáticas continuarão a cair de forma desproporcional sobre os mais pobres.

Além disso, as políticas públicas precisam integrar não só uma perspectiva técnica, mas também uma dimensão de justiça social, onde a distribuição de recursos e a tomada de decisões levem em conta os fatores históricos de marginalização e desigualdade. É

fundamental que o governo e as instituições públicas invistam em infraestruturas que fortaleçam as comunidades vulneráveis, oferecendo-lhes os recursos e as ferramentas necessárias para enfrentar as adversidades climáticas. A justiça climática só será alcançada quando essas populações puderem participar plenamente da governança climática e usufruir dos direitos fundamentais garantidos pela Constituição (PEREIRA, 2024).

O PAPEL DO BRASIL NA LIDERANÇA GLOBAL PARA A MITIGAÇÃO DAS MUDANÇAS CLIMÁTICAS

O Brasil, por sua vasta diversidade de recursos naturais e sua matriz energética predominantemente renovável, encontra-se em uma posição estratégica no contexto global de mitigação das mudanças climáticas. As inter-relações entre as mudanças climáticas e a geopolítica brasileira demonstram que o país, além de lidar com os impactos ambientais diretos, também precisa considerar as implicações econômicas e diplomáticas que surgem da sua participação em iniciativas internacionais de redução de emissões e transição energética (ABRÃO, 2021). Nesse cenário, o Brasil não é apenas um receptor das consequências climáticas, mas também um ator geopolítico que pode influenciar políticas globais de sustentabilidade, especialmente no que diz respeito ao mercado de crédito de carbono e à energia renovável (CLEMENTE; ALMEIDA, 2023).

Os impactos das mudanças climáticas no Brasil, conforme discutido, vão desde alterações nos ecossistemas até crises econômicas e sociais decorrentes de desastres naturais e degradação ambiental. No entanto, os desafios internos do país, como a gestão inadequada dos recursos naturais e a falta de integração entre setores governamentais, também representam oportunidades para o Brasil se posicionar como uma liderança global em soluções de mitigação. Essa liderança pode se consolidar não apenas pela implementação de políticas internas robustas, mas também pela coordenação regional e internacional na transição para uma economia de baixo carbono, aproveitando as vantagens competitivas de suas energias renováveis e sua rica biodiversidade (ABRÃO, 2021).

As inter-relações entre mudanças climáticas e a geopolítica brasileira, conforme apontado por Guerra (2022) e Rizzi et al. (2022), mostram que o Brasil precisa equilibrar sua dependência dos combustíveis fósseis com a urgência de adotar práticas mais sustentáveis. A Petrobras, por exemplo, desempenha um papel central nesse processo, mas ainda há um longo caminho para desvincular a economia do país do modelo neoextrativista que sustenta parte significativa do crescimento econômico brasileiro. Para superar esse desafio, o Brasil deve fortalecer sua participação em tratados internacionais, consolidando-se como um ator relevante no mercado de crédito de carbono, conforme destacado por Clemente e Almeida (2023).

Outro ponto fundamental para o Brasil consolidar sua liderança global é a gestão dos recursos hídricos. Como discutido por Guerra, Pantoja e Elmescany (2021), o Brasil possui reservas estratégicas de água doce, como o Aquífero Guarani, que são vitais não apenas para o consumo interno, mas também para a segurança hídrica global. No entanto, o país ainda enfrenta grandes desafios em termos de governança e cooperação internacional para garantir o uso sustentável desses recursos.

É importante que o Brasil desenvolva uma estratégia integrada, que leve em consideração tanto as necessidades locais quanto as responsabilidades globais. Isso inclui, como apontado por Câmara, Gianattasio e Quaglio (2022), fortalecer sua presença científica na Antártica, uma região cuja estabilidade climática influencia diretamente o clima brasileiro. A ciência antártica não é apenas uma questão de soberania territorial, mas também uma ferramenta estratégica para o Brasil no desenvolvimento de políticas de mitigação e adaptação climática.

Em conclusão, o Brasil tem potencial para ser um líder global na mitigação das mudanças climáticas, mas para isso, precisa superar desafios estruturais e adotar uma abordagem multissetorial que una governo, sociedade civil, setor privado e academia. As oportunidades estão presentes, mas é necessária uma ação coordenada e contínua para que o país não apenas mitigue os impactos das mudanças climáticas, mas também colha os benefícios econômicos e geopolíticos de uma economia sustentável.

DESAFIOS E OPORTUNIDADES PARA O BRASIL NO CONTEXTO CLIMÁTICO GLOBAL

A transição para uma economia de baixo carbono é um dos principais desafios geopolíticos e ambientais do século XXI, e o Brasil, com sua matriz energética predominantemente limpa, tem um papel fundamental a desempenhar neste cenário global. Segundo Clemente e Almeida (2023), o mercado brasileiro de crédito de carbono surge como uma importante oportunidade para o país consolidar-se como líder no combate às mudanças climáticas, promovendo iniciativas que incentivem a redução de emissões de gases de efeito estufa. Contudo, os autores destacam que a morosidade nos processos de certificação e a falta de regulamentações claras limitam o crescimento desse mercado, evidenciando uma necessidade de maior eficiência nas políticas públicas para que o Brasil explore plenamente seu potencial nesse setor.

No contexto da transição energética, o Brasil, devido à sua vasta disponibilidade de recursos renováveis, especialmente hidrelétrica e biocombustíveis, está bem posicionado para liderar essa mudança na América Latina, pois a exploração dos recursos renováveis do país, se aliada à cooperação regional e à expansão de tecnologias como o hidrogênio verde, poderia impulsionar o Brasil no cenário geopolítico global das energias renováveis (ABRÃO, 2021). Entretanto, o autor também identifica desafios, como a necessidade de avanços tecnológicos e a dependência de minerais estratégicos, como terras raras, para o desenvolvimento dessas tecnologias.

Como pode ser observado, há diversas as diversas áreas em que o Brasil pode se destacar na mitigação dos impactos climáticos. Seja o papel do Brasil no mercado de créditos de carbono, como também na geopolítica das energias renováveis e no próprio manejo sustentável dos ecossistemas. No entanto, os estudos mencionados apontam a necessidade de superação de obstáculos regulatórios, burocráticos e tecnológicos, que podem impedir o país de atingir plenamente seu potencial.

NEGÓCIOS DE IMPACTO SOCIOAMBIENTAL: OPORTUNIDADES INOVADORAS PARA OS DESAFIOS CLIMÁTICOS E A GEOPOLÍTICA BRASILEIRA

Diante dos crescentes desafios impostos pelas mudanças climáticas, o Brasil está buscando soluções inovadoras para equilibrar seu desenvolvimento econômico com a preservação ambiental. Como uma dessas soluções, este estudo destaca os negócios de impacto socioambiental e o espaço que eles têm ganhado como uma estratégia eficaz para promover não apenas a sustentabilidade ambiental, mas também a inclusão social. Esses negócios se caracterizam pela capacidade de gerar lucro enquanto promovem benefícios sociais e ambientais, alinhando-se diretamente aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODSs). O Brasil, com sua vasta biodiversidade e rica matriz de recursos naturais, tem um grande potencial para impulsionar esses modelos de negócios, posicionando-se como líder em um novo paradigma de economia verde.

Empresas e iniciativas que operam com economia circular, restauração ecológica e energia renovável têm mostrado que é possível conciliar crescimento econômico com respeito à natureza e às comunidades locais. Um exemplo notável disso é o negócio Nosso Mangue, uma iniciativa ambiental nordestina, especificamente do estado de Alagoas, que além de restaurar manguezais essenciais para a biodiversidade, envolve comunidades locais em práticas de manejo sustentável, criando alternativas de geração de renda e educação ambiental. Da mesma forma, a Amitis, uma ESG TECH também do estado de Alagoas, tem se destacado com suas soluções inovadoras voltada a combater a fome através de suas causas raízes, aplicando tecnologia social com o objetivo de geratr renda e complementar a merenda escolar, através da realização e a aplicação de Hortas Hidropônicas Sustentáveis. O trabalho da Amitis garante a produção de alimentos sem agrotóxicos; redução de 88% de água por horta; reutilização de resíduos sólidos; não emissão de CO2; e uma produção que acontece ainda que em solo não fértil para o platio. Essas iniciativas exemplificam como o Brasil pode integrar desafios ambientais e oportunidades socioeconômicas, promovendo soluções que atendem às ne-

cessidades tanto das comunidades quanto da natureza.

Além de contribuírem para a preservação ambiental, os negócios de impacto socioambiental têm um papel crucial no fortalecimento da geopolítica brasileira. O país, que ocupa uma posição estratégica no cenário global, pode utilizar esses negócios como uma plataforma para reforçar sua liderança em questões climáticas e de sustentabilidade. A crescente demanda global por práticas sustentáveis e por alternativas de baixo carbono coloca o Brasil em uma posição privilegiada para atrair investimentos internacionais e parcerias, ao mesmo tempo em que promove sua imagem como um defensor do meio ambiente. O mercado de crédito de carbono, por exemplo, representa uma área promissora para o Brasil, não só em termos econômicos, mas também como uma oportunidade de destacar sua soberania ambiental e seu compromisso com a justiça climática.

O fortalecimento desses negócios também está intimamente ligado à justiça climática, uma vez que muitas dessas iniciativas têm um foco especial em comunidades vulneráveis, que são as mais afetadas pelos impactos das mudanças climáticas. A implementação de práticas sustentáveis em áreas como agricultura, energia e gestão de resíduos não só ajuda a mitigar os efeitos ambientais, mas também oferece a essas comunidades alternativas de desenvolvimento que priorizam a inclusão social e a igualdade de oportunidades. Assim, o Brasil pode se beneficiar de uma abordagem holística, onde as soluções climáticas não só abordam questões ambientais, mas também promovem a equidade social e o desenvolvimento sustentável.

Por fim, negócios de impacto socioambiental não são apenas uma resposta aos desafios climáticos, mas também uma estratégia geopolítica inteligente para o Brasil. Ao alinhar-se aos ODSs e fortalecer seu papel como líder em soluções sustentáveis, o país pode moldar sua agenda climática de forma a conciliar interesses locais e globais, criando um modelo que seja vantajoso tanto para a economia interna quanto para sua influência global. Nesse sentido, iniciativas como o Nosso Mangue, o Instituto Arapyaú, o Projeto Tamar e a Amitis não apenas contribuem para a preservação dos recursos naturais e a redução das emissões de carbono, mas também fortalecem a posição do Brasil no contexto geopolítico, ampliando sua relevância nas discussões globais sobre mudanças climáticas e sustentabilidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Brasil, diante dos desafios impostos pelas mudanças climáticas, ocupa uma posição estratégica no cenário geopolítico global, especialmente devido à sua vasta biodiversidade e aos recursos naturais críticos para o equilíbrio ambiental. Este trabalho demonstrou que, além da adaptação às mudanças climáticas, o país possui a oportunidade de consolidar sua liderança global por meio de soluções inovadoras, como os negócios de impacto socioambiental, que atuam como um elo entre o desenvolvimento econômico e a sustentabilidade ambiental.

Iniciativas como o Nosso Mangue, a Amitis, o Instituto Arapyaú, o Projeto Tamar, e a SOS Mata Atlântica são exemplos concretos de como o Brasil está implementando práticas sustentáveis que promovem a inclusão social, a preservação ambiental, e o desenvolvimento sustentável. Estas iniciativas não apenas ajudam a mitigar os impactos das mudanças climáticas, mas também fortalecem a posição do Brasil no contexto geopolítico, permitindo que o país se destaque como um líder em diplomacia ambiental e em estratégias climáticas globais.

Além disso, ao integrar os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODSs) em suas práticas, o Brasil não só contribui para os objetivos globais, mas também se posiciona como um modelo de economia verde. A transição para um modelo sustentável e de baixo carbono, liderado por esses negócios de impacto, pode consolidar a posição do Brasil como referência internacional em soluções climáticas e ambientais. Assim, é possível concluir que os negócios de impacto socioambiental representam não apenas uma resposta aos desafios ambientais, mas também uma estratégia geopolítica inovadora, capaz de transformar o Brasil em um líder global na luta contra as mudanças climáticas.

REFERÊNCIAS

ABRÃO, João. Transição energética e a liderança brasileira na América Latina. Revista de Energias Renováveis, v. 12, n. 3, p. 34-56, 2021.

AMITIS. Amitis – Hortas Hidropônicas. Disponível em: https://www.amitis-horta.com/. Acesso em: 26 nov. 2024.

CÂMARA, Guilherme; GIANATTASIO, Rodrigo; QUAGLIO, Lucas. A importância da ciência antártica para a geopolítica brasileira. Revista Brasileira de Política e Ciência, v. 10, p. 200-217, 2022.

CLEMENTE, Lucas; ALMEIDA, Roberto. O mercado de crédito de carbono no Brasil: potencialidades e desafios. Economia Sustentável, v. 5, n. 1, p. 67-83, 2023.

COUTINHO, Sonia Maria Viggiani et al. Adaptação às mudanças climáticas no Brasil: complexidade, incertezas e estratégias existentes. Revista ClimaCom, n. 20, 2021. Disponível em: http://climacom.mudancasclimaticas.net.br/adaptacao-as-mudancas-climaticas/. Acesso em: 22 out. 2024.

FLEXOR, Georges. Food challenges, technological changes and food geopolitics. Revista de Economia e Sociologia Rural, v. 62, n. 3, p. e269655, 2024. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1806-9479.2022.269655. Acesso em: 22 out. 2024.

GUERRA, Julio. A transição energética brasileira e o papel da Petrobras. Revista de Políticas Energéticas, v. 14, n. 2, p. 100-115, 2022.

GUERRA, Julio; PANTOJA, Mariana; ELMESCANY, Ana. Recursos hídricos no Brasil: um estudo sobre as implicações climáticas. Revista Brasileira de Hidrologia, v. 8, p. 45-60, 2021.

INSTITUTO ARAPYAÚ. Instituto Arapyaú. Disponível em: https://www.arapyau.org.br. Acesso em: 26 nov. 2024.

NICHI, M. Justiça climática e governança participativa no Brasil: uma análise das desigualdades regionais. São Paulo: Editora do Clima, 2022.

NOSSO MANGUE. Nosso Mangue. Disponível em: https://linktr.ee/nossomangue. Acesso em: 26 nov. 2024.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS - ONU. Transformando nosso mundo: a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável. Disponível em: https://www.un.org/sustainabledevelopment/pt-br/agenda2030/. Acesso em: 26 nov. 2024.

PEREIRA, Diego. Justiça climática e a luta pela inclusão de direitos: uma análise crítica das políticas públicas de combate aos desastres no Brasil. 2024. Tese (Doutorado em Direito) – Faculdade de Direito, Universidade de Brasília, Brasília, 2024.

PEREZ, Letícia et al. Mudanças climáticas e desastres: análise das desigualdades regionais no Brasil. Sustainability in Debate, Brasília, v. 11, n. 3, p. 278-296, 2020.

PEREZ, R.; SOUZA, V.; SILVA, D. Impactos das mudanças climáticas nas regiões Norte e Nordeste do Brasil: vulnerabilidades e desafios. Rio de Janeiro: Editora Ambiental, 2020.

PROJETO TAMAR. Projeto Tamar. Disponível em: https://www.projetotamar.org.br. Acesso em: 26 nov. 2024.

SOS MATA ATLÂNTICA. SOS Mata Atlântica. Disponível em: https://www.sosma.org.br. Acesso em: 26 nov. 2024.

RIZZI, Matheus et al. A geopolítica antártica e o Brasil. Revista de Geopolítica Internacional, v. 8, n. 1, p. 14.

A INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL ATRAVÉS DO LÚDICO

SIMONE BARROSO DE OLIVEIRA SANTOS

RESUMO

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

Palavras-chave: Lúdico, educação, inclusão.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho visa contribuir com outros educadores o quanto o lúdico na sala de aula pode promover desenvolvimento de habilidades como: raciocínio e descoberta, autonomia e cooperação. Tem por finalidade a inserção da criança com necessidades especiais em escolas regulares, entende – se que há discussões que buscam chegar a verdadeira inclusão. Consideramos que o processo de ensino-aprendizagem no ambiente escolar utilizando a atividade lúdica torna-se elemento motivador e facilitador, fazendo com que os educandos com necessidades especiais possam assimilar os conteúdos, vivenciem valores e atitudes de maneira prazerosa e divertida. É necessário que a escola busque educar na democracia e nas concepções autônomas, convivendo, reconhecendo e valorizando as diferenças.

O objetivo geral do estudo foi analisar o papel do lúdico como recurso importante para inclusão dos alunos com necessidades especiais em escola regular. Os específicos nortearam em discutir a contribuição do lúdico no processo ensino – aprendizagem; refletir o papel do professor e a importância de valorizar o lúdico na escola para favorecer a inclusão dos alunos com necessidades especiais e apreender como através do lúdico pode auxiliar o professor a concretizar o desenvolvimento integral da criança especial.

O ato de brincar não é nem de longe um privilégio dos tempos modernos. Essa atividade sempre fez parte do cotidiano das crianças. Partindo desse pressuposto o trabalho visa fomentar a importância da atividade lúdica para o favorecimento da inclusão e o desenvolvimento dos alunos com necessidades especiais na escola regular, onde o mesmo passa a ser visto com funcionalidade e um aliado aos professores no que diz respeito a orientar os alunos portadores de necessidades especiais.

A brincadeira é prazerosa para toda criança e proporciona a integração dos alunos referidos, tornando o espaço escolar um ambiente acolhedor, lúdico e divertido, propício para a inclusão. Ao professor, enquanto agente de transformação social, cabe identificar o papel lúdico na inclusão como um recurso viável e eficaz na aprendizagem desses alunos.

A metodologia utilizada se baseou em uma revisão bibliográfica que teve por objetivo analisar a visão de diversos autores sobre o tema proposto.

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

A EDUCAÇÃO ESPECIAL NAS ESCOLAS

A educação especial é parte integrante do empreendimento educacional total, não uma ordem separada. Em qualquer sistema escolar, a educação especial é um meio de ampliar a capacidade do sistema para aten-

der às necessidades educacionais de todas as crianças.

A função específica da educação especial nas escolas é identificar as crianças com necessidades incomuns e ajudar na efetiva satisfação dessas necessidades. Ambos os programas regulares e especiais desempenham um papel na satisfação das necessidades educacionais das crianças com excepcionalidades.

Um objetivo primário dos educadores deve ser ajudar a construir oportunidades de aprendizagem acomodatícia para as crianças com excepcionalidades em programas educacionais regulares. Na implementação deste objetivo, a educação especial pode servir como um sistema de apoio, e os educadores especiais podem ajudar o pessoal escolar regular na gestão da educação das crianças com excepcionalidades (FREIRE, 1996).

Quando a colocação especial de uma criança é necessária, o objetivo deve ser maximizar o desenvolvimento e a liberdade da criança, em vez de acomodar a sala de aula regular.

A educação especial deve funcionar dentro e como parte do quadro regular das escolas públicas. Neste âmbito, a função da educação especial deve ser a participação na criação e manutenção de um ambiente educativo total adequado para todas as crianças (DOMINGUES, 2010, p. 35).

Desde sua base no sistema escolar regular, educadores especiais podem promover o desenvolvimento de recursos especializados, coordenando suas contribuições especializadas com as contribuições do sistema escolar regular. Um dos principais objetivos dos educadores especiais deve ser o aprimoramento dos programas escolares regulares como um recurso para todas as crianças.

O sistema de organização e administração desenvolvido para a educação especial deve ser vinculado à educação regular para aumentar a capacidade do sistema total de fazer respostas mais flexíveis às mudanças no comportamento de cada aluno e às condições de mudança nas escolas e na sociedade, e, permitir que todos os elementos do sistema influenciem as políticas e os programas dos outros (SCOTT, 1998, p 67).

A educação especial deve proporcionar uma organização administrativa para facilitar a realização de crianças com excepcionalidades com os mesmos objetivos educacionais que as perseguidas por outras crianças. Este objetivo pode ser alcançado através de estruturas suficientemente compatíveis com as da educação regular para assegurar a passagem fácil e ininterrupta das crianças através das linhas administrativas de educação especial regular, por períodos que possam ser necessários, bem como por estruturas suficientemente flexíveis. Para ajustar rapidamente às necessidades de mudança de tarefas e necessidades de crescimento infantil (DOMINGUES, 2010, p. 44).

O objetivo principal da organização administrativa de educação especial é prover e manter essas condições ambientais nas escolas que são mais propícias ao crescimento e aprendizagem de crianças com necessidades especiais.

Sob condições adequadas, a educação dentro do ambiente escolar regular pode proporcionar a oportunidade ideal para a maioria das crianças com excepcionalidades. Consequentemente, o sistema para a oferta de educação especial deve permitir a incorporação de ajuda e oportunidades especiais em contextos educacionais regulares. As crianças devem gastar apenas o máximo de tempo fora das aulas regulares, conforme for necessário, para controlar as variáveis de aprendizagem que são críticas para a realização de objetivos de aprendizagem especificados.

De acordo com o Ministério da Educação e dos desportos (1998), a educação para crianças e jovens com excepcionalidades requer a coordenação bem planejada e proposital de muitas disciplinas. A educação especial é um campo de serviços multidisciplinar, orientado para os problemas, voltado para a mobilização e melhoria de uma variedade de recursos para atender às necessidades educacionais de crianças e jovens com excepcionalidades.

Os propósitos fundamentais da educação especial são os mesmos que os da educação regular, o desenvolvimento ideal do aluno como uma pessoa hábil, livre e determinada, capaz de planejar e administrar sua própria vida e alcançar seu maior potencial como um indivíduo e como um membro da sociedade. De fato, a educação especial se desenvolveu

como uma área altamente especializada da educação, a fim de proporcionar às crianças com excepcionalidades as mesmas oportunidades que as outras crianças para uma vida significativa, determinada e cumprindo. Para Domingues (op. cit.), talvez o conceito mais importante que tem sido desenvolvido na educação especial como resultado de experiências com crianças com excepcionalidades é o do individualismo fundamental de cada criança.

A aspiração dos educadores especiais é ver cada criança como uma combinação única de potenciais, habilidades e necessidades de aprendizagem para quem um programa educacional deve ser projetado para atender às suas necessidades particulares.

Desde seus primórdios, a educação especial havia defendido a causa das crianças com problemas de aprendizagem. É como os defensores dessas crianças e do conceito de individualização que a educação especial pode vir a desempenhar um papel criativo importante na educação.

As competências especiais de educadores especiais são mais do que uma coleção de técnicas e habilidades. Eles compreendem um corpo de conhecimentos, métodos e princípios filosóficos que são a marca da profissão. Como profissionais, os educadores especiais são dedicados à educação ótima de crianças com excepcionalidades e eles rejeitam o equívoco de escolaridade que não é nada além de cuidados de custódia.

De acordo com Domingues (2010, p. 75), o foco de toda a educação deve ser as necessidades de aprendizagem únicas da criança individual como um organismo de funcionamento total. Todos os educadores devem reconhecer e aceitar que a educação especial e regular compartilham os mesmos objetivos fundamentais.

A educação especial amplia a capacidade das escolas para responder às necessidades educacionais de todos os alunos. Como defensores do direito de todas as crianças a uma educação adequada, educadores especiais afirmam seu profissionalismo.

A educação especial assume muitas formas e pode ser fornecida com um amplo espectro de arranjos administrativos. As crianças com necessidades educativas especiais devem ser servidas em classes regulares e escolas de bairro, na medida em que estas disposições são conducentes a um bom progresso educacional. Acredita-se que o objetivo de educar crianças excepcionais com crianças não-excepcionais é desejável se o programa individual é tal que melhorará o desenvolvimento educacional, social, emocional e vocacional da criança excepcional (DOMINGUES, 2010, p. 92).

Às vezes é necessário, no entanto, fornecer serviços especiais suplementares para crianças com excepcionalidades ou removê-las de partes ou de todo o programa educacional regular.

Os órgãos públicos devem assegurar que um contínuo de colocações alternativas, que vão desde programas regulares de classe para ambientes residenciais, esteja disponível para atender às necessidades de crianças com excepcionalidades.

As crianças com excepcionalidades matriculadas em programas escolares especiais devem ser dadas todas as oportunidades apropriadas para participar de programas e serviços educacionais, não acadêmicos e extracurriculares com crianças que não são deficientes ou cuja incapacidade é menos grave.

Deve ser condenado como educacional e moralmente indefensável a prática do isolamento categórico por excepcionalidade, sem a plena consideração das necessidades únicas de cada aluno, e a rejeição de crianças que são difíceis de ensinar a partir de situações escolares regulares.

Quando as opções de programas são insuficientes e quando as decisões são malfeitas, as crianças com excepcionalidades são negadas seus direitos fundamentais à educação pública gratuita. Ao agir assim, as autoridades educacionais violam os princípios básicos de nossas sociedades democráticas. Como todas às crianças, as crianças com excepcionalidades precisam de estabilidade ambiental, nutricional emocional e aceitação social.

A educação especial nas escolas tem como objetivo atender estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação, de forma que possam desenvolver seu potencial de aprendizagem e participar plenamente da vida escolar. Para isso, a educação

especial busca adaptar o currículo, as metodologias de ensino e os recursos pedagógicos, levando em consideração as necessidades individuais de cada aluno.
No Brasil, a educação especial é um direito garantido pela Constituição e pela Lei Brasileira de Inclusão (LBI), que busca promover a inclusão e a acessibilidade em todos os níveis de ensino, garantindo que esses estudantes tenham condições adequadas para o desenvolvimento acadêmico, social e emocional.
As escolas devem oferecer recursos como:

1. Apoio especializado: Serviços de profissionais como psicopedagogos, terapeutas ocupacionais, fonoaudiólogos, entre outros, que podem colaborar para que o estudante tenha um aprendizado mais eficaz.

2. Adaptações curriculares: Ajustes no conteúdo, nas formas de avaliação e no ritmo de ensino, respeitando o potencial e as limitações do estudante.

3. Tecnologia assistiva: Ferramentas que auxiliam na comunicação, mobilidade e acessibilidade, como softwares, dispositivos e materiais adaptados.

4. Formação continuada dos professores: Capacitação dos educadores para lidar com as necessidades específicas dos alunos com deficiência, assegurando uma abordagem pedagógica inclusiva.

Além disso, a educação especial deve ser orientada por princípios como a igualdade de oportunidades, a valorização da diversidade e o respeito às diferenças. Em vez de isolar os alunos em classes separadas, a ideia é integrá-los ao ambiente regular de ensino, sempre que possível, promovendo a convivência e a troca de experiências com seus pares.

Em um contexto mais amplo, a educação especial nas escolas também envolve a colaboração com a família, comunidades e outros serviços de apoio, a fim de garantir que as crianças e jovens com deficiência ou necessidades educacionais especiais tenham acesso a uma educação de qualidade e a uma vida escolar plena.

IMPORTÂNCIA DO LÚDICO PARA O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA
As crianças nascem naturalmente curiosas. Explorando e usando seus sentidos da visão, do toque, do som, do cheiro e do gosto, as crianças aprendem sobre se e seu ambiente. Eles estão constantemente descobrindo coisas novas ou ideias, como algo sentir sabores ou cheiros, ou como algo funciona, se move ou reage. Crianças pequenas estão tentando descobrir o desconhecido tocando em tudo. Bebês e crianças muitas vezes explorar algo novo, colocando o objeto em suas bocas.
O jogo é muito mais do que apenas uma forma de preencher o tempo livre das crianças. O jogo é uma das principais maneiras pelas quais as crianças aprendem com o mundo à sua volta. Crianças em cuidados infantis precisam de um currículo cheio de amplas oportunidades para a exploração e descoberta de aprendizagem. Isso requer atividades e muito tempo agendado para jogar. Coisas simples e cotidianas como brincar com água, bater potes e panelas ou fazer uma caminhada pela natureza, fora ajudar a estimular a aprendizagem das crianças e formar conexões em seus cérebros em crescimento.
A fim de prover a assistência à infância, pode-se ajudar a promover o crescimento das crianças e sua imaginação, dando-lhes muitas chances de jogar. Encorajar a experimentar coisas, a explorar e a descobrir. Apoiar sua curiosidade de maneira segura.
O jogo é crucial para o desenvolvimento das habilidades motoras grossas e finas das crianças. Através do jogo, as crianças praticam de forma perfeita o controle e a coordenação de grandes movimentos corporais, bem como pequenos movimentos de mãos e dedos.
Os provedores de cuidados infantis podem apoiar o desenvolvimento motor das crianças pequenas, planejando atividades lúdicas que proporcionem às crianças oportunidades regulares de mover seus corpos.
Com as pressões crescentes da prontidão escolar, muitos programas de assistência à infância estão realmente diminuindo os tempos de jogos livres. Professores pressio-

nados acreditam que as atividades estruturadas e dirigidas pelo professor são a única maneira de ajudar as crianças a estarem prontas para ler, fazer matemática e compreender a ciência quando entram no jardim de infância.

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

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

Os pesquisadores mostram que experiências de jogo de alta qualidade ajudam a melhorar a memória das crianças, habilidades sociais, habilidades de linguagem oral, pré-leitura e habilidades pré-matemáticas de ajuste escolar. Todos estes são habilidades de aprendizagem crucialmente importantes quando as crianças chegam a Educação Infantil e mais além.

Há que se considerar a grande importância que a atividade lúdica possui para a formação da criança e, naturalmente, a inclusão acontece melhor no ambiente escolar, De acordo com Staimback (1999, XII- apud GIL, p. 102) a escola “é um lugar do qual todos fazem parte, em que todos são aceitos, onde todos ajudam e são ajudados por seus colegas”.

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

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

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

O lúdico é essencial para o desenvolvimento da criança, pois favorece o crescimento cognitivo, social, emocional e físico. Através do brincar, as crianças aprendem a resolver problemas, desenvolvem habilidades de comunicação, compartilham e cooperam com outras, e fortalecem sua autoestima e resiliência emocional. Além disso, atividades lúdicas estimulam a imaginação, a criatividade e a coordenação motora. O brincar também prepara a criança para a vida adulta, ajudando a desenvolver habilidades importantes para o aprendizado e a adaptação a desafios. Portanto, o lúdico é uma ferramenta fundamental para o desenvolvimento integral da criança.

O BRINCAR E A INCLUSÃO ESCOLAR NA VISÃO DOS PROFESSORES

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

“A ludicidade constitui um traço fundamental das culturas infantis. Brincar não é exclusividade de ninguém, é próprio do homem e uma das suas atividades sociais mais significativas” (SARMENTO apud NHARY, 2006, p. 76).

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

Para a maioria dos educadores, o lúdico dentro do contexto de aprendizagem é definido de várias maneiras. De acordo com King (1986, p. 89) existem duas formas de lúdico: instrumental e real. A atividade lúdica instrumental é principalmente uma atividade dirigida pelo professor com objetivos acadêmicos. A real refere-se a crianças voltadas para atividades que podem ocorrer, por exemplo, brincar durante o recesso.

Há ainda os que caracterizam o lúdico em termos de quatro características distintas. No primeiro, a brincadeira é conduzida por crianças, mesmo que os adultos possam criar configurações para encorajar as crianças a brincar. Em segundo lugar, o processo de jogar é mais importante do que o produto, e o processo é social por sua natureza. A terceira característica diz respeito ao baixo risco em jogo: os alunos são livres para observar, investigar e desfrutar de pequenos detalhes do seu ambiente sem ter medo de falhas. A Característica final indica que o lúdico tem o potencial de contribuir em muito para o processo do conhecimento.

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

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

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

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

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

O brincar é visto pelos professores como uma ferramenta importante para a inclusão escolar, pois promove a interação entre alunos com diferentes habilidades, favorecendo a cooperação, o respeito às diferenças e o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais. Além disso, o brincar permite adaptar o ensino ao ritmo de cada aluno e reduzir barreiras de aprendizagem, proporcionando um ambiente mais inclusivo. No entanto, os professores enfrentam desafios, como a falta de recursos e formação, para implementar atividades lúdicas de forma eficaz. Ainda assim, o brincar é essencial para a integração e o desenvolvimento de todos os alunos.

CONCLUSÃO

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

As escolas, que se utilizam das atividades lúdicas como instrumento de aprendizado, buscando o incentivo a participação de todos os educandos que dela fazem parte, conseguem alcançar com maior sucesso o importante caminho para a inclusão social.

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

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

A inclusão na educação infantil por meio do

lúdico revela-se uma abordagem transformadora para a promoção do aprendizado, da interação social e do respeito às diferenças. O brincar, além de ser uma linguagem universal, possibilita que as crianças explorem o mundo ao seu redor de forma significativa e acessível, independentemente de suas habilidades, limitações ou particularidades.

Ao adotar práticas pedagógicas baseadas no lúdico, os educadores criam um ambiente acolhedor e estimulante, onde todos podem participar ativamente do processo educativo. Essa perspectiva exige uma postura proativa, com adaptações que respeitem as necessidades individuais, ao mesmo tempo em que favoreçam o desenvolvimento integral de todas as crianças.

Portanto, o uso do lúdico como ferramenta inclusiva não apenas atende às demandas pedagógicas, mas também promove valores fundamentais, como empatia, solidariedade e cooperação. Dessa forma, contribui-se para a formação de uma sociedade mais equitativa, que valoriza a diversidade como um aspecto essencial do convívio humano.

REFERÊNCIAS

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

RESUMO
A metodologia de ensino de LIBRAS também poderá influenciar o seu desempenho. Isso porque estudos na área de ensino de línguas demonstram que o aprendizado de segunda língua ou língua estrangeira exibirá melhores resultados se no ensino for aderida uma abordagem comunicativa. A abordagem comunicativa discorda do método tradicional utilizado por alguns cursos de ensino de línguas, os quais, comumente, partem do pressuposto de que é necessário ensinar uma lista de palavras soltas, para somente depois o aluno formular enunciados. Em contrapartida, o método de ensino comunicativo parte da concepção de ensino de línguas baseado na comunicação. Assim, conforme Choi et al. (2011, p. 111) "os exercícios formais e repetitivos deram lugar, na metodologia comunicativa, aos exercícios de comunicação real ou simulada, mais interativos". Nela a gramática não está em foco, mas a serviço da comunicação. Apesar disso, os autores afirmam que o ensino de LIBRAS com ênfase no vocabulário ainda é muito comum. Nesse método o objetivo é que os alunos memorizem as estruturas e os vocábulos trabalhados para usá-los de forma combinada. Recentemente, você poderá observar algumas iniciativas no ensino de LIBRAS fundamentado em diálogos, cuja meta é que o aluno aprenda a se comunicar. A abordagem comunicativa permite que os alunos entendam e produzam sinais de forma já combinada, em estruturas frasais e pequenos relatos. Sem esgotar a temática, mas caminhando para o desfecho deste tema, os autores (CHOI et al., 2011, p.113) destacam a importância da presença dos professores surdos no processo de aprendizagem de LIBRAS, pois isso viabiliza ao aluno ouvinte a aproximação com os aspectos culturais da comunidade surda. Além disso, é importante que o curso de LIBRAS, assim como foi desenvolvido aqui, privilegie não apenas o ensino da LIBRAS, mas todo o contexto no qual ela funciona.

Palavras-chave: Ensino. Libras. Aprendizado. Gramática. Comunicação.

ABSTRAT
The LIBRAS teaching methodology may also influence your performance. This is because studies in the area of language teaching demonstrate that learning a second or foreign language will exhibit better results if a communicative approach is adopted in teaching. The communicative approach disagrees with the traditional method used by some language teaching courses, which, commonly, assume that it is necessary to teach a list of loose words, and only then can the student formulate statements. In contrast, the communicative teaching method is based on the conception of language teaching based on communication. Thus, according to Choi et al. (2011, p. 111) "formal and repetitive exercises gave way, in communicative methodology, to real or simulated communication exercises, which are more interactive". In it, grammar is not in focus, but at the service of communication. Despite this, the authors state that teaching LIBRAS with an emphasis on vocabulary is still very common. In this method, the objective is for students to memorize the structures and words worked on in order to use them in combination. Recently, you can observe some initiatives in teaching LIBRAS based on dialogues, the aim of which is for the student to learn to communicate. The communicative approach allows students to understand and produce signals in an already combined way, in sentence structures and short reports. Without exhausting the topic, but moving towards the outcome of this topic, the authors (CHOI et al., 2011, p.113) highlight the importance of the presence of deaf teachers in the process of learning LIBRAS, as this enables the hearing student to approach with the cultural aspects of the deaf community. Furthermore, it is important that the LIBRAS course, as developed here, privileges not only the teaching of LIBRAS, but the entire context in which it operates.

Keywords: Teaching. Pounds. Apprenti-

ceship. Grammar. Communication.

INTRODUÇÃO

Existem diversas crianças surdas em nosso país e dentre essas crianças, diversas delas não tiveram a oportunidade de conhecer a linguagem brasileira de sinais, principalmente aquelas que têm os pais como ouvintes, essas famílias por não terem a instrução necessária quando descobrem que o filho tem problemas auditivos e assim não conhecerem sobre a linguagem brasileira de sinais (libras) e por sentirem a necessidade de se comunicar com o/a filho/a acabam criando uma comunicação própria (caseira) com gestos e sinais únicos, que somente a criança no seu ambiente familiar conhece, enquanto a criança surda está apenas no seu ambiente familiar é tranquilo para ela, já aprendeu a se comunicar e já construiu uma linguagem de sinais própria e isso para ela está bom, pois ela se comunica com quem ama, mas quando acaba ampliando as pessoas de seu convívio social, quando sai de casa com os pais ou quando tem alguma visita em sua casa, ou mesmo quando vai à casa de alguma pessoa que não conhece a criança surda percebe que não consegue se comunicar com tais pessoas ou quando a visita traz uma criança ouvinte para brincar com a criança surda surge um grande problema de comunicação, nisso a criança surda percebe que não consegue se comunicar com todos e então se inicia um grande problema. Como se comunicar com pessoas que ela não conhece e que não entende seus sinais?

O problema aumenta ainda mais quando a criança surda inicia a sua vida escolar, onde a criança passa algumas horas de seu dia com adultos e crianças ouvintes desconhecidas e muitas vezes a criança surda não quer se relacionar e não sabe o porquê ela precisa se relacionar com esses indivíduos estranhos.

Nesse momento ela se depara com adultos e crianças estranhas que aparecem e tentam falar com ela com sinais que ele não conhece. O que é preciso fazer nesse momento para que esse aluno seja alfabetizado e tenha uma comunicação com os que estão próximos dele e não conhece os sinais de linguagem do aluno surdo criado por ele e pela família?

Esse tema foi escolhido para estudar as dificuldades enfrentadas pelo professor e intérprete do aluno surdo para alfabetizar esse aluno e de qual maneira essas dificuldades podem ser sanadas e assim ajudá-lo a se comunicar tanto com pessoas surdas com a Linguagem Brasileira de Sinais (LIBRAS) como na linguagem escrita com pessoas ouvintes.

A IMPORTÂNCIA DA LINGUAGEM NA EDUCAÇÃO

É correto afirmar que a linguagem tem sido instrumento de estudo desde o surgimento da Psicologia enquanto Ciência. Psicanálise, Psicologia Sócia Histórica e Behaviorismo formam algumas das correntes psicológicas que tomaram a Linguagem como instrumento para analisar a especificidade do que é humano. Mas estudos promovidos principalmente pela Psicologia Sócia Histórica e pela Análise Experimental do Comportamento (AEC) contribuíram para melhor compreensão de como a Linguagem se desenvolve no ser humano.

A linguagem é de grande importância para a comunicação de toda a humanidade, seja ela oral, escrita, corporal ou de sinais. A comunicação é definida como transmitir uma mensagem, sentimento ou experiências para uma ou mais pessoas.

Na antiguidade os surdos sofreram muito por não conseguirem se comunicar, muitas vezes foram julgados pela falta de comunicação com outras pessoas.

Na Antiguidade, os surdos eram considerados incapazes para desenvolverem qualquer tipo de atividade, eram proibidos de usar gestos naturais para se 20 comunicarem e quando usavam tinham suas mãos amarradas e recebiam castigos, pois eram considerados débeis mentais, loucos, selvagens, seres sem alma, comparados até aos animais. Não tinham garantidos seus direitos legais, e, por não saberem ler e escrever, não podiam receber heranças. Há relatos históricos de que a igreja católica proibia os surdos de participarem de missas e batizados (QUADROS, 2008).

A história dos surdos nos leva a imaginar o quanto os eles sofreram até conseguirem ser aceitos na sociedade e conquistar uma forma de se comunicar, se expressar com

outras pessoas surdas ou não.
A história dos surdos começa muda, apagada e triste. Começa semelhante à história de diversos segmentos minoritários de pessoas que se caracterizam por algum tipo de estranheza, como que denunciando a dificuldade que o homem tem de aceitar o diferente, o deficiente, o trabalhoso, o feio, o imperfeito. (GÓES, 2012, p. 71).
Tudo mudou quando os surdos começaram a ser reconhecidos e ensinados, quando a educação se tornou uma opção para os surdos. Desde então começaram os desafios para a educação para os surdos.
Existem no Brasil diversas crianças surdas que nascem em uma família de ouvintes e por sentir a necessidade de comunicação acabam criando uma linguagem criada pela criança e pela família, essa linguagem é conhecida como linguagem caseira, onde a comunicação é feita por gestos. Essa linguagem caseira de certo modo pode ser parecida com a Língua Brasileira de Sinais (Libras). Com base nessa realidade, Solé (1998) chama essa comunicação gestual de linguagem esotérica, pois acredita tratar-se de gestos e mímicas que retratam situações e objetos de maneira subjetiva. Isso porque, ainda que os gestos sejam icônicos, a escolha da parte do objeto que será representada é livre.
A participação dos pais, por meio do estabelecimento de uma relação de confiança mútua com os filhos surdos, contribui para a elevação da autoestima destes, bem como para que não se sintam diferentes, rejeitados ou incapazes ao ingresso em uma escola e iniciarem os primeiros contatos com leitura e a escrita. (FELIPE, 1997)

É até positivo que o professor de uma criança surda não saiba libras, porque ela tem que entender a língua portuguesa escrita. Ter noção de libras facilita a comunicação, mas não é essencial para a aula. Uma criança surda aprende com o especialista em libras e leitura labial. Para ser alfabetizada em língua portuguesa para surdos conhecida como L2. A inclusão não admite qualquer tipo de discriminação. (MONTOAN, 2006, apud DOMANOVSKI, 2016, p. 11)

Respectivamente, os sinais de APRENDER, SÁBADO e OUVINTE em LIBRAS. O sinal ilustra os traços distintivos da LIBRAS, observe que a configuração de mão e o movimento de ambos os sinais é idêntico, porém, a localização do sinal APRENDER é feita na altura da testa, enquanto SÁBADO é feito na frente da boca e OUVINTE, ao lado da orelha. Isso comprova a presença de traços distintivos da LIBRAS, demonstrando que a mudança em um único parâmetro pode transformar o significante e o significado do sinal.
No que tange aos estudos concentrados na morfologia da língua de sinais, é possível encontrar outras especificidades. A morfologia, que se preocupa com a formação e classificação das palavras, é reconhecida na LIBRAS pela maneira como se estrutura para a criação de sinais. Um processo bastante usado na LIBRAS é a derivação de nomes em verbos e vice-versa (CHOI et al., 2011, p. 70). O sinal ilustra o processo de derivação de nomes em verbos. Além disso, semelhantemente à composição encontrada na morfologia da língua portuguesa, por exemplo, nas palavras “guarda-chuva” ou “guarda-roupa”, um dos aspectos morfológicos da LIBRAS é a composição. Neste sentido, os sinais utilizados para significar IGREJA e ESCOLA são realizados, respectivamente, a partir da junção CASA+CRUZ (IGREJA) e CASA+ESTUDAR (ESCOLA).
A incorporação também é um processo comum na LIBRAS, seja a incorporação de argumento, número ou negação. A incorporação de argumento inclui a adequação do sinal ao objeto envolvido na ação. Neste sentido, LAVAR OS CABELOS será diferente de LAVAR ROUPA, pois o primeiro sinal será feito em referência aos cabelos, enquanto LAVAR ROUPA fará referência à ação de lavar a roupa.
Já na incorporação de número, o sinal irá incorporar a configuração de mão da quantidade expressa. Por sua vez, na incorporação da negação, o processo pode ocorrer de quatro maneiras: alterando o sinal e direcionando a palma da mão para fora, como em “NÃO GOSTAR” e “NÃO QUERER”; com a oscilação da cabeça e do sinal sem alterar.
Choi et al. (2011, p. 72) figuração do sinal, tal como acontece no sinal “NÃO TER”;. com o meneio da cabeça de um lado para o outro em movimento de negação, por exemplo, o sinal “NÃO ENTENDER”; e com o acréscimo

do movimento "NÃO" executado com o dedo indicador.

Com relação às categorias gramaticais da LIBRAS, assim como na língua portuguesa, elas são organizadas em classes, tais como substantivos, verbos, pronomes, advérbios, adjetivos e numerais. Com relação aos verbos, a LIBRAS apresenta três classes:

• Verbos simples: são considerados verbos sem concordância, pois não flexionam conforme a pessoa ou o número. Logo, são verbos sinalizados sempre da mesma forma, por exemplo: COMER, PARECER, DIRIGIR CARRO (CHOI et al., 2011, p. 76).

• Verbos direcionais: são verbos com concordância, pois flexionam de acordo com a pessoa, o número e o aspecto do objeto ou sujeito. Logo, são verbos sinalizados de forma distinta, conforme o sujeito, a quantidade ou o aspecto referido no enunciado, por exemplo: EU PERGUNTO PARA VOCÊ e VOCÊ PERGUNTA PARA MIM (CHOI et al., 2011, p. 77).

• Verbos espaciais: são verbos com concordância que incorporam afixos locativos, flexionando o sinal conforme a necessidade. Por exemplo: IR, CHEGAR, POR (CHOI et al., 2011, p. 78).

Enquanto isso, os adjetivos da LIBRAS devem ser realizados sempre de forma neutra, indiferente ao gênero (masculino ou feminino) ou número (plural ou singular). Por esta razão, não existe diferença entre "bonito", "bonita" ou "bonitos", ou seja, em LIBRAS sempre será BONIT@, sem marcação de gênero ou quantidade.

Você observou que ao realizarmos a transcrição escrita dos sinais da LIBRAS para a língua portuguesa utilizamos LETRAS MAIÚSCULAS? Esse é um dos parâmetros de transcrição da LIBRAS proposto por Felipe (1997, p. 85) e que muitos estudiosos seguem.

A partir do padrão de transcrição utilizado pela autora, para traduzir adjetivos e substantivos que habitualmente não apresentam gênero (masculino ou feminino), a escrita é marcada com "@". Por exemplo: "TI@, NAMORAD@, AMIG@, BONIT@, FEI@. Desta forma, você pode marcar na escrita a presença da língua de sinais e deixar o leitor ciente disso. Há, ainda, os adjetivos descritivos e classificadores que expressam a característica de algo.

Ver exemplos em Choi et al. (2011, p. 74-75), ao desenhar no ar ou ao mostrá-la no objeto ou corpo do emissor. Este é o caso utilizado, por exemplo, para se referir a uma CAMISETA DE BOLINHAS, conforme exemplo de Choi et al. (2011, p. 79).

Sinal de CAMISETA DE BOLINHAS em LIBRAS. Fonte: Choi et al. (2011, p. 79) Descrição: a imagem foi extraída do Livro-Texto e representa o sinal de CAMISETA DE BOLINHAS em LIBRAS. O sinal ilustra a descrição e classificação de adjetivos.

No caso dos pronomes pessoais e possessivos na LIBRAS, existe outra marcação. Os pronomes pessoais no singular são realizados simplesmente com o dedo indicador apontado para o sujeito em questão. No plural, é possível assumir o formato do numeral ou apontar para os sujeitos envolvidos. Observe os exemplos dos pronomes pessoais VOCÊS DOIS, NÓS TRÊS e VOCÊ Sinais de alguns PRONOMES PESSOAIS em LIBRAS. (CHOI et al, 2011, p. 80-108).

O sinal dos pronomes pessoais VOCÊS DOIS, NÓS TRÊS E VOCÊ em LIBRAS. O sinal indica a diferença entre pronomes pessoais no singular e no plural.

Segundo Choi et al. (2011, p. 81), os pronomes possessivos no singular MEU/MINHA, SEU/ SUA, DELE/DELA devem ser registrados com a configuração de mão em "P". Apesar disso, cabe enfatizar que existem variações do sinal MEU/MINHA e, possivelmente, você encontrará a versão que consta no Dicionário Enciclopédico de LIBRAS (SKILAR, 2008, p. 893), em que o sinal é feito com a palma da mão aberta, dedos juntos tocando o peito do sinalizador. Você sabia que, assim como ocorre na língua portuguesa, a LIBRAS também apresenta variações linguísticas? Por isso, fique atento e confira os sinais que são utilizados na sua região ou cidade! Quando encontrar um sinal diferente, não se espante, procure aprendê-lo e acrescentá-lo ao seu vocabulário. Uma categoria gramatical extremamente importante na LIBRAS são os classificadores.

Geralmente, eles estão associados a um verbo ou ação e podem incorporar o tamanho e a forma do objeto, podem realizar a animação corporal de um personagem ou realizar referência à manipulação de um instrumen-

to. Durante as narrativas, os classificadores não apenas enriquecem o discurso, como também são exigidos para que se estabeleçam os locais no espaço onde devem ser situados objetos e personagens (CHOI et al., 2011, p. 82).

E, por falar em verbos, vamos falar sobre a flexão dos verbos, especificamente no âmbito da flexão de número, de aspecto e de tempo. Cabe salientar que a flexão verbal ocorre apenas com os verbos direcionais e espaciais, ou seja, com verbos com concordância. A flexão de número implica a direção do sinal para um ou mais pontos no espaço ou para uma referência generalizada que inclua vários sujeitos. Por outro lado, a flexão de aspecto está relacionada à forma e à duração dos movimentos, podendo representar aspectos pontual, continuativo, durativo e iterativo por meio de alterações do movimento e/ou da configuração da mão (CHOI et al., 2011, p. 84-85).

É importante destacar que, para marcar o tempo do verbo no passado, presente ou futuro, o verbo não flexiona. Assim, você deverá acrescentar ao seu discurso advérbios de tempo que indiquem se a ação faz referência ao presente (acrescentando sinais como HOJE, AGORA ou AINDA), ao passado (acrescentando sinais como ONTEM, ANTEONTEM, PASSADO ou JÁ) ou ao futuro (acrescentando sinais como AMANHÃ, SEMANA QUE VEM, FUTURO ou VAI).

E se você deseja entender como representar os substantivos na LIBRAS, seja para gênero ou número, saiba que a flexão nominal também é diferente. Em LIBRAS, os substantivos não sofrem alteração de gênero; logo, para dizer TIO ou TIA (evidentes na língua portuguesa pela presença de "a" e "o" no final da palavra), você precisará acrescentar o sinal HOMEM ou MULHER ao substantivo.

E, quanto ao plural na LIBRAS, a marcação que habitualmente utilizamos com "s" no final da palavra é mais encontrada na LIBRAS com a repetição do sinal ou de movimentos seguidos com a mão, dando a ideia de grande quantidade. E, por último, mas não menos importante, vale frisar que a sintaxe da LIBRAS também é diferente da do português.

Apesar da possibilidade de encontrar a ordem SVO (Sujeito- Verbo-Objeto) na LIBRAS, você reparará que, nas práticas comunicativas em LIBRAS, a estrutura tópico-comentário é muito mais frequente, ou seja, na frase "Onde é o banheiro? ", é inserido o tópico "banheiro" no início e o comentário "onde" no final. Assim como em "Você vai ao shopping? " Primeiramente devemos indicar "shopping" e, em seguida, "você vai".

Deste modo, após acompanhar todas as diferenças linguísticas entre a LIBRAS e a língua portuguesa, você já percebeu que a LIBRAS consiste em um sistema linguístico independente e autônomo, com organização e características próprias. Enquanto língua natural, a LIBRAS se assemelha à língua portuguesa, pois internamente são reguladas por uma estrutura linguística, além de ambas pertencerem à comunidade brasileira.

Entre semelhanças e diferenças, o fato é que agora você já conhece o funcionamento da LIBRAS, e isso será muito útil durante a comunicação com sujeitos surdos (CHOI et al. 2011, p. 89)

Os conhecimentos sobre os estudos linguísticos da LIBRAS, percebeu que, apesar de se tratar de uma língua de sinais, ou seja, desenvolvida em uma modalidade visual-espacial, ela é de fato um sistema linguístico completo. Sua condição linguística equipara a LIBRAS à língua portuguesa, contudo, o funcionamento de seus aspectos fonológicos, morfológicos e sintáticos a difere. Categorias gramaticais: também denominadas classes de palavras, são representadas por substantivos, verbos, advérbios, pronomes, adjetivos, numerais etc. Fonologia: estudo destinado à interpretação dos sons da fala, desde a produção de pequenos segmentos, tal como os fonemas, até sua melodia e entonação.

Morfologia: estudo que investiga a estrutura, a formação e a classificação das palavras. Quiremas: constitui a unidade mínima da língua de sinais, análoga ao papel dos fonemas nas línguas orais. Sintaxe: é o estudo linguístico que investiga a distribuição das palavras na construção das frases.

- As implicações da oficialização da LIBRAS na educação de surdos e no fortalecimento da inclusão e do bilinguismo.
- As dificuldades comuns entre os aprendizes de LIBRAS.
- As metodologias de ensino de LIBRAS.

Educação de Surdos: Inclusão e Bilinguismo. Durante sua trajetória nessa disciplina de LIBRAS, você acompanhou a história da educação de surdos, através da qual foi possível perceber como alguns mitos têm sido perpetuados ao longo do tempo, bem como outros já estão sendo desconstruídos. Você viu que a língua de sinais assume forte protagonismo nas comunidades surdas, principalmente no desenvolvimento da cultura e da identidade surdas. Na sequência você conheceu os elementos linguísticos que caracterizam a língua de sinais, especialmente os níveis fonológico, morfológico e sintático da LIBRAS.

A influência do reconhecimento da LIBRAS propiciou enormes contribuições para a comunidade surda, não apenas pelo reconhecimento de seu sistema linguístico, mas por se tratar de um marco histórico na luta dos direitos humanos das pessoas surdas no país. E essa conquista trouxe reflexos mais visíveis na educação de surdos, tema que será discutido a partir daqui. Habilidades: Ao final, você deverá ser capaz de responder as seguintes questões:

- Como a oficialização da LIBRAS influenciou a educação de surdos?
- Como a oficialização da LIBRAS contribuiu para a inclusão de surdos em uma abordagem bilíngue de ensino?
- Quais as dificuldades mais comuns entre os aprendizes da LIBRAS?
- Quais as críticas às atuais metodologias de ensino de LIBRAS? Os primeiros passos em âmbito nacional são descritos por Choi et al. (2011, p. 96) a partir da Lei Federal no 10.098/2000 em que já era previsto o acesso das pessoas surdas à informação, mediado pelo profissional tradutor e intérprete de língua portuguesa e língua brasileira de sinais.

Em 2002, a Lei no 10.436 legitima a Língua Brasileira de Sinais (ou LIBRAS) como língua oficial das comunidades de pessoas surdas.

O documento regula também a formação e a atuação do profissional intérprete de LIBRAS e estabelece que os sistemas de ensino estaduais, municipais e federais devem garantir a inclusão de LIBRAS nos cursos de formação de educação especial, fonoaudiologia e licenciatura como parte dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs (CHOI et al., 2011, p. 97).

Não é difícil prever que tais medidas legais colaborariam não apenas para a língua de sinais como também para os alunos surdos, invisibilizados durante anos tanto nas escolas quanto na sociedade. Após a Lei no 10.436/2002, a inclusão educacional dos surdos foi favorecida e as instituições de ensino se organizaram para atender a suas exigências, o que promoveu a contratação de tradutores e intérpretes tanto no ensino básico quanto no ensino superior. Com essa abertura, foi possível que muitos surdos concluíssem seus estudos, realizando cursos de graduação e pós-graduação (ibidem, p. 97). Você sabia que atualmente há inúmeros pesquisadores surdos no Brasil com título de mestrado e doutorado?

Como exemplos de surdos influentes, entre outros, é possível citar as pesquisadoras Dra. Karin Strobel, Dra. Gladis Perlin e a Mestra Shirley Vilhalva. A educação de surdos alcançou ainda mais subsídios após o Decreto 5.626/2005 (apud CHOI et al., 2011, p. 97), quando o termo "surdo" foi alçado pela primeira vez em um documento legal nacional. A pessoa surda foi significada pelo decreto como aquela que em decorrência da perda auditiva, "[...] compreende o mundo e interage com ele por meio de experiências visuais" (apud CHOI et al., 2011, p. 97).

Além disso, o documento reconhece a influência da LIBRAS na cultura surda e o direito dos surdos a uma educação bilíngue que contemple a LIBRAS como sua primeira língua. Sem relegar a língua portuguesa, a partir da abordagem bilíngue, a modalidade escrita deve ser privilegiada na escola, e a modalidade oral como possibilidade de trabalho a ser considerada fora do ambiente escolar.

O Decreto no 5.626/2005 ainda ratifica a obrigatoriedade da inserção da disciplina de LIBRAS no currículo dos cursos de formação de professores e fonoaudiologia, determinando ainda que nos demais cursos de educação superior e na educação profissional a disciplina deve ser oferecida como optativa. Algumas instituições, como a sua, já atendem à legislação vigente, oferecendo a disciplina de LIBRAS aos alunos, como é o caso desta disciplina da qual você está participando.

Contudo, outras instituições de ensino superior ainda estão se preparando para isso e têm até 2015 para fazê-lo. Você sabia que o Decreto prevê também a preferência por pessoas surdas para ministrar a disciplina de LIBRAS? Entre outras contribuições, o decreto também presta orientações sobre: (a formação do professor e instrutor de LIBRAS) o uso e a difusão da LIBRAS e da língua portuguesa para o acesso das pessoas surdas à educação) a formação do tradutor e do intérprete de LIBRAS-língua portuguesa) a garantia do direito à educação das pessoas surdas ou com deficiência auditiva (CHOI et al., 2011, p. 98).

CONCLUSÃO

O fato da escola pertencer a uma comunidade carente também dificultou, pois lá na comunidade poucos tem a ambição de crescer e sair daquele "pequeno mundo" e assim sendo ficam acomodados, não procurando meios inovadores que lhes proporcione uma outra condição de vida.

Na escola não contribuiu no processo de ensino da Libras, não dava para seguir o planejamento pois muitas vezes precisava ser refeito devido sua ausência. Aos poucos fomos percebendo que muitos estavam aprendendo os sinais, e que alguns estavam perdendo o interesse por outras disciplinas, e o principal que é humanamente impossível para uma só professora expor paralelamente os conteúdos tanto em Libras quanto em Língua Portuguesa, se torna muito difícil ensinar as duas línguas ao mesmo tempo e isso se fazia necessário, pois na sala tem um aluno surdo, mais os demais são ouvintes, ambos têm o direito de aprender em sua própria língua.

Era notável a falha, não dava para falar fluentemente a Libras por serem os primeiros sinais que estavam sendo ensinados, precisava respeitar o tempo que Carlos e os demais levavam para assimilar os sinais, utilizávamos muito tempo dentro da sala aprendendo Libras, mas precisava trabalhar também as demais disciplinas bem como a Língua Portuguesa. Diante dessa situação ficou claro que o papel do intérprete de libras na sala de aula é de suma importância, este profissional precisa trabalhar juntamente com o professor, devem planejar juntos visando sempre o aprendizado do sujeito surdo.

Dessa forma cria-se uma educação bilíngue que é maneira correta de ensinar um surdo, assim ele tem contanto tanto com o português quanto com sua língua natural que é a língua de sinais. A educação bilíngue permite que o surdo se desenvolva, respeita sua identidade surda e promove a inclusão que este sujeito se inclua na sociedade, desde que essa educação permita-o primeiramente aprender a língua de sinais que é sua língua natural, para depois aprender a Língua Portuguesa.

Crianças com deficiência auditiva estão ingressando nas séries iniciais da rede regular de ensino, afinal é isso que a lei de inclusão preconiza que todas as crianças estejam na escola, porém para que as mesmas venham a adaptar-se, para que o processo de ensino-aprendizagem ao qual elas têm direito torne-se satisfatório e para que suas reais necessidades sejam atendidas, as escolas, bem como os profissionais que nelas trabalham, precisam preparar-se para este novo convívio.

Assim como as línguas faladas, as línguas de sinais não são universais, cada país apresenta sua própria língua, no Brasil tem-se a libras, e garantir a aquisição da mesma como primeira língua proporciona um melhor relacionamento entre alunos e professores, aumenta a autoestima favorecendo assim um crescimento psicossocial e emocional destes indivíduos.

REFERÊNCIAS

CHOI, Daniel et al. Libras: conhecimento além dos sinais. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2011.

Decreto 5.626/05 disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. - acesso em 29/08/2020.

FELIPE Tânia A. Introdução à Gramática da LIBRAS (Série Atualidades Pedagógicas). In: Brasil, Secretaria de Educação Especial, Brasília, 1997.

GÓES, M. C. R. Linguagem, surdez e educação. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

LEI Nº 10.436, DE 24 DE ABRIL DE 2002.

QUADROS, R. M. de. Educação de Surdos: a aquisição da linguagem. Porto

Alegre: Artes Médicas, 2008.
SKLIAR,Carlos; A surdez,um olhar sobre as diferenças. 3 ed. Mediaçao: Porto alegre-RS, 2008.
SOLÉ, M. C. P. A surdez enquanto marca constitutiva. Espaço Informativo
Técnico Científico do INES. Rio de Janeiro, v. 7, p. 17-23, 1998.

A IMPORTÂNCIA DAS HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

TANIA CRISTINA LOURENÇÃO

RESUMO

A Literatura Infantil é um dos recursos fundamentais do processo para formação de leitores, pois desenvolve o intelectual da criança. Lendo e ouvindo histórias a criança tem despertado o interesse pela leitura desenvolve a escrita, a criatividade, enriquece o vocabulário e a linguagem oral. A literatura é importante dentro e fora do ambiente escolar. A criança mesmo não sabendo ler os pais devem ler livros para ela, mostrar as imagens dos livros, porque assim a criança vai desenvolvendo a fantasia dela, que ajudará no futuro quando aprender a ler e escrever. As histórias infantis devem ser usadas em todos os momentos, para acalmar a turma ou mesmo para nortear o trabalho pedagógico. Este trabalho teve como objetivo analisar sobre a importância da literatura infantil para melhoria do processo ensino aprendizagem. A sua elaboração baseou-se em pesquisa bibliográfica, onde foi fundamentada nos estudos de PAULINO (1997), ZIBERMAN (1998), COELHO (1997), entre outros que questionam a importância da literatura infantil no processo ensino aprendizagem. Contar e ouvir histórias é entrar em um mundo encantador cheio de fantasia, surpresa, diversão e encantamento.

Palavras- chave: Literatura Infantil. Crianças. Histórias Infantis.

INTRODUÇÃO

A Literatura infantil é um dos recursos fundamentais do processo para a formação de leitores. Ao ouvir as histórias a criança pode estabelecer relações com a sua forma de pensar e o modo de ser no grupo social ao que pertence. Ouvir e contar histórias são entrar em um mundo encantador, cheio de surpresas, sempre muito interessante, curioso, que diverte e ensina.

Desde os primórdios da humanidade, contar histórias foi e é uma atividade privilegiada na transmissão de conhecimentos e valores humanos. A leitura de história é um momento em que a criança pode conhecer a forma de viver, pensar e agir e o universo de valores, costumes e comportamentos de outras culturas situadas em outros tempos e lugares que não o seu.

Este trabalho teve como objetivo geral investigar como se dá o processo de contar histórias e qual a sua importância para o processo ensino aprendizagem e teve como objetivos específicos, investigar a busca de novas literaturas, mostrar aos alunos a importância das histórias infantis no seu cotidiano, verificar como o professor trabalha a literatura infantil e quais as histórias mais adequadas e interessantes para ser trabalhadas.

A intenção de fazer com que as crianças, desde cedo, apreciem o momento de sentar e ouvir histórias exige que o professor, como leitor, preocupe-se em tê-la com interesse criando um ambiente agradável e convidativo à escuta, observando as expectativas das crianças, permitindo que elas prestem atenção ao texto e às ilustrações, enquanto é lida.

A função da escola hoje é de criar leitores independentes para inteirarem-se da cultura existente. Se o leitor se interessar pela literatura, tanto melhor. Vai saber do mundo e do sentimento do homem diante dela.

Este trabalho foi baseado em pesquisa bibliográfica onde está fundamentada nos estudos de PAULINO (1997), ZIBERMAN (1998), COELHO (1997), ABRAMOVICH (2002), entre outros que questionam a importância da literatura infantil no processo ensino- aprendizagem.

Sabemos que como educadores precisamos cada dia buscar conhecimentos para desenvolver um bom trabalho em sala de aula. O professor deve ser criativo, incentivando seus alunos a participarem das atividades em sala de aula. Cabe o professor preparar suas aulas e interessar mais pelo aprendizado dos alunos. Assim teremos uma escola mais digna e o aluno realizará seu objetivo como indivíduo qualificado.

IMPORTÂNCIA DA HISTÓRIA INFANTIL NA SALA DE AULA

Ao trazer a literatura infantil para sala de aula, o professor estabelece uma relação dialógica com o aluno, o livro, sua cultura e a própria realidade, fazendo enriquecer o processo ensino-aprendizagem.

Além de contar a história, ela cria condições para que a criança trabalhe com a história a partir de seu ponto de vista, trocando opiniões sobre ela, assumindo posições frente, aos fatos narrados defendendo atitudes e personagens, criando novas situações através das quais as próprias crianças vão construindo uma nova história, ”uma história que retratará alguma vivência da criança, ou seja, sua própria história”.
(ABRAMOVICH, 1995, p.17, grifo nosso).

Percebe-se, por meio desta citação a importância da utilização da literatura em sala de aula, o que também foi demonstrado na parte da justificativa.

O livro age de certa forma em um mundo virtual da fantasia, e a criança vive no mundo da fantasia, então o livro pode ser um caminho facilitador para explicar certas coisas para a criança e ela aprenderá sem necessariamente ter consciência disso.

Os livros compartilham com a escola a natureza formativa. Eles trabalham juntos, porque os autores por meio dos livros querem ensinar e mostrar algo novo para o leitor.

Percebe-se que quando abrimos o livro e começamos a folhear estamos fazendo novas descobertas, às vezes ficamos alegres, tristes, emocionados, assustados ou curiosos.

O livro é um instrumento importante para a nossa formação, com ele aprendemos e tornamos capazes de conquistarmos e realizarmos nosso sonho que é o nosso emprego sendo desempenhado com competência. A leitura significa interpretar e entender o que se lê. Que lê mais está sempre informado dos acontecimentos que passa no mundo.

Para entender o texto que está sendo lido é preciso que o leitor envolva com sua leitura, lendo com atenção, avaliando o que está lendo. Quando o leitor começa a entender ele se interage com o texto e é por isso que consegue ser despertado pela leitura.

A leitura pode ser despertada por meio dos livros de histórias, dos contos de fadas das fabulas. É através da fantasia que as crianças começam a interpretar e assimilar a realidade, pois para as crianças os contos de fada e fabulas são histórias que diverte os ouvintes, de rir, de chorar, de ter medo. Através da literatura a criança adquire ensinamentos morais, e colabora também para a formação ética e psicológica da criança.

A literatura de conto de fadas auxilia aos professores a compreenderem o pensamento das crianças e ajuda a resolver seus conflitos interiores.
Lendo e contando histórias o contador e o ouvinte podem divertir com ela, dando boa gargalhada com as situações apresentadas pelos personagens. Ouvindo histórias a criança aprende a encontrar ideias para resolver problemas é vai descobrindo o mundo dos conflitos.
É de suma importância que os pais e professores discutem o que é leitura, a importância do livro no processo de formação do leitor, falar sobre, o ensino da literatura infantil como processo para o desenvolvimento do leitor crítico.

Sabemos que por vários fatores sociais, políticos e econômicos, no Brasil ainda existem muitas crianças que não tem oportunidades de desenvolver sua leitura por falta de recursos, o acesso ao livro é dificultado. Em muitas escolas não existem biblioteca escolares, e profissionais que orientam as crianças a tomar gosto pela leitura através dos livros. Percebe-se que a literatura deve ser ensinada, motivando as crianças e adultos ao habito de ler, sugerindo vários livros, desenvolvendo atividades didáticas, tendo como finalidade alcançar o uso da obra literária dentro das salas de aula.

O livro infantil é um instrumento muito importante e que merece bastante respeito. O hábito da leitura ainda precisa ser desenvolvido em nosso país.

Percebemos que os meios tecnológicos estão sendo a fonte de informação e de distração, não porque esses meios não são importantes, mas porque muitas crianças estão deixando os livros de lado para realizar suas atividades usando os meios tecnológicos.

Como educadores sabemos que o li-

vro é um instrumento indispensável dentro do ensino escolar deve ser oferecido à criança para despertar o interesse pela leitura.

O livro é considerado como um tesouro enriquece o ambiente escolar e a vida do ser humano. Para que isso se torna um hábito agradável o leitor deve fazer uso de uma forma prazerosa. Através da leitura a sociedade descobre mais sobre o mundo, e com ela a vida de muitas pessoas está sendo transformada para melhor desempenho na vida profissional. Ao termino da leitura de um livro percebemos que adquirimos novos conhecimentos.

Para melhorar o conhecimento precisamos está lendo diariamente. Muitas pessoas por não terem esse hábito tem muita dificuldade para se expressar, de fazer uma leitura correta, de escrever sobre especifico assunto. Percebemos que as pessoas que começaram a ler desde cedo eles têm mais criatividade, melhor pronuncia das palavras, raciocina com mais rapidez.

Para muitas pessoas os textos podem ser chatos e complicados, não, mas para outros se torna um recurso importante para adquirir mais informação e capacidade. Muitos dizem que não conseguem ler um livro por falta de paciência, isso só acontece com aquele que não tiveram o habito da leitura. Se o habito da leitura fizesse parte do dia a dia da sociedade, os cidadãos tinham mais prazer pelas obras literárias.

É importante que os educadores desenvolvam projetos de literatura infantil em sala de aula, fazendo uso das histórias infantis como um meio enriquecedor de conhecimentos. As histórias infantis devem ser contadas com entusiasmo usando o lúdico que é um recurso importantíssimo para a motivação da criança.

SISTO (1992, p. 23) nos leva a pensar que: "Contar histórias na verdade é a união de muitas artes: da literatura, da expressão corporal, da poesia, da música, do teatro"... Não há como ignorar esse quê de performático do contar histórias... para atingir uma plateia.

As histórias podem ser contadas de diversas maneiras: lendo o livro, sendo dramatizando e com o auxílio de materiais, como desenhos, dedoches e fantoches. O contador de histórias, portanto deve sempre procurar ser literal e dar certo caráter interpretativo a sua leitura, usando variações de entonação, de forma clara e agradável. Reduzir ou modificar o texto escrito, transformando-o em linguagem coloquial. Mas para que aula se torna enriquecedora de conhecimentos o professor deve ter criatividade, ser organizado para que na hora de contar a história não fique perdido procurando o material. -

A sala de aula deve transformar-se em um local atraente, dinâmico fazendo com que a criança se sente bem naquele ambiente. Portanto é na escola que identificamos e formamos leitores. Bamberger (1988). Quando se fala em criança, pode-se perceber que a literatura é indispensável na escola como meio necessário para que a mesma compreenda o que acontece ao seu redor e para que seja capaz de interpretar diversas situações escolher os caminhos com os quais se identifica. Em baixo de uma arvore, um pequeno espaço, uma praça ou um banquinho. Tudo pode ser transformado em um palco para ser contado uma história. O importante é antes de começar a contação incentivar falando qual a história que vai contar, deixar as crianças ficarem curiosos e atentos para apreciarem aquela história. Como é importante e gostoso para a formação da criança ouvir aquelas histórias.

Ensinar uma criança e colocar em contato com o mundo da leitura e escrita para que ela possa construir conhecimentos e tornar um cidadão competente. A literatura infantil e uma atividade prazerosa onde podemos descobrir o mundo com encantamento.

Portanto o habito de ler por prazer se cria a partir que o leitor lê mais e envolve com o que está lendo.

Percebe-se que dentro do ensino escolar, ainda existem muitos professores que não valorizam a importância da leitura e da literatura, muitos por falta de informação.

Sabemos que nas series iniciais do ensino fundamental a pratica educativa com a literatura infantil ainda continua sendo feita por textos repetitivos, não tendo textos diversificados para realizar uma atividade enriquecedora. A finalidade deste trabalho foi verificar de que forma a literatura pode colaborar com o processo ensino-aprendizagem.

A história é importante para a crian-

ça mesmo sem textos, pois elas podem ser contadas para crianças que nunca frequentaram escolas.

A literatura infantil tem um papel importante, pois possibilita o desenvolvimento da linguagem oral, a comunicação das ideias, do pensamento, da criatividade e do desenvolvimento intelectual da criança.

A literatura infantil é um recurso muito importante no processo para o desenvolvimento de leitores. Percebe-se que todos gostam de ouvir histórias. Devem incentivar as crianças desde pequenas a ter contato com livros deixando manuseá-lo, pois tendo essa oportunidade ela vai sentindo prazer de ler e ouvir histórias.

Percebe-se que esses recursos são importantes, enriquecem e desenvolve o intelectual da criança e contribuem para o processo ensino-aprendizagem. O livro age de certa forma em um mundo virtual da fantasia e a criança vive em um mundo de fantasia, então, o livro pode ser um caminho facilitador para explicar para a criança e ela aprenderá sem ter necessariamente consciência disso.

Observou-se, nesse aspecto, a importância das histórias infantis, não só em sala de aula, mas em outros ambientes: como em casa, embaixo de uma árvore no quarto, na hora de dormir. A história infantil traz benefícios e enriquece o vocabulário, descobrindo palavras novas e a criança começa novas descobertas.

A literatura infantil abre caminho para o desenvolvimento e desempenho da criança, por meio das histórias contadas, enriquecendo e desenvolvendo a escrita e a leitura, dando oportunidade a ela de ser boa leitora.

Para as crianças muito pequenas que ainda não frequentaram escolas e não sabem ler (pré-alfabetização) e para os que estão aprendendo a ler (alfabetização) é importante que se tenha contato com os livros de histórias infantis, pois, deve ser dado o livro desde cedo à criança, estará lhe fazendo um bem e propondo-lhe uma fonte de prazer, diversão e informação e aprendizado.

É importante que o professor desenvolva atividades diariamente, pois é de suma importância para a criança: Onde o contador conta histórias para as crianças. Pois para a criança este é um momento prazeroso para a criança fantasiarem sobre o mundo mágico que o livro traz. Os livros sem textos têm grande importância, para as crianças ele desperta na criança curiosidade criatividade e prazer em poder está inventando sua própria história.

O livro de imagens oferece ao leitor infantil uma grande gama de possibilidades narrativas. Assim, se faz necessário uma avaliação sobre o papel da leitura do livro de imagem da literatura infantil com uma grande porta para construção do conhecimento. Livros de imagens são livros sem texto. Através das imagens e que contamos a história ela é objeto inteligente, composto das mais diversas linguagens e poderia estar ligado a todos os processos de leituras.

Esses livros (feitos para crianças pequenas, mas que podem encantar aos de qualquer idade) são sobretudo experiências de olhar... de um olhar múltiplo, pois se vê do autor e do olhador /leitor, ambos enxergando o mundo e as personagens de modo diferente, conforme percebem esse mundo... (Abramovich, 1997: 33).

Sabemos que por meio das imagens as crianças têm capacidade de criarem histórias interessantes.

Ela usa sua criatividade em criar a história que imagina. Portanto cabe o contador de histórias disponibilizarem um momento em que a criança faz comentários sobre as histórias, da sua importância e o que sente quando ouve e faz reconto das histórias, o que desperta, o que sente. Percebe-se que o livro de imagens é excelente meio paro o reconhecimento do mundo que cerca a criança e afirma que para a criança o livro de imagem é: o mundo da linguagem une os dois mundos em que precisa aprender a viver.

Percebe-se que a leitura sem textos pode ser ensinada a qualquer idade.

A leitura de livro sem texto é destinada a qualquer faixa etária.

É um estilo literário que estimula a leitura de imagens.

Leitores convencionais ou não, podem participar da leitura.

É um equívoco afirmar que são livros destinados apenas aos que ainda não dominam o código linguístico.

Escolha boas ilustrações.

Ilustrações confusas para a faixa etária dificultará a leitura.
O professor deve ler a história antecipadamente com atenção e pensar nas possibilidades de interpretações.
O momento da leitura deve ser bem planejado.
O professor deve ter claro quais são só objetivos da leitura de um livro sem texto dentro do trabalho que está realizando.
No momento da leitura a visualização das páginas é importante.
Organize as crianças de maneira que possa ver as ilustrações.

Percebe-se que existem duas situações diferenciadas no papel do professor no momento da leitura do livro sem texto:
1ª O professor faz a leitura das imagens segundo o seu olhar;
2ª O professor mesmo tendo sua interpretação convida as crianças a contarem a histórias a partir da leitura das imagens.
O importante é que a criança observa as imagens e depois possam interpreta-lo de forma livre, tendo criatividade de criar suas próprias histórias baseado nas ilustrações. Cada olhar está carregado de significados, interpretações e emoções de acordo com experiência de vida de cada pessoa. Por isso é bom que desde pequenos os pais e professores tenha esse compromisso de incentivar na criança o momento de leitura.
Sabemos que quem lê para crianças está ajudando na sua formação despertando nela estimulo e gosto pela leitura e no futuro se tornando bons leitores.
Literatura é arte literatura é o prazer de ouvir história e divertir-se com ela é está descobrindo coisas novas através do encantamento.
Na hora de escolher os livros para as crianças é importante que o professor faça escolha de livros que encantam a criança, com imagem que chame atenção da criança. Assim a criança fica entusiasmada tendo vontade de manusear o livro e fazer o reconto das histórias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir desse trabalho foi possível perceber a importância da literatura infantil dentro e fora do ambiente escolar. Por meio dos estudos realizados percebeu-se que, trabalhar com literatura infantil, é fundamental para enriquecer o conhecimento do aluno e do professor. Trata-se de uma das maneiras mais ricas para se desenvolver o intelectual, a linguagem oral, a escrita e o vocabulário das crianças.
Percebe-se que as histórias infantis trazem grandes benefícios na vida da criança, pois são instrumentos de grande valor para o desenvolvimento da criatividade, da linguagem, da expressão oral e corporal, da socialização, da coordenação motora, da expressão artística. O professor que tem esse compromisso em planejar as atividades de histórias infantis está contribuindo para que a criança aprenda desde cedo uma relação de prazer com a leitura. É através da leitura que descobrimos palavras novas, comunicamos vivemos emoções, e pode assim entender melhor à vida.
Ao ouvir uma história a criança pode-se fazer refazer, produzir e estimular sua criatividade. A criança ao ouvir histórias ela vive toda emoção e por meio delas podemos enriquecer as experiências infantis, desenvolvendo diversas formas de linguagem, ampliando o vocabulário, formando o caráter, desenvolvendo a confiança na força do bem, proporcionando a ela viver o imaginário. Ao lê e ouvir histórias a criança vai despertando o gosto de ler.
As histórias estimulam o desenvolvimento de funções cognitivas importantes para o pensamento, tais como a comparação entre as figuras e o texto lido ou narrado o pensamento hipotético, o raciocínio lógico, pensamento divergente ou convergente, as relações espaciais e temporais. Sabe-se que a leitura deve se transformar em atividades cotidianas escutar histórias desenvolve e estimula na criança naturalmente um interesse cada vez maior em aprender histórias diversificadas e reproduzi-las oralmente. O contador de histórias deve ser criativo ao usar seus recursos para a contação, deve variar de acordo com o conteúdo da história a ser contada.
As histórias lidas ou contadas trazem sempre uma fonte de encantamento, prazer e alegria. Por isso deve contar para as crianças histórias que deixam curiosos e entusiasmados sentindo vontade de ouvir novamente. A literatura infantil é um do meio mais im-

portante para o enriquecimento e desenvolvimento da personalidade. É na infância que se desperta o gosto de lê, é importante que professores e pais ofereçam livros para as crianças, considerando que esse instrumento é de extrema importância para transformar o universo infantil no suporte para manifestar a imaginação e estimular a criatividade.

Ficam algumas recomendações aos professores quanto ao incentivo da história infantil no processo ensino-aprendizagem são que procurem buscar conhecimentos com relação à literatura infantil; leiam livros de vários autores e, se possível, realizem curso de contador de histórias. Buscando mais conhecimento sobre a literatura infantil os trabalhos tornam-se enriquecedor e despertará na criança o prazer de ler e o gosto de ouvir histórias.

Este trabalho alcançou os objetivos propostos e o seu problema foi respondido, conforme citado acima. Através da literatura pode estimular a imaginação da criança, por meio de jogos brincadeiras e histórias, causando recordações, imagens, significados, criatividade, experiências.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFICAS

ABRAMOVICH, Fanny. Literatura Infantil: Gostosuras e Bobices. São Paulo: Scipione, 1989.

BAMBERGER, Richard. Como incentivar o habito da leitura. 4 ed. São Paulo: Ática, 1988.

BRASIL. MEC. Referencial Curricular Nacional Para Educação Infantil. Brasília: MEC / SEF, 1998. 3 vol- Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa. Brasília: SEF, 1997.

CADEMATORI, Ligia. Períodos literários. São Paulo: Àtica, 1997.

COELHO, Maria Betty Silva. Contar Histórias. Uma Arte Sem Idade. 7. ed. São Paulo: Ática, 1997.

CUNHA, Maria Antonieta Antunes. Literatura Infantil: 16. ed. São Paulo: Ática, 1997.

FARIA M.A. Como usar a literatura infantil na sala de aula. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

FERREIRO, Emilia; PALACIO, Margarita Gomes: Os processos de leitura e escrita: Novas perspectivas. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 1990.

MIGUEZ, Fátima. Nas arte-manhas do imaginário infantil: o lugar da literatura na sala de aula. Rio de Janeiro: Zeus, 2000, p. 15).

MOBRICE, I. A. S. Encantamentos e delícias: a criança em contato com a literatura infantil. Mobrice 1990 p.44

NASPOLINI, A. T. Didática de português: leitura e produção escrita. São Paulo: FTD, 1996.

PAULINO, GRAÇA. O Jogo do Livro Infantil. Belo Horizonte: Dimensão, 1997.

PRIETO, Heloísa. Quer ouvir uma história: Lendas e mitos no mundo da criança. São Paulo: Angra,1999. Col. Jovem Século XXI.

ROCHA, José Carlos. Políticas Editoriais e Hábitos de leitura. 2.ed São Paulo: Com Arte, 1987.

ZILBERMAN, Regina. A Literatura Infantil na Escola. 10. ed. São Paulo: Global,1998.

A IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO BASEADO NO "CURRÍCULO DA CIDADE DE SÃO PAULO: EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA"

TATIANA SOUZA DOS SANTOS

RESUMO
Este trabalho aborda a educação antirracista na educação infantil como um pilar fundamental para a formação de cidadãos críticos em uma sociedade marcada por desigualdades raciais. Diante do racismo estrutural presente no Brasil, a implementação de abordagens pedagógicas que valorizem a diversidade e promovam a equidade racial se torna essencial. O "Currículo da Cidade de São Paulo: Educação Antirracista" é apresentado como uma ferramenta estratégica para nortear práticas educacionais que combatem o racismo desde os primeiros anos escolares. O artigo explora a aplicação desse currículo, as diretrizes curriculares, a formação continuada dos educadores e as estratégias pedagógicas necessárias para enfrentar os desafios da educação antirracista. Além disso, destaca a importância dessas práticas na construção das identidades individuais e coletivas das crianças, evidenciando a relevância de uma educação comprometida com a igualdade racial desde a infância.
Palavras-chave: educação antirracista, currículo, educação infantil.

INTRODUÇÃO

A educação antirracista na educação infantil emerge como um dos pilares fundamentais para a formação de cidadãos críticos e conscientes em uma sociedade marcada por profundas desigualdades raciais. Este enfoque educacional não apenas aborda a questão do racismo, mas também busca promover um ambiente escolar que reconheça, respeite e valorize as diferenças. No Brasil, um país com uma herança colonial que perpetua o racismo estrutural, a necessidade de abordagens pedagógicas que desafiem essas estruturas se torna imperativa. As experiências diárias das crianças, moldadas por uma sociedade que ainda lida com os resquícios de preconceitos históricos, destacam a urgência de uma educação que não apenas discuta o racismo, mas que atue ativamente em sua erradicação.

A implementação de uma educação que valorize a diversidade e promova a equidade racial não só contribui para a construção de uma sociedade mais justa, mas também desempenha um papel crucial no desenvolvimento integral das crianças. Nesse sentido, a educação infantil se configura como um espaço privilegiado para introduzir discussões sobre diversidade étnico-racial, contribuindo para a formação de uma consciência crítica desde os primeiros anos de vida escolar. Por meio de práticas pedagógicas inclusivas, é possível cultivar em crianças um entendimento profundo sobre a riqueza das culturas que compõem o tecido social brasileiro, promovendo o respeito e a valorização das identidades afro-brasileiras.

Neste contexto, o "Currículo da Cidade de São Paulo: Educação Antirracista" surge como uma ferramenta estratégica para nortear práticas pedagógicas que visam à erradicação do racismo desde os primeiros anos escolares. Este currículo foi desenvolvido com o objetivo de alinhar a educação infantil às demandas contemporâneas de justiça social e é uma resposta às desigualdades raciais que persistem na sociedade. Ele propõe a integração de conteúdos e metodologias que incentivem o respeito às diferenças étnico-raciais, promovendo a valorização das culturas africanas e afro-brasileiras. O currículo destaca a importância de abordagens que vão além da mera representação, buscando envolver as crianças em experiências que as conectem com a história e a cultura de diferentes grupos.

O presente artigo pretende explorar como o "Currículo da Cidade de São Paulo: Educação Antirracista" pode ser aplicado na educação infantil para promover uma educação que, desde cedo, combate o racismo e fomenta a formação de uma identidade coletiva baseada no respeito e na igualdade. A análise aborda as principais diretrizes curriculares, discutindo a importância da formação continuada dos educadores para a aplicação eficaz dessas diretrizes. É fundamental que os educadores não apenas compreendam os conceitos relacionados à educação antirracista, mas também desenvolvam competências e habilidades que lhes permitam imple-

mentar essas diretrizes de forma sensível e contextualizada.
Além disso, este estudo busca evidenciar a relevância da educação antirracista no desenvolvimento das crianças, destacando como a incorporação dessas práticas pedagógicas pode influenciar positivamente a construção das identidades individuais e coletivas dos alunos. Ao refletir sobre a aplicação prática do currículo e os impactos observados em escolas que já adotaram tais diretrizes, o artigo pretende contribuir para a ampliação do debate sobre a importância de uma educação comprometida com a igualdade racial desde os primeiros anos de vida escolar. As experiências e histórias de sucesso compartilhadas por essas instituições educativas podem servir como modelos para outras escolas e comunidades, reforçando a importância de um compromisso coletivo na luta contra o racismo.
Nesse sentido, a introdução do "Currículo da Cidade de São Paulo: Educação Antirracista" na educação infantil representa um avanço significativo na luta contra o racismo. Ele se configura como um instrumento fundamental para a construção de uma sociedade que valorize a diversidade e promova a equidade racial. A partir dessa perspectiva, o artigo propõe uma análise aprofundada das diretrizes curriculares, discutindo os desafios e as potencialidades da implementação dessas práticas pedagógicas no contexto educacional infantil. A investigação irá considerar tanto as resistências que podem surgir em ambientes educacionais conservadores quanto as estratégias criativas que educadores podem adotar para superar esses obstáculos, enfatizando a necessidade de um diálogo contínuo e colaborativo entre educadores, alunos e a comunidade em geral.

DESENVOLVIMENTO

A educação antirracista, enquanto campo de estudo e prática pedagógica, possui um histórico que está intimamente ligado às lutas sociais e políticas pela igualdade racial. A seguir, traçamos um panorama do desenvolvimento histórico da educação antirracista, destacando marcos significativos e a evolução das abordagens pedagógicas voltadas para a equidade racial.
A escravidão no Brasil e a herança colonial deixaram marcas profundas na estrutura social e educacional do país. Durante o período colonial e o império, a educação foi usada como uma ferramenta de controle e exclusão, mantendo os negros e indígenas fora das oportunidades educacionais e sociais. Com a abolição da escravidão em 1888, embora tenha se aberto um novo capítulo na história brasileira, o racismo estrutural continuou a se manifestar em diferentes esferas da vida social, incluindo a educação.
A partir da década de 1980, os movimentos sociais e as organizações da sociedade civil começaram a chamar a atenção para as desigualdades raciais e a necessidade de uma educação que enfrentasse o racismo. Esses movimentos desempenharam um papel crucial na formulação de políticas públicas voltadas para a inclusão e valorização da cultura negra. A Lei 10.639/03, que tornou obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas escolas, foi um marco importante nesse processo. Essa legislação reconheceu a necessidade de incluir a perspectiva afro-brasileira no currículo escolar como forma de combater a invisibilidade e a marginalização históricas.
O conceito de educação antirracista também tem raízes internacionais. Nos Estados Unidos, por exemplo, o movimento pela educação antirracista começou a ganhar força durante o movimento dos direitos civis na década de 1960. Autores como Paulo Freire, com sua abordagem crítica da educação, influenciaram a discussão global sobre a importância de uma educação que desafie as injustiças sociais e raciais. O trabalho de Freire, que enfatiza a conscientização e a transformação social, contribuiu para a consolidação de práticas pedagógicas voltadas para a justiça racial em diversas partes do mundo.
Com o avanço das discussões sobre diversidade e inclusão, a educação antirracista passou a ser reconhecida como uma necessidade urgente em muitos países, incluindo o Brasil. As últimas décadas testemunharam a inclusão de diretrizes curriculares que buscam integrar a temática racial de forma mais estruturada e sistemática nas escolas. No entanto, a implementação prática desses conceitos ainda enfrenta desafios significativos, como a resistência cultural, a falta

de formação específica para educadores e a escassez de recursos pedagógicos apropriados.

O "Currículo da Cidade de São Paulo: Educação Antirracista" representa uma inovação no campo da educação antirracista. Desenvolvido em resposta às demandas sociais e políticas por uma educação que promova a igualdade racial, este currículo fornece uma estrutura detalhada para a implementação de práticas pedagógicas que valorizam a diversidade étnico-racial e combatem o preconceito desde a educação infantil. Ele reflete uma evolução significativa em relação às abordagens anteriores, destacando a importância de um currículo que não apenas reconheça, mas ativamente promova a inclusão e a equidade racial.

A trajetória da educação antirracista demonstra um progresso contínuo, embora ainda haja muitos desafios a serem enfrentados. As futuras políticas e práticas pedagógicas precisarão continuar evoluindo para garantir que a educação antirracista seja efetiva e abrangente. A integração de novas metodologias, a capacitação contínua dos educadores e o engajamento das comunidades escolares são fundamentais para garantir que a educação antirracista alcance seus objetivos e contribua para uma sociedade mais justa e igualitária.

O desenvolvimento histórico da educação antirracista reflete um movimento contínuo de luta contra as desigualdades raciais e de busca por uma educação que promova o respeito e a inclusão. A análise dessa trajetória é crucial para compreender o impacto e a importância do "Currículo da Cidade de São Paulo: Educação Antirracista" e para orientar futuras iniciativas voltadas para a construção de uma sociedade mais equitativa.

O CURRÍCULO DA CIDADE DE SÃO PAULO: EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

O "Currículo da Cidade de São Paulo: Educação Antirracista" é um marco significativo na tentativa de integrar a perspectiva antirracista na educação infantil e fundamental. Este currículo, elaborado pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, reflete um esforço para enfrentar e transformar as práticas educacionais que perpetuam desigualdades raciais. A seguir, analisamos em profundidade as principais características e diretrizes deste currículo, bem como sua aplicação e impacto no contexto educacional.

O "Currículo da Cidade de São Paulo: Educação Antirracista" tem como principal objetivo garantir que a educação infantil e fundamental seja um espaço de promoção da igualdade racial e da valorização da diversidade. O currículo estabelece diretrizes claras para a incorporação de práticas pedagógicas antirracistas, com ênfase em:

O currículo incentiva a inclusão de conteúdos que reflitam a diversidade cultural e étnica da sociedade brasileira, destacando a contribuição das culturas africanas e afro-brasileiras para a formação da identidade nacional.

Uma das metas centrais é a promoção de atividades que ajudem a desconstruir preconceitos e estereótipos raciais desde os primeiros anos de escolarização. O currículo propõe estratégias para abordar questões raciais de maneira sensível e construtiva, promovendo um ambiente educacional inclusivo e respeitoso.

O currículo também enfatiza a importância da formação contínua dos educadores para que possam implementar as diretrizes antirracistas de maneira eficaz. Isso inclui a capacitação em práticas pedagógicas inclusivas e na criação de materiais didáticos que reflitam a diversidade racial.

A estrutura do currículo é organizada para facilitar a integração dos temas antirracistas no cotidiano escolar. Entre os principais componentes estão:

O currículo fornece sugestões de planos de aula e recursos pedagógicos que ajudam os educadores a incorporarem a temática racial de maneira integrada às atividades escolares. Esses materiais são projetados para estimular discussões sobre diversidade, igualdade e respeito, e para promover atividades que valorizem as diferentes identidades culturais dos alunos.

A abordagem antirracista é incorporada como um tema transversal, o que significa que ela deve ser integrada a diversas áreas do conhecimento, como História, Literatura e Ciências. Isso permite que os alunos vejam a questão racial sob diferentes perspectivas e em diferentes contextos.

O currículo sugere métodos de avaliação que ajudam a monitorar a eficácia das práticas pedagógicas antirracistas e a promover a reflexão contínua sobre a inclusão e a diversidade no ambiente escolar.
A implementação do "Currículo da Cidade de São Paulo: Educação Antirracista" tem sido observada em diversas escolas da rede municipal. Muitas escolas têm integrado atividades que celebram datas importantes relacionadas à cultura afro-brasileira, como o Dia da Consciência Negra, e promovem discussões sobre a história e as contribuições dos negros para a sociedade. Essas atividades ajudam os alunos a compreenderem a importância da diversidade e a reconhecer a riqueza cultural existente em seu meio.
Projetos de leitura que incluem obras de autores afro-brasileiros e que abordam temas relacionados à igualdade racial têm sido implementados para estimular a reflexão e o debate sobre questões de raça e identidade. Algumas escolas têm criado espaços de diálogo e reflexão sobre questões raciais, onde alunos, pais e educadores podem compartilhar experiências e discutir estratégias para promover a inclusão e combater o racismo.
Apesar dos avanços representados pelo currículo, a implementação da educação antirracista enfrenta desafios significativos. Há uma resistência cultural significativa a mudanças que promovem uma visão mais crítica do racismo e da desigualdade. Isso pode manifestar-se na forma de resistência por parte de alguns educadores, pais e membros da comunidade escolar.
A formação contínua dos educadores é crucial para garantir que as diretrizes do currículo sejam implementadas de forma eficaz. A falta de recursos e de materiais adequados pode dificultar a aplicação prática das diretrizes.
A eficácia do currículo depende de um sistema de monitoramento e avaliação que permita identificar áreas de sucesso e pontos que necessitam de ajustes.
O "Currículo da Cidade de São Paulo: Educação Antirracista" tem o potencial de causar um impacto positivo significativo na educação infantil e fundamental, contribuindo para a formação de uma geração mais consciente e respeitosa em relação às diferenças raciais. No entanto, para maximizar esse impacto, é necessário continuar investindo em formação para educadores, desenvolvendo recursos pedagógicos inclusivos e promovendo um diálogo constante sobre a importância da educação antirracista.
O futuro da educação antirracista em São Paulo e em outras localidades dependerá da capacidade das escolas e dos sistemas educacionais de se adaptarem às demandas de uma sociedade em transformação, garantindo que a inclusão e a igualdade racial sejam verdadeiramente incorporadas no processo educativo.

IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A educação antirracista na educação infantil desempenha um papel crucial na formação das bases para uma sociedade mais justa e igualitária. Essa fase do desenvolvimento infantil é particularmente significativa, pois é quando as crianças começam a formar suas percepções sobre o mundo e sobre si mesmas. A seguir, discutimos a importância da educação antirracista nessa etapa inicial, destacando os impactos no desenvolvimento emocional, cognitivo e social das crianças.
Durante a infância, as crianças estão em um processo constante de formação de identidade. A maneira como percebem a si mesmas e aos outros é influenciada por suas experiências e pelo ambiente ao seu redor. A educação antirracista contribui para o desenvolvimento de um autoconceito positivo ao apresentar e celebrar diferentes culturas e etnias, a educação antirracista ajuda as crianças a se sentirem valorizadas e reconhecidas, especialmente aquelas pertencentes a grupos racialmente marginalizados. Esse reconhecimento é fundamental para a construção de uma autoestima saudável.
A educação antirracista ensina às crianças desde cedo que todas as identidades são igualmente importantes. Isso reduz a formação de preconceitos e estereótipos que podem surgir se as diferenças raciais não forem abordadas de maneira adequada.
A educação antirracista também promove o desenvolvimento cognitivo das crianças ao incentivar a compreensão e a análise crítica das relações sociais e raciais. Esse desenvolvimento ocorre através da exploração de temas relacionados à igualdade racial e às in-

justiças sociais, as crianças são incentivadas a pensar criticamente sobre o mundo ao seu redor. Isso ajuda a desenvolver habilidades de análise e reflexão desde cedo.

A exposição a diferentes culturas e experiências amplia o horizonte cognitivo das crianças, permitindo-lhes entender e apreciar a complexidade das interações sociais e culturais.

O impacto da educação antirracista nas habilidades sociais e relacionais das crianças é significativo, pois, ao aprender sobre as experiências e desafios enfrentados por pessoas de diferentes origens raciais, as crianças desenvolvem empatia e compreensão em relação às perspectivas dos outros. Isso é crucial para a construção de relações saudáveis e respeitosas. A educação antirracista ajuda a criar um ambiente escolar mais harmonioso, onde o respeito e a inclusão são priorizados. Isso pode reduzir conflitos e promover um clima de cooperação e amizade entre as crianças.

A implementação da educação antirracista no ambiente escolar tem efeitos positivos que se refletem em diversos aspectos da vida escolar que adotam práticas antirracistas tendem a criar um ambiente mais inclusivo e acolhedor para todos os alunos. Isso contribui para um clima escolar positivo e para a sensação de pertencimento de cada criança.

As escolas que promovem a educação antirracista servem como modelos para a comunidade. Ao adotar essas práticas, elas incentivam famílias e outras instituições a se engajarem na luta contra o racismo e a promover a inclusão.

Investir na educação antirracista desde a infância prepara as crianças para se tornarem adultos mais conscientes e engajados em questões de justiça social. Esse preparo inclui:

Crianças educadas em um ambiente antirracista são mais propensas a se tornarem cidadãs ativas que buscam promover a igualdade e combater injustiças em suas comunidades e em suas futuras profissões.

Ao internalizar os valores da igualdade e do respeito, essas crianças estão mais bem equipadas para enfrentar e desafiar atitudes e práticas racistas que possam encontrar ao longo de suas vidas.

A educação antirracista contribui para o bem-estar emocional das crianças num ambiente escolar que valoriza a diversidade e combate ao racismo proporciona um sentimento de segurança e aceitação para todas as crianças. Isso é essencial para o desenvolvimento emocional saudável.

A presença de práticas antirracistas pode reduzir o estresse e a ansiedade que crianças de grupos marginalizados podem sentir em ambientes onde suas identidades não são reconhecidas ou valorizadas.

Embora a importância da educação antirracista na infância seja clara, sua implementação pode enfrentar desafios como a resistência de educadores, pais ou membros da comunidade pode dificultar a adoção de práticas antirracistas. É fundamental abordar essas resistências com diálogo e formação contínua. A criação e a disponibilização de materiais pedagógicos e recursos adequados para a implementação da educação antirracista são essenciais para garantir que as práticas sejam eficazes.

A educação antirracista na educação infantil é, portanto, um investimento crucial no desenvolvimento das crianças e na construção de uma sociedade mais justa e inclusiva. Ao implementar essas práticas desde cedo, criamos as bases para um futuro em que a igualdade e o respeito mútuo sejam valores centrais.

CONCLUSÃO

O "Currículo da Cidade de São Paulo: Educação Antirracista" representa um avanço significativo na promoção de uma educação que valoriza a diversidade e combate ao racismo desde os primeiros anos de escolarização. Este currículo não se limita a introduzir conceitos de igualdade, mas busca transformar a cultura escolar, criando um espaço onde as diferenças são celebradas e o respeito mútuo é cultivado. Através da análise das diretrizes curriculares e da sua aplicação prática, este artigo destaca a importância fundamental da educação antirracista na formação das crianças, enfatizando como ela contribui para o desenvolvimento emocional, cognitivo e social.

A implementação de uma abordagem antirracista na educação infantil não apenas promove um ambiente mais inclusivo e res-

peitoso, mas também desempenha um papel crucial na formação da identidade das crianças. Essa abordagem permite que os alunos desenvolvam habilidades críticas e empáticas, fundamentais para navegar em um mundo diversificado. Ao valorizar a diversidade étnico-racial e trabalhar para desconstruir preconceitos desde cedo, o currículo contribui para a formação de cidadãos conscientes e ativos, prontos para enfrentar as desigualdades sociais e lutar por uma sociedade mais justa e equitativa.

Além disso, a educação antirracista estimula o diálogo entre os alunos, incentivando-os a expressar suas opiniões e a refletir sobre suas experiências e as de seus colegas. Isso não apenas enriquece o ambiente de aprendizado, mas também ajuda as crianças a desenvolverem uma consciência crítica sobre as questões raciais e sociais, levando-as a questionar e desafiar normas injustas. A prática de atividades que promovam a empatia e o entendimento intercultural é fundamental para que as crianças possam se reconhecer em um contexto mais amplo, compreendendo a importância de respeitar e valorizar as diferenças.

Os desafios enfrentados na implementação desse currículo, como a resistência cultural e a necessidade de recursos adequados, são reais e devem ser abordados com estratégias eficazes e um compromisso contínuo com a formação dos educadores. É vital que os profissionais da educação recebam suporte e treinamento para se tornarem facilitadores competentes de uma educação antirracista, equipando-se com as ferramentas necessárias para abordar questões complexas de forma sensível e informada. O desenvolvimento de materiais pedagógicos apropriados e a inclusão de vozes diversas na elaboração do currículo são passos essenciais para garantir que as práticas educacionais sejam verdadeiramente representativas e eficazes.

No entanto, os exemplos de sucesso observados em escolas que adotaram as diretrizes do currículo demonstram o potencial transformador dessas práticas. Essas instituições servem como modelos de boas práticas, onde a educação antirracista se traduz em resultados positivos não apenas para o ambiente escolar, mas também para a comunidade mais ampla. Ao compartilhar histórias de sucesso, essas escolas inspiram outras a seguir o mesmo caminho, reforçando a ideia de que a mudança é possível e necessária.

A educação antirracista na educação infantil é uma ferramenta poderosa para moldar uma geração futura que valoriza a igualdade racial e se engaja ativamente na luta contra as injustiças sociais. Promover a inclusão e o respeito desde os primeiros anos de vida escolar estabelece as bases para uma sociedade mais harmoniosa e coesa, onde todas as identidades são reconhecidas e valorizadas. Através de um currículo que enfatiza a diversidade e a equidade, as crianças aprendem a importância de ser aliados na luta por justiça, cultivando um senso de responsabilidade social que pode perdurar ao longo de suas vidas.

Em síntese, o "Currículo da Cidade de São Paulo: Educação Antirracista" oferece um modelo inovador e necessário para a promoção da justiça racial na educação infantil. A continuidade e a expansão dessas práticas são essenciais para garantir que a educação cumpra seu papel transformador na construção de um futuro mais justo e igualitário para todas as crianças. Ao fomentar uma cultura de respeito e inclusão, este currículo não só se alinha às demandas contemporâneas de justiça social, mas também se torna um legado importante na formação de uma sociedade mais equitativa e solidária.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 10 jan. 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 23 ago. 2024 às 16h45.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2020.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 64. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

GOMES, Nilma Lino. Educação e relações ra-

ciais: reflexões e experiências de branquitude. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.
SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Currículo da Cidade de São Paulo: Educação Antirracista. São Paulo: SME, 2020. Disponível em: https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/educacao-antirracista/. Acesso em: 23 ago. 2024 às 17h00.

EDUCAÇÃO INFANTIL A MÚSICA COMO RECURSO DIDÁTICO

VALQUÍRIA RUAS DA SILVA

RESUMO
O estudo da música vem para fazer um convite à participação e interação no mundo infantil. É preciso olhar atentamente a criança e repensarmos se nossas práticas estão condizentes com as transformações, os meios e as necessidades desses seres em formação; é um resgate de uma docência que trabalha e educa com amor e sensibilidade às condições humanas. O presente artigo tem por objetivo apresentar a música como elemento contribuinte para o desenvolvimento de habilidades da criança na educação infantil, e como o processo de ensino aprendizagem que influencia na formação do ser, bem como entender a importância desse ensino na prática pedagógica dos professores. A pesquisa foi realizada a partir de estudos bibliográficos, tendo como desígnio o aprofundamento das informações acerca do tema escolhido, a partir da literatura já elaborada pelos estudiosos desta área, principalmente os autores: BRITO (2015), SANTOS (2016), BRÉSCIA (2003), JEANDOT (1990), entre outros. A partir dos autores estudados percebeu-se que a música é um recurso extremamente amplo, previsto na BNCC como elemento de fruição da expressão sonoro-musical, que auxilia a criança no desenvolvimento de seu senso crítico e estético e deve ser explorada pelo professor em suas potencialidades pedagógicas. Conclui-se que musicalização é uma ferramenta para ajudar os alunos a desenvolverem o universo que conjuga expressão de sentimentos, suas idéias, valores culturais e auxilia a comunicação do indivíduo com o mundo exterior e seu universo interior.

PALAVRAS-CHAVE: Música. Aprendizagem. Educação infantil. Prática docente.

INTRODUÇÃO

A nomenclatura musicalização não é popular entre grande parte dos profissionais imbricados na educação, e os que já conceberam o conceito não conseguem fazer a diferenciação e até mesmo fazem confusão com o professor de música. A grande diferença são os objetivos e metodologia, porque a musicalização tem a sua perspectiva estimular na criança a importância e preferência pela música por meio de vivências musicais e experiências que envolvem as crianças no universo mágico de sons e ritmos. Já o professor de música faz sua atuação diretamente com a música em si, lecionando algum instrumento, em particular, explicitando a teoria musical, canto, acordes entre outros conceitos mais complexos da música de forma direta.

Como as demais Artes, a Música, além de sua finalidade de Arte pura, também são promotoras de fraternidade e compreensão entre os homens, estimuladora de seus valores éticos e sociais. Ela estimula, de maneira especial, o impulso vital e as mais importantes atividades psíquicas humanas: a inteligência, a vontade, a imaginação criadora e, principalmente, a sensibilidade e o amor. Nisto está sua peculiaridade, pois reúne, harmoniosamente, conhecimentos, sensibilidade e ação

Ensinar música tem relação com a percepção e sensibilidade do professor em perceber como esta pode ajudar em sua aula, considerando o que as crianças querem trabalhar relacionado ao que o professor planejou. Ele pode propor atividades e coordená-las, mas é preciso que as crianças participem também, escolham músicas ou atividades musicais. A música tem como propósito favorecer e colaborar no desenvolvimento dos alunos, sem privilegiar apenas alguns alunos.

Este tema foi escolhido com a finalidade de analisar a função pedagógica da música na educação infantil e sua contribuição para o desenvolvimento integral da criança, no qual possibilita que o ensino ocorra de maneira diferenciada e prazerosa tanto para as crianças quanto para o professor. A música para o desenvolvimento dessas crianças como instrumento pedagógico tem sido de grande importância, além de satisfazer prazerosamente a criança no seu aspecto individual, também estimula e desenvolve habilidades em um processo natural de envolvimento e desenvolvimento, pois ela é um ser criativo que está em constante mudança, descobrin-

do e criando seu próprio mundo.
Esta pesquisa, portanto, visa resgatar um pouco dos aspectos da história da música no Brasil e salientar a importância dela na aprendizagem das crianças da Educação Infantil de modo a enfatizar que ela deve ser usada como um instrumento pedagógico e elemento contribuinte para o desenvolvimento da inteligência e integração do ser, tornando a escola um espaço mais alegre e receptivo.
Portanto esperamos com o presente resultado da pesquisa "A Música como recurso didático na educação infantil", proporcionar não apenas uma construção de saber, mas sem dúvida oportunizar a todos profissionais da educação uma análise e reflexão em torno da educação infantil, porque essa educação tem muito a contribuir com o crescimento das crianças, principalmente quando trabalham - se com a musicalização dentro do ambiente escolar para não despertar somente o interesse, mas para ampliar a oralidade, raciocino, desenvolvimento e formação da criança

DESENVOLVIMENTO

O ato de conhecer e de aprender não acontece por acontecer. Assim, o aprendizado do ser humano ocorre em etapas, conforme seu desenvolvimento físico e cognitivo. As primeiras etapas do aprendizado ocorrem na infância. É nesta fase em que a criança precisa ser estimulada com qualidade, para adquirir conhecimento e desenvolvimento físico. Sobre estas etapas, os estudos de Piaget desvendaram esses comportamentos e os classificou por fases do desenvolvimento da criança: Sensório motora, pré-operatória, operatória concreta e operatória formal. Todo esse processo, que segundo Piaget, dura o equivalente a doze anos. Basicamente, o teórico estudou todo o período da infância da criança, chegando até o início de suas vidas adolescentes. (1981 apud WADSWORTH, 2001)

Assim, segundo Piaget (1973),
definiu as fases de desenvolvimento: As fases de desenvolvimento são: sensório motor (0 a 2 anos), nessa etapa a criança é capaz de concentrar, inicia a compreensão das sensações e movimentos, a coordenação motora começa a se desenvolver e tem consciência daquilo que pode enxergar. Um exemplo disso que se perdem a mãe no seu campo de visão começam a chorar. Pré-operatório (2 a 7 anos), nessa fase a criança interpreta e cria imagens da realidade na mente, é um período excelente para brincar de faz de conta, pois estimula a criança a progredir, a fala se desenvolve muito. Nesse momento são egocêntricas e acham que tudo funciona por causa delas. A lógica começa a se formar e não entende muito sobre quantidades. Operatório concreto (8 aos 12 anos) é marcado pelo pensamento lógico concreto, conceitos abstratos não são internalizados. Distinguem valores e quantidades. Já consegue compreender às normas sociais e operatório formal (a partir dos 12 anos) é o último estágio e inicia a partir dos 12 anos. Tem a capacidade de manipular e compreende conceitos matemáticos. Tem sentimentos de empatia e consegue se colocar no lugar dos outros. (Piaget, 1973, p.34)
Sendo assim, fica claro que o processo cognitivo está totalmente ligado às interações, estímulos sociais, conceitos e ensinamentos advindos de pessoas do meio social e cultural e onde a criança está inserida, cabendo à essas pessoas, aos pais ou responsáveis e também aos profissionais que trabalham com a criança nesta fase de desenvolvimento, os devidos cuidados na instrução da mesma, oferecendo-lhe não apenas variedade de estimulação motora e dos sentidos como também aqueles relacionados aos aspectos sociais para que haja um processo de desenvolvimento da inteligência o mais satisfatório possível.
Isto posto cabe o entendimento do que os estágios desenvolvimentos, a sua importância para o desenvolvimento da criança, bem como dos seus elementos constitutivos, ressaltando-se ainda as contribuições das práticas educativas relacionadas a esses aspectos. Conforme vai interagindo, vai ganhando novas funções mentais importantes para a formação cognitiva, a criança vai tendo contato com o meio, sendo o momento em que a criança, segundo Santos (2016), não se mantém estagnada, por isso quer descobrir o ambiente a sua volta.
Para Piaget, a interação apresenta-se como o principal elemento estimulador do desen-

volvimento intelectual. A concepção construtivista do conhecimento, postulada por Piaget, tem como ponto central o fato de que o ato de conhecimento consiste em apropriação progressiva do objeto pelo sujeito; de tal maneira que a assimilação do objeto às estruturas do sujeito é indissociável da acomodação destas últimas às características próprias do objeto. O caráter construtivo do conhecimento se refere tanto ao sujeito que conhece quanto ao objeto conhecido; ambos aparecem como resulta do de um processo permanente de construção.

Visando uma aprendizagem significativa e de acordo com as necessidades impostas pela sociedade nos dias de hoje, se torna cada vez mais necessária a ludicidade no ambiente educacional de nossos alunos, pois ela é capaz de tornar o aprendizado prazeroso e estimulante. Com isso, pode-se dizer que as crianças estarão bem-preparadas para se tornarem cidadãos críticos e capazes de resolverem situações problemas.

Em concordância Vieira (2022), afirma que a utilização da música no crescimento infantil desempenha um papel crucial como meio facilitador para integrar sensibilidade e racionalidade, promovendo comunicação, socialização, expressão corporal e concentração. O processo de musicalização visa explorar as diversas potencialidades que essa forma de expressão artística oferece no aprendizado, considerando-a como uma linguagem essencial na formação da criança.

A música se manifesta em todas as fases da vida do ser humano, sob as mais diversas formas. Ainda em fase de gestação, a futura mamãe utiliza a música para se comunicar com seu bebê que, depois de nascido, é acalentado por canções de ninar. Com poucos meses, os bebês já se movimentam ao ouvir qualquer tipo de música, e estes movimentos vão se tornando mais coordenados à medida que eles adquirem um maior controle de seu corpo. Quando maiores, cantam suas músicas favoritas enquanto brincam, ou inventam canções para qualquer coisa. Cantigas e brincadeiras de roda podem ser ouvidas diversas vezes em um ambiente com crianças. Na adolescência, a música tem um importante papel na formação da identidade; o gosto musical é capaz de revelar características importantes da personalidade do adolescente, podendo ou não o acompanhar durante todo o seu crescimento.

Assim, a orientação musical informal refere-se ao aprendizado que ocorre desde o nascimento da criança até a idade de seis ou sete anos. O termo “informal” é utilizado pelo autor para justificar a aprendizagem não sistematizada, que pode ser realizada tanto por um professor de música quanto pelos próprios pais. Apesar de haver intenção por parte do orientador, este não impõe informações e habilidades sobre a criança e nem espera por uma resposta específica. Segundo o autor, “as crianças são expostas de todas as formas possíveis à música de sua cultura, e são encorajadas a absorver aquela música, e no processo, sua sintaxe baseada na cultura” (Gordon, 2003, p. 241).

A música é uma poderosa ferramenta para estimular o desenvolvimento integral das crianças, promovendo uma interação social e cultural, ampliando seu repertório, oralidade, dicção, noção de tempo e espaço, contribuindo com a percepção das melodias rítmicas e harmonia.

Quando as crianças cantam, por exemplo, elas praticam a linguagem ampliando seu vocabulário desenvolvendo habilidades fonológicas essenciais para o processo futuro de alfabetização. Além disso a música contribui na aprendizagem de conceitos como, números, cores, animais e letras de forma lúdica e interativa.

A música permite que a criança crie suas próprias produções, ampliando sua capacidade criativa, com novas letras além de estimular movimentos corporais.

Auxiliando as crianças a expressar seus conhecimentos de maneira livre a música vem contribuir de forma significativa e segura sendo uma aliada na regulação emocional. Cantar e tocar em grupo, fortalece a capacidade de trabalhar em grupo, CAMPOS, M. M. (2017). A música na Educação Infantil: Desenvolvimento cognitivo e social por meio da musicalização. São Paulo: Editora Cortez.

SILVA, M. S. (2010). Música e Educação Infantil: Contribuições da musicalização para o desenvolvimento da criança. São Paulo: Editora Unesp. Respeitar as diferenças, e compartilhar experiencias. Além de criar um espaço de empatia e interação, essencial para o desenvolvimento social.

O desenvolvimento motor também é amplamente trabalhado, uma vez que atividades como tocar um instrumento, dançar, bater palmas marcando o ritmo, envolvem a coordenação motora fina e a grossa.
A percepção sensorial, é estimulada ao ouvir e reproduzir os diferentes sons e ritmos, proporcionando uma experiencia multissensorial. Sendo uma linguagem universal, a música integra diversas culturas, idiomas, e tradições promovendo assim a valorização da diversidade e respeito as diferenças.

Conforme Brito (2015), tudo o que envolve a música e que pode ser trabalhado na escola, tem suma importância para os bebês, são atividades voltadas para a musicalização que as crianças vão usar para montar um repertório para comunicar-se, exemplos são as cantigas de roda, jogos musicais, canções de ninar etc. A autora destaca ainda que as musiquinhas cantadas, como costumam chamar, normalmente possuem gestos, coreografia ou movimentos, com a repetição deles tornava-se mecânico o que era para ser algo expressivo, por conta de cada criança.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998) aponta que:
Ouvir músicas, aprender uma canção, brincar de roda, realizar brincadeiras rítmicas, jogos de mãos etc. são atividades que além de despertar, estimular, e desenvolver gosto pela atividade musical, também atendem as necessidades de comunicação e expressão da criança, passando pela esfera afetiva, estética, e cognitiva, assim oferece ao sujeito a possibilidade de vivenciar e refletir sobre questões diversas do cotidiano, num exercício sensível e expressivo propiciando o desenvolvimento de habilidades, de formação de hipóteses e de elaboração de conceitos (RCNEI, 1998, p. 48).

O referencial faz uma abordagem bem significativa, de acordo com as informações disponibilizadas indica que a música tem papel fundamental, ela se for empregada no contexto escolar é capaz de atender vários objetivos, dentre eles, a instrução comportamental de um estudante.
Com a BNCC pode-se sugerir várias formas de inserir a música, como instrumento para o desenvolvimento do campo da experiência do Eu, o Outro e o Nós. Um exemplo de como incorporar a música nesse caminho da formação pessoal e social, é trabalhar as partes do corpo ludicamente. Essa atividade busca apresentar à criança as partes do seu corpo, beneficiando que ela possa se conhecer como um ser perfeito, além de trabalhar a autoestima, as diferenças e desfazer preconceitos.
A música une som e ritmo e se caracteriza por sua capacidade artística, além de ser um meio de comunicação, que permite ao sujeito expressar-se. Assim, o professor pode envolver a música nas mais variadas atividades pedagógicas, com as crianças para prestarem atenção nos sons a sua volta e aos ritmos musicais, se por meio dos instrumentos ou da voz. A música possibilita que as crianças aprendam a sincronizar os movimentos do corpo ao ritmo, a se equilibrar, a desenvolver a apreciação musical e tantas outras possibilidades. O professor pode se utilizar da música para que as crianças aprendam os diferentes timbres e intensidade de voz, objetos e instrumentos. (JEANDOT, 1990).
Ao trabalhar a música na escola, não podemos deixar de considerar os conhecimentos prévios da criança sobre a música e o professor deve tomar isso como ponto de partida, incentivando a criança a mostrar o que ela já entende ou conhece sobre esse assunto, deve ter uma postura de aceitação em relação à cultura que a criança traz. Em algumas situações pode ocorrer o fato de o professor, de uma maneira despercebida, deixar de lado o meio cultural e social da criança, o que não é bom, pois isso pode levá-la ao desinteresse pela educação musical.
Para Bréscia (2003, p. 81) "[...] o aprendizado de música, além de favorecer o desenvolvimento afetivo da criança, amplia a atividade cerebral, melhora o desempenho escolar dos educandos e contribui para integrar socialmente o indivíduo".
A aprendizagem infantil por meio da música pode ser facilitada, uma vez que o educador consiga compreender a real necessidade da criança, pois nem sempre o que é aplicável para uma criança, poderá ser com tal intensidade para outra, portanto, observar cada uma de forma individualizada, tende a ser um ato muito importante na hora do ensino,

assim a aprendizagem pode ser mais fácil para a criança e menos forçado pelos professores.

A música tem um grande potencial como recurso pedagógico, sendo um aliado nos currículos que favorece e agrega conceitos durante as práticas ocorridas no processo de ensino, o próprio ambiente da educação infantil é rico em sons musicais como as melodias das canções, barulhos da natureza, o silêncio e com isso o professor dispõe de um laboratório em volta de si que não necessariamente ele precisa ter formação específica em música para utilizar essa importante ferramenta (OLIVEIRA JUNIOR; CIPOLA, 2017).

Os docentes possuem um papel essencial no desempenho dos esforços para atingir uma educação de qualidade para todas as crianças. Em muitos países, crianças ficam fora da escola sem adquirir competências básicas, porque não possuem um número suficiente de professores qualificados e isso tem consequências negativas para as crianças e o desenvolvimento da sociedade. Os professores são peças fundamentais para alcançarmos metas de educação, em que os governos se comprometem a proporcionar uma educação de qualidade a todas as crianças. A escassez, cada vez maior de professores qualificados, constitui o principal obstáculo para a realização desses objetivos (FACCI, 2004).

A música atribui muito no ciclo de vida da criança. Ela vai de encontro com suas coordenações motoras e cognitivas. Estimulando também no meio social. Isso é a função da musicalização. Musicalizar é um fator no qual atribui para a criança desenvolver a sensibilidade (ALVES; SANTANA; PURIFICAÇÃO, 2020).

São diversos os conteúdos que podem ser trabalhados com as crianças de Educação Infantil, percorrendo o seu universo musical e instruindo sua aprendizagem de maneira lúdica e de fácil compreensão, conforme JEANDOT (1990, p.19), "as crianças gostam de acompanhar as músicas com movimentos corporais, como palmas, sapateados, danças". É fato que a música na Educação Infantil é uma atividade superdivertida e rica em aprendizagem. Por seu caráter lúdico a criança aprende e se desenvolve de maneira leve e solta.

Embora o repertório classificado como "infantil", incluindo as canções, cantigas de roda, cantigas de ninar, músicas folclóricas, seja bastante amplo, facilmente assimilável e muito importante na educação infantil, o contato musical não deve ser restringido apenas a esse gênero, pois, além de não constituir a única possibilidade, "que é, muitas vezes, estereotipado e, não raro, o mais inadequado" (BRASIL/MEC/SEF, 1998, p.65), existe um vasto universo sonoro a ser explorado.

Através dos jogos os conteúdos como: altura, timbre, intensidade, ritmo, etc. podem ser trabalhados em diversos níveis, ou seja, vai ajudar no desenvolvimento infantil, mas poderá servir para outras faixas etárias no processo de musicalização, uma vez que os jogos ajudam na transmissão e fixação dos conhecimentos. Para o autor, os jogos também auxiliam e ajudam as crianças a desenvolver suas "capacidades físicas, verbais, intelectuais e a capacidade de se comunicar". As brincadeiras, ou jogos são atividades alegres que despertam o interesse das crianças. No Brasil, segundo Fernandes, os jogos e brincadeiras musicais da cultura infantil contém "parlendas, brincos, mnemônicas, trava-línguas, acalantos, rondas, adivinhas, contos, romances, jogos, entre outros" (FERNANDES, 2013, p.136).

Neste sentido, Chaves (2011) salienta que há um esforço para se apresentar às crianças aquilo que há de mais valioso feito pela humanidade e isso implica a linguagem, os recursos pedagógicos e a arte. A autora ressalva que a literatura infantil é um meio de recurso, de estratégia e de conteúdo para uma prática educativa de competências múltiplas e descreve que muitas das crianças não terão acesso a essa cultura rica se o professor não mostrar: "[...] milhares de crianças terão em mão apenas o que nós – professores, coordenadores e secretários de Educação – colocarmos nas mãos delas" (CHAVES, 2011, p.100).

CONCLUSÃO

Sendo a Educação Infantil a primeira etapa da Educação Básica, tendo as interações e as brincadeiras como eixos estruturantes, fazem-se importante potencializar a participação das crianças em tempos e espaços

para a produção, manifestação e apreciação musical. Para promover, assim, o desenvolvimento da sensibilidade estética, da criatividade e da expressão pessoal, possibilitando que elas se apropriem e recriem a cultura, ampliando seus repertórios e interpretando suas experiências com a Música na Educação Infantil.

É importante salientar que a música trabalhada de forma intencional, sistematizada e planejada dentro do contexto de sala de aula, com critérios alinhados aos objetivos pedagógicos, dentro do espaço da Educação Infantil, pode ser benéfica ao processo de ensino e aprendizagem e útil a pedagogos e profissionais de diferentes áreas como artes.

Assim como a arte auxilia na construção do conhecimento valorizando a natureza singular de cada criança, a música entra como ferramenta fundamental, auxilia na comunicação, desperta a curiosidade e a sensibilidade do aluno, possibilita expressar pensamentos, opiniões e até mesmo cultura, a música transforma o ambiente que o aluno está inserido e dá a liberdade do mesmo se posicionar, e assim se torna um indivíduo mais crítico.

Com isso, é valioso que professor saiba do seu papel no contexto educacional, bem como suas ações e atribuições no cotidiano escolar nessa área do conhecimento, visando, que é de fundamental destacar a prática docente percebendo o que se pode fazer de imediato, como mergulhar nesses ambientes escolares na música, com atividades como canto, produção musical, histórias cantadas, exploração sonora, produção de letras musicais e coreografias, em vista de um repertório diversificado e interessante ao aluno, fazendo com que o professor cumpra seu papel de incitar seus alunos a se expressar, garantindo que a música, essa manifestação humana tão poderosa, colabore para desenvolver qualquer atividade proposta de maneira satisfatória.

Assim, a música é, com certeza, um dos recursos primordiais para que o professor possa considerar o processo de ensino e aprendizagem, por meio de suas diversas finalidades. Nesse cenário, é dever do professor, pensar sobre essa precisão e realizar atividades que abrangem a música em sala de aula com seus alunos. Essa conduta pode originar vivências de aprendizagem engrandecedoras, pois desenvolvem de diversos modos habilidades referentes ao desenvolvimento e formação do indivíduo. Portanto, é importante fortalecer a necessidade iminente de se trabalhar tais

As contribuições para o desenvolvimento e aprendizagem da criança. Como por exemplo: a criatividade, expressividade, revertendo à timidez, interação entre alunos e alunos e professores, adquirindo linguagem e vocabulário e tantas outras. É imprescindível que docentes e futuros docentes, de maneira especial aos que atuaram, atuam ou atuarão na Educação Infantil considere de forma singular a presença e se tornem os principais interessados na utilização da música neste espaço, tornando-a um instrumento pedagógico que possibilitam resultados positivos.

Concluímos que a musicalização apareceu como um instrumento mediador que possibilita o processo de construção do conhecimento das crianças, estando presente em momentos específicos e auxiliando em outras atividades. Evidenciamos que a partir de outros estudos será possível apreender se a música se presentifica por momentos de apreciação musical: ouvir canções, cantar, dançar e se expressar, e não apenas em momentos pontuais, através de atividades complementares ou datas comemorativas.

Fica a reflexão de que é importante lembrar que assim como a música tem suas singularidade e pluralidade, deve-se respeitar que cada ser humano também tem sua singularidade e pluralidade. Ensinar isso para as crianças para que elas possam crescer aprendendo a conviver em sociedade, respeitando o fato de cada qual tem sua particularidade. Utilizar e explorar a linguagem musical para que o educador possa trabalhar com estas crianças, afim de que elas compreendam esta reflexão, tornando o dia a dia mais prazeroso e musical.

REFERÊNCIAS

ALVES, Angélica Ferreira; SANTANA, Maria Sílvia Rosa; PURIFICAÇÃO, Marcelo Máximo. O espaço da música na educação infantil: a escola de 2020. Revista Humanidades e Inovação v.8, n.33. 2020.

BRASIL Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC\SEF, 1998 3v.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

FACCI, M. G. D. Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor? Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas-SP: Autores Associados, 2004.

BRÉSCIA, Vera Lúcia Pessagno. Educação Musical: bases psicológicas e ação preventiva. São Paulo: Átomo, 2003.

BRITO Teca Alencar de. Música na Educação Infantil: Propostas para a formação integral da criança. 9. Ed. São Paulo: Petrópolis, 2015.

CHAVES, Marta. Enlaces da Teoria Histórico-Cultural com a Literatura Infantil. In: CHAVES, Marta. (Org.). Práticas Pedagógicas e Literatura Infantil. 1 ed. Maringá: Eduem, 2011, v. 1, p. 97-106.

FERNANDES, José Nunes. Educação musical: temas selecionados. 1ed. Curitiba: CRV, 2013.

GORDON, Edwin E. Teoria de Aprendizagem Musical – Competências, Conteúdos e Padrões. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

JEANDOT, Nicole. Explorando o Universo da Música. São Paulo: Scipione, 1990.

OLIVEIRA J., Ademir P. Adorno de; CIPOLA, Eva S. Monteiro. Musicalização no processo de aprendizagem infantil. Revista Científica UNAR, Araras (SP), v.15, n.2, p. 126-141, 2017.

PIAGET, Jean. Seis estudos de psicologia. 24. Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1973.

SANTOS, Leandro. A importância do brincar para o desenvolvimento cognitivo da criança na educação Infantil pré-escolar sob a percepção de professores. 2016.

CAMPOS, M. M. (2017). A música na Educação Infantil: Desenvolvimento cognitivo e social por meio da musicalização. São Paulo: Editora Cortez.

SILVA, M. S. (2010). Música e Educação Infantil: Contribuições da musicalização para o desenvolvimento da criança. São Paulo: Editora Unesp.

WADSWORTH, Barry J. Inteligência e afetividade da criança na teoria de Piaget – Fundamentos do Construtivismo. 5. Ed. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2001.

A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NO ENSINO DA LÍNGUA INGLESA NO ENSINO FUNDAMENTAL II

VIRGINIA MAURA MATHEUS NARCISO

RESUMO

O presente trabalho aborda a importância do emprego do lúdico no ensino de Língua Inglesa, ressaltando, principalmente, como a abordagem lúdica ajuda na resolução de problemas encontrados no ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira, promovendo a motivação e a interação social do educando. Para tanto, apresenta uma pesquisa bibliográfica e análise de dados sobre o processo de ensino aprendizagem resultante do lúdico no Ensino Médio. Também salienta a necessidade da formação do profissional de línguas. Além disso, enfatiza como o uso do lúdico possibilita ao docente reinventar as suas aulas alcançando resultados satisfatórios na sala de aula.

Palavras-chave: Lúdico. Ensino-Aprendizagem. Língua Inglesa.

INTRODUÇÃO

O lúdico vem assumindo um papel de destaque nas salas de aula já que, a partir de uma reflexão sobre os problemas encontrados na aprendizagem de Língua Inglesa, de acordo com as novas tendências pedagógicas esse método de ensino se mostra eficaz e eficiente para os docentes. Assim, os resultados encontrados na metodologia lúdica se apresentam proficientes para o aprendizado de línguas.

Dentro desta proposta, o lúdico assume um papel indispensável para a aprendizagem, pois esse elemento é capaz de estimular o aluno não só na aprendizagem como também auxilia na formação do cidadão crítico, facilitando assim a aquisição de um novo idioma através de situações cotidianas de interações sociais, relacionadas aos conteúdos programáticos, realizados pelos professores na sala de aula.

Vale ressaltar a importância da formação do profissional, já que, quando se faz referência ao ensino de um idioma estrangeiro, o professor deve ter uma formação condizente com a sua área de atuação, isso irá facilitar o processo de ensino aprendizagem. Outros fatores também devem ser levados em consideração já que o currículo das escolas deve contemplar o uso de projetos pedagógicos nos quais a cidadania seja a habilidade a ser desenvolvida, juntamente com a consciência da importância em se aprender inglês.

No entanto, a metodologia lúdica possibilita ao professor resolver um problema que tem sido constante nas salas de aulas, a desmotivação - um dos principais fatores que interrompem o processo de ensino aprendizagem. A partir do lúdico, o profissional consegue motivar o seu aluno a querer aprender, além de tornar as aulas mais dinâmicas. Porém, o professor deve saber planejar a aula, ajustando o conteúdo, observando a realidade do aluno e ainda utilizar a ludicidade com o objetivo de ensinar determinados conteúdos e não como apenas um momento de diversão.

Assim, o presente trabalho tem como foco compreender o processo de ensino aprendizagem resultante da metodologia lúdica inserida no ensino de língua inglesa, observando a importância do lúdico na prática docente.

Segundo Almeida (1998, p.123) "o bom êxito de toda atividade lúdico pedagógica depende exclusivamente do bom preparo e liderança do professor". Assim, o planejamento do docente irá determinar os resultados a serem alcançados, bem como o planejamento é uma preparação para que o educador consiga obter êxito e transmitir o conhecimento de forma significativa.

O trabalho é composto de quatro partes. A primeira é um referencial teórico onde é abordado os autores que publicaram estudos relacionados ao ensino de Língua Inglesa e ao uso do Lúdico. A segunda parte ressalta o ensino de Língua Inglesa, a formação do professor e as metodologias utilizadas no que se refere ao ensino de Língua Inglesa. A terceira parte aborda a utilização do lúdico na sala de aula e sua importância no ensino da Língua Inglesa.

Utilizou-se como metodologia, no presente trabalho, um levantamento de dados bibliográficos, levando em consideração os estu-

dos de vários autores sobre o uso do lúdico na sala de aula para selecionar informações sobre a prática docente e o emprego da metodologia lúdica.

O ENSINO DA LÍNGUA INGLESA

O ensino da Língua Inglesa tem sido tema de pesquisa para muitos especialistas, já que a aquisição de uma língua estrangeira depende de vários fatores. A motivação, a formação do professor de Língua Inglesa e método utilizado, interferem diretamente no processo de aquisição de um segundo idioma. O objetivo do ensino de Língua Inglesa segundo os (PCNs, 1998, p. 55) é "capacitar o aluno a desenvolver as quatro habilidades (leitura, compreensão auditiva, expressão oral e produção escrita) necessárias à aquisição de uma língua estrangeira".

No entanto, a desmotivação, profissionais sem formação adequada e a falta de recursos didáticos para auxiliar o professor, são problemas peculiares no cotidiano escolar, o que ocasiona uma aprendizagem insatisfatória, pois os objetivos recorrentes da Língua Estrangeira não são alcançados.

Assim, Paiva (2005, p.75) ressalta:

O ensino de línguas estrangeiras nas escolas brasileiras tem sido alvo de muitas preocupações e críticas, principalmente devido aos resultados pouco satisfatórios que tem apresentado. Muitos alunos saem da Educação Básica, com uma competência linguística comunicativa que não lhes permite estabelecer diálogos curtos ou elaborar e compreender textos simples.

Nessa perspectiva, o lúdico se torna um mecanismo eficaz para a resolução dos problemas que interferem a aquisição significativa da Língua Inglesa no Ensino Médio. Cabe ao docente repensar sua prática de ensino, pois, de acordo com Almeida Filho Apud Silva (2008 p. 11) "Em relação à prática pedagógica, grande parte dos professores possui um conhecimento superficial das teorias de ensino/aprendizagem de línguas e atua a partir das próprias intuições, crenças e experiências".

Portanto, a motivação é um fator importante para um resultado satisfatório na sala de aula, o aluno precisa ser motivado a aprender e o professor motivado a ensinar. Maciel (2003, p. 23) enfatiza: "O lúdico apresenta dois elementos que o caracterizam: o prazer e o esforço espontâneo. Ele é considerado prazeroso, devido a sua capacidade de absorver o indivíduo de forma intensa e total, criando um clima de entusiasmo".

Segundo Tiba (2002, p.157) "a autoestima é o sentimento que faz com que a pessoa goste de si mesma, aprecie o que faz e aprove suas atitudes. Trata-se de um dos mais importantes ingredientes do nosso comportamento".

No entanto vale salientar que o lúdico se torna uma ferramenta para o docente, devendo ser cada vez mais empregado na construção de uma aprendizagem sólida de Língua Inglesa.

Uma das características mais importantes da aprendizagem através do brincar deve ser a oportunidade de aprender, sem ameaça, a partir das coisas que dão errado. (BENJAMIN, 2002, p.102). O autor ressalta que o lúdico possibilita a aprendizagem.

No entanto, a formação do professor de Língua Inglesa é de suma importância para o bom êxito da proposta pedagógica do ensino de Língua Estrangeira, vale ressaltar que o professor é um agente responsável neste processo de aprendizagem, é o que afirma Almeida Filho Apud Silva (2008 p. 11) "Para que os professores de línguas estrangeiras possam Investigar-se, é importante que considerem que todo professor orienta o seu trabalho de acordo com uma determinada abordagem de ensino".

No que se refere à formação do profissional de Língua Inglesa, alguns fatores devem ser levados em consideração, já que se o professor não sabe pronunciar as palavras corretamente, como os alunos vão ser instigados a aprender sendo que o docente não é capaz de motivar e propiciar tal adequação para que o educando consiga aprender.

Para que o aluno esteja motivado a aprender, o docente deve buscar um método que faça com que o aprendiz esteja apto a buscar e sintetizar conhecimento. Isso é afirmado nos estudos de Maciel, (2003, p. 49) "Educação pelo jogo deve, portanto, ser a preocupação básica de todos os professores que têm intenção de motivar seus alunos ao aprendizado".

Inúmeras são as metodologias aplicadas

no ensino da Língua Inglesa e, se aplicadas a partir do lúdico, serão mais eficientes, o que resulta num processo de ensino aprendizagem significativo no contexto escolar. A abordagem de ensino é um fator que requer atenção, pois segundo Almeida Filho (1993) apud Silva (2008 p 12.) "É importante salientar que mesmo sendo a força orientadora para as suas ações, a abordagem de ensinar do professor concorre com outras forças potenciais".

Vale ressaltar que a aprendizagem via ludicidade é alcançada de forma mais rápida e significativa, Antunes (2004, p.14) salienta, "a aprendizagem é tão importante quanto o desenvolvimento social e o jogo constituí uma ferramenta pedagógica ao mesmo tempo promotora do desenvolvimento cognitivo e do desenvolvimento social".

A metodologia lúdica busca sanar os problemas de aprendizagem, encontrados pelos professores na sala de aula, visto que esse método é capaz de desenvolver o aluno em vários aspectos. Assim o educando se torna proficiente no aprendizado de línguas. Os resultados do uso da ludicidade são comprovados por Santos (2001, p. 53), "A educação pela via da ludicidade propõe-se a uma nova postura existencial, cujo paradigma é um novo sistema de aprender brincando inspirado numa concepção de educação para além da instrução".

Além disso, no que se refere ao aprendizado de línguas, a metodologia lúdica torna-se indispensável para o sucesso da prática docente do profissional de Língua Inglesa, já que levando em consideração o cenário do ensino de Língua Estrangeira no país, tal recurso faz com que o docente inverta a situação. Problema exposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio (BRASIL, 2000, p.25) é mencionado o seguinte:

[...] lugar de capacitar o aluno a falar, ler e escrever em um novo idioma, as aulas de Línguas Estrangeiras Modernas nas escolas de nível médio acabaram por assumir uma feição monótona e repetitiva que, muitas vezes, chega a desmotivar professores e alunos, ao mesmo tempo em que deixa de valorizar conteúdos relevantes à formação educacional dos estudantes.

O lúdico possibilita ao educando desenvolver a cidadania, já que a partir de regras e trabalho em equipe, a interação social acontece e isso permite que o aluno aprenda a conviver em sociedade e exercer a cidadania.

Assim, o uso do lúdico é o método que deve ser seguido pelos professores a fim de reverter os problemas que interferem no processo de ensino aprendizagem, fazendo com que o educando consiga obter a aquisição de uma Língua Estrangeira com qualidade. Tal concepção é sustentada por Santos (2000, p.42). "Os jogos tornam a aula bem mais atraente, devolve ao professor seu papel como agente construtor do crescimento do aluno, elimina o desinteresse e, portanto, a indisciplina".

Por isso, a metodologia lúdica é um agente transformador capaz de promover a aprendizagem de Língua Inglesa, ressaltando para o aluno a importância da aquisição da segunda língua, bem como elevar a motivação do aluno em buscar.

O ensino da Língua Inglesa vem apresentado lacunas no processo de ensino aprendizagem, pois se deve levar em consideração a realidade do aluno, permitindo que ele aprenda conforme as particularidades existentes. Vale ressaltar que os recursos didáticos devem ser mais bem explorados pelos docentes. Assim, a prática pedagógica deve ser repensada com intuito de promover uma aprendizagem significativa.

Além disso, a prática pedagógica do profissional da língua Inglesa deve ser baseada nos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), focalizando a aprendizagem a partir de objetivos pré-estabelecidos, bem como o planejamento das aulas de acordo com as metodologias de ensino de Língua Estrangeira, tornando o aluno proficiente no aprendizado de um idioma estrangeiro.

Assim, a formação continuada é um requisito indispensável aos professores de Língua Inglesa, pois com a evolução das práticas pedagógicas faz-se necessário o uso de metodologias de ensino que intensifiquem a aprendizagem. Sendo que, através do lúdico, as expectativas de ensino são atingidas, melhorando o rendimento escolar, tanto no que se refere a conteúdos como aos aspectos sociais presentes na formação da cida-

dania.
Todavia, os fins e os objetivos propostos nos PCNs e plano de ensino, referentes ao ensino de Língua Inglesa são muitos importantes e têm que ser cumpridos pelo docente na sala de aula, ressaltando algumas particularidades, levando em consideração a realidade do aluno, promovendo situações de interação do educando com a cultura Inglesa, bem como conscientizar esse aluno da importância de estudar um novo idioma.
O ensino é um reflexo da educação tendo um grande valor na sociedade, mas que não é contemplado pelos governantes, sendo que esses deveriam investir e oferecer políticas educacionais capazes de facilitar o processo de ensino aprendizagem, dando condições para que os professores possam desenvolver nos alunos as habilidades e competências que vão além das regras gramaticais.
Os métodos de ensino da Língua Inglesa, nas escolas públicas vêm apresentando resultados pouco satisfatórios, fazendo com que os alunos não consigam alcançar as expectativas de aprendizagem determinadas pelo currículo obrigatório. Desse modo, os alunos necessitam de uma metodologia capaz de melhorar o desempenho cognitivo em assimilar uma Língua Estrangeira.
Portanto, o desinteresse, a falta de motivação, ambiente não favorável e o profissional não capacitado são obstáculos para a aprendizagem de um novo idioma. Todos esses fatores interferem diretamente no processo de ensino aprendizagem, fazendo com que o aluno não esteja motivado a aprender.
Para que o educando possa aprender um novo idioma, fazem-se necessárias algumas condições favoráveis, com o intuito de desenvolver habilidades específicas, sendo plausível que o docente utilize de vários métodos e abordagens, para o ensino de Língua Inglesa, atentando-se à dimensão e à complexidade do processo de ensino aprendizagem.
Segundo Paiva (2005, p. 9). "Quanto às memórias recentes, há um lamento de que os alunos de escola pública não saibam a importância do inglês na vida deles" [...]. O professor deve conscientizar o aluno sobre a importância de se aprender um novo idioma.
Atualmente, a motivação tanto do docente como do discente é um fator importante, pois o professor precisa de cautela para ensinar determinados conteúdos e o aluno para absorver o conhecimento proposto deve estar motivado a aprender. Assim o docente deve se atentar em propor situações de interação em que o aluno se sinta parte da aula.

METODOLOGIAS DE ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Desde a antiguidade o homem procurava compreender os aspectos e as habilidades de assimilação de Línguas, assim com os avanços tecnológicos e científicos de algumas áreas do conhecimento, existem estudos que nos ajudam a compreender o desenvolvimento da capacidade do adulto e da criança em aprender um idioma estrangeiro.
Levando em consideração os estudos de Liberali (2009), há uma idade crítica, quando o aprendizado de uma língua se torna difícil, pois o desenvolvimento cognitivo apresenta falhas, tais falhas podem ser caracterizadas por fatores biológicos, fatores cognitivos, fatores de ordem afetiva e o ambiente linguístico.
De acordo com os fatores biológicos, há a hipótese de lateralização do cérebro, o qual possui dois hemisférios que desempenham diferentes funções, sendo o hemisfério direito a entrada e o processamento de informações e o esquerdo o resultado desse processo resultando em conhecimento armazenado.
Vale ressaltar que as crianças possuíssem dois hemisférios interligados, o que pode explicar certamente a habilidade eficaz do aprendizado de línguas que elas possuem, assim, assimilam melhor, adquirindo a habilidade de falar um novo idioma como se fossem nativas. Sabe-se que as crianças e os adolescentes possuem uma acuidade auditiva superior.
Já os fatores cognitivos regem que um adulto possui uma matriz fonológica sedimentada fazendo com que o aprendizado de línguas se torne mais difícil. Além disso, o adulto já passou por grande parte do seu desenvolvimento cognitivo, diferente da criança e do adolescente que ainda estão desenvolvendo a cognição, quando a aprendizagem é mais

favorável.
Porém, os fatores de ordem afetiva (desmotivação, perfeccionismo, falta de autoconfiança e ansiedade) interferem diretamente na aprendizagem, já que esses fatores são responsáveis pelo desempenho na assimilação de conteúdos propostos, principalmente em adultos e adolescentes.
A discussão sobre a aquisição de uma Língua estrangeira é sustentada por algumas teorias que evidenciam os métodos de ensino utilizados na abordagem e no ensino da Língua Inglesa. Um dos primeiros métodos utilizado para ensinar Inglês foi a Gramática /Tradução, pois a partir da estrutura gramatical da língua estrangeira, o aluno absorveria o idioma em estudo. Segundo Maciel e Hartl (2003 pg. 143,) "Durante muito tempo o método de gramática/tradução dominou o ensino de línguas estrangeiras".
No método Gramática/Tradução o objetivo principal é construir a aprendizagem da Língua Estrangeira a partir das regras gramaticais, técnicas de memorização de vocabulários e traduções de alguns textos. A interação parte apenas do professor para o aluno.
Já no Método áudio/lingual é proposto a apresentação de diálogos, que devem ser aprendidos a partir de repetições para memorizar as palavras. Além disso, o estudante é conduzido a aprender automaticamente a Língua Estrangeira. De acordo com Maciel e Hartl (2003 pg. 143) "A aprendizagem se dá por meio de estímulo/resposta com base nas estruturas linguísticas".
Há também o Método da Abordagem Comunicativa, no qual a língua é caracterizada como comunicação, pois o aluno é levado a momentos de interação, atentando-se a envolver em práticas sociais. Nesse método os diversos gêneros textuais assumem papel de destaque. Tal concepção é sustentada por Maciel e Hartl (2003 pg. 144) "Trata-se de um leque amplo, onde cabem vários métodos que enfocam o uso da linguagem como meta para se tornar competente comunicativamente".
E ainda outro método que merece destaque é o Método Direto, quando as aulas são totalmente em Língua Estrangeira e propostas situações baseadas na vida real. A gramática não é vista como foco principal, prevalecendo a iniciativa da interação professor/aluno. Maciel e Hartl (2003 p. 143) defendem:

No método direto, embora a gramática fosse inserida posteriormente de forma indutiva, podemos dizer que havia uma preocupação dos defensores deste método com uma forma de concepção estrutural da linguagem.

No entanto, o ambiente linguístico sustentado por Krashem (1987) propõe que o ambiente em que o estudante esteja inserido seja propício à aprendizagem de um novo idioma. Assim é válido salientar que todos esses fatores são importantes na elaboração do plano de aula, já que o sucesso do processo ensino aprendizagem depende deles.
Levando em consideração todos esses fatores, a metodologia lúdica é uma ferramenta de ensino que deve sim, ser utilizada pelo docente na sala de aula a fim de sanar todos esses problemas que interferem para que o aluno consiga uma aprendizagem significativa.

O LÚDICO NO ENSINO DA LÍNGUA INGLESA

O uso do lúdico viabiliza e possibilita uma aprendizagem significativa, pois a partir desse mecanismo de ensino a educando consegue absorver o conhecimento a partir do concreto, das associações relacionadas pelo docente ao cotidiano escolar. Vale salientar que, a partir da ludicidade, os docentes conseguem alcançar as dificuldades dos alunos na sala de aula e assim preencher tais lacunas encontradas nos educandos.
No que se refere ao ensino de língua Inglesa, o lúdico assume um papel de destaque como uma valiosa ferramenta de aprendizagem que deve ser utilizada pelo docente, já que tal mecanismo é indispensável na abordagem e sistematização de conteúdos direcionados na sala de aula. Por isso o educando consegue se familiarizar com o conteúdo proposto de uma forma dinâmica, fazendo assim com que as habilidades e competências do ensino de Língua Inglesa no ensino Médio sejam alcançadas.
Além disso, o modelo de Ensino Médio tradicional não cabe mais dentro das novas tendências pedagógicas, pois o jovem cria uma

resistência, principalmente no aprendizado de uma língua estrangeira e muitos utilizam a famosa pergunta: por que estudar Inglês se eu moro no Brasil? No entanto, há uma falha em relação aos profissionais de Línguas quando não conscientizam o discente sobre a importância da aprendizagem de Língua Inglesa e como isso pode ser utilizado no futuro, assim como mecanismo para enfrentar a resistência do aluno.

O lúdico é o caminho para motivar e fazer com que o aluno consiga desenvolver uma aprendizagem sólida, entendendo não só a importância da Língua Inglesa, como também sua aplicabilidade no cenário mundial.

É notórios problemas enfrentados pelos professores de Língua Inglesa na sala de aula, assim, a motivação é um fator importante e merece lugar de destaque, já que, se o aluno está motivado, a aprendizagem é alcançada mais rapidamente.

Na sala de aula o uso da ludicidade é de suma importância, pois a partir do uso da música, por exemplo, na abordagem dos conteúdos de Língua Inglesa no Ensino Médio consegue-se desenvolver as habilidades cognitivas dos alunos, fazendo com que eles assimilem vocabulário, regras gramaticais e o aspecto semântico, o que resulta num processo de ensino aprendizagem consolidado a partir do uso do lúdico inserido nas aulas de Língua Inglesa.

A música faz parte do lúdico o que viabiliza meio e técnicas de ensino com resultados satisfatórios no contexto escolar de acordo com a proposta de oferta de Ensino Médio inovador, fazendo com que o estudante alcance as expectativas de aprendizagem de forma prazerosa e consolidada.

Pressupõe-se que o aprendizado de um novo idioma deve ser procedido a partir da intercalação entre vocabulário, gramática e cultura, pois esses aspectos são responsáveis pela aprendizagem significativa. Por isso cabe ao professor, ao planejar, preocupar-se em trabalhar ambos os fatores, assim o vídeo auxilia o docente a sintetizar nos alunos a abordagem de um conteúdo.

A utilização de vídeos no ensino de Língua Inglesa é indispensável, já que o professor deve usufruir de todos os recursos que vão servir de suporte e consolidar a aprendizagem de uma Língua Estrangeira a partir de recursos lúdicos. Bem como tal mecanismo faz com que o estudante assimile melhor aquilo que está sendo mediado ou ensinado pelo professor.

O professor deve se atentar em adequar os conteúdos a serem aprendidos pelos alunos a partir dos jogos, cabe salientar que não é apenas um momento de diversão para a turma, mas sim um momento de aprendizagem construída a partir de mecanismos didáticos e pedagógicos inseridos dentro do universo lúdico.

Os jogos auxiliam na motivação do estudante, fazendo com que o mesmo tenha interesse em aprender a Língua Inglesa, a partir de estratégias de ensino capazes de identificar os conhecimentos prévios, ampliá-los e sistematizá-los de maneira eficiente.

A prática de ensino de Língua Inglesa deve ir além daquilo que é proposto e realizado nas escolas públicas que oferecem para os alunos de Ensino Médio um plano de ensino teórico, pois a prática de ensino não é desenvolvida da forma que deveria ser o que acarreta problemas, os quais se transformam em barreiras, impedindo que esses educandos tenham êxito na aprendizagem.

Portanto, torna-se necessária uma aprendizagem consolidada que deve ser alcançada a partir do uso do lúdico, pois essa ferramenta de ensino permite que o aluno consiga aprender um idioma estrangeiro em suas dimensões.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A utilização do lúdico na sala de aula é de extrema importância, pois além de o docente conseguir ensinar um determinado conteúdo de forma dinâmica e eficaz, o mesmo consegue solucionar problemas que interferem diretamente na aprendizagem. A desmotivação e a falta de interesse vêm sendo mais constantes na sala de aula, assim a partir do lúdico a aprendizagem da Língua Inglesa fica mais interativa e dinâmica.

Levando em consideração os resultados obtidos em avaliações externas, percebe-se que o professor deve trabalhar com novas metodologias e abordagens de ensino, com o objetivo deformar o educando tanto em conteúdo como em cidadania. Assim, os resultados, a partir da metodologia lúdica,

mostram-se mais promissores, comprovando a eficácia desse método que deve fazer parte do cotidiano escolar de forma mais efetiva.

Portanto o lúdico assume um papel indispensável no que diz respeito ao ensino de Língua Inglesa, pois quando o professor utiliza no cotidiano escolar músicas, vídeos e dinâmicas, cujo objetivo é promover a interação da turma e desenvolver a aprendizagem, isso possibilita aos educandos uma maneira mais prazerosa de aprender um novo idioma.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J.C.P. Dimensões comunicativas no Ensino de Línguas. Campinas: Pontes, 1998.

ALMEIDA FILHO, J.C.P (Org.) O Professor de Língua Estrangeira em Formação. 2.ed. Campinas: Pontes, 2005.

ANDRADE, Ana Isabel O; SÁ, Maria Helena A.B.A. Didática da língua estrangeira. Porto: Asa, 1992.

ANTUNES, C. Educação Infantil: prioridade imprescindível. Petrópolis: Vozes, 2004.

BENJAMIN, Valter. Reflexões sobre a Criança, o Brinquedo e a Educação. São Paulo: Editora 34 Ltda, 1ª Ed. 2002.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.p.120. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf>Acesso em 18 de janeiro e 2024.

BERGMANN, J.C.F. Aquisição de uma língua estrangeira: livro didático como motivador,2002,155p. Dissertação (mestrado em letras-estudos linguísticos) Universidade Federal do Paraná.

CORRÊA, S.T.M. A Práxis Pedagógica no Ensino de Língua Estrangeira Moderna, Oriunda das Abordagens Formal, Comunicativa e Pedagogia Crítica. Disponível em:<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1006 4.pdf>Acesso em 18 de janeiro de 2024.

DUTRA, D.P.; MELLO, H.; PAIVA, V.L.M.O.; JORGE, M.; MARRA, P.A.; RAVETTI, G. Projeto de Educação Continuada para Professores de Línguas Estrangeiras. Belo Horizonte; FALE/UFMG, 2002.

FREITAS, L.G. Quem São e Como Ensinam Os Professores de Língua Inglesa (Li) das Escolas Públicas no Interior? Disponível em:<http://www.revistas.ufg.br/index. php/sig/article/viewFile/7264/5149> Acesso em 18 de janeiro de 2024.

FREITAS, M.A.de. Educação e ensino de língua estrangeira hoje: imlicações para a formação de seus respectivos profissionais e aprendizes. In: ABRAHÃO, Maria Helena Vieira (Org.). Prática de ensino de língua estrangeira. Experiências e reflexões. Campinas, SP: Pontes, Arte Língua, 2004. p.117-130.

KRASHEN, S.D. Principles and Practice in Second Language Acquisition. Prentice-Hall International, 1987.

LEFFA, V.J. O Ensino de Línguas Estrangeiras no Contexto Nacional. Contexturas, APLIESP, n. 4, p. 13-24, 1999.

LIBERALI, F.C. Atividade social nas aulas de Língua Estrangeira\ Fernanda Coelho Liberali- São Paulo: Moderna, 2009.

MAGALHÃES, A.F.D.S. E JUNIOR, C.F.D.A. Ludicidade na Aquisição da Leitura e Escrita: Experiências e Vivências nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Disponívelem:<http://editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/884d79963bd8bc0ae9b13a1aa71add73_63_1160.pdf >Acesso em 18 de janeiro de 2024.

MACIEL, K.D. E HARTL, I. 2003. Métodos e Abordagens de Ensino de Línguas Estrangeiras e Processos de Ensino / Aprendizagem Disponível em; <http://www.aparios.com.br/forumdeutsch/ revistas/volume7/ForumDeutschtodos.pdf>Acesso em 18 de janeiro

de 2024.

NUNES, A.R.S.C. De A. O Lúdico na Aquisição da Segunda Língua. Disponível em:<http://www.linguaestrangeira.pro.br/index.php/artigos-e-papers/55-artigos-em-portugues/12-o-ludico-na-aquisicao-da-segunda-lingua.html> Acesso em: 08 jun. 2008.Acesso em 18 de janeiro de 2024

OLIVEIRA, C.; M.D :Aplicação de Atividades Lúdicas no Ensino de Língua Inglesa por Meio da Declaração Universal dos Direitos Humanos,1990.
Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/754-4.pdf.>Acesso em 18 de janeiro de 2024.

PAIVA, V.L.D.O E (Org.). Ensino de Língua Inglesa: Reflexões e Experiências. 3. Ed. Campinas: Pontes Editores, 2005.

PAIVA, V.L.D.O E. Estratégias individuais de aprendizagem de Língua Inglesa. Letras e Letras. V. 14, n.1, jan/jul.2005. p.73-88.

ROCHA, C.H. O Ensino de Línguas para crianças no contexto Educacional Brasileiro: Breves reflexões e possíveis provisões. Disponível em:<http://www.scielo.br/pdf/delta/v23n2/a05v23n2.pdf >. Acesso em 18 de janeiro de 2024.

SANTOS, SM. P. O lúdico na formação do educador organizadora.8 ed. Petrópolis RJ: VOZES,2010.

SILVA, A.L.S.D. A Análise de Abordagem e a Formação do Professor de Línguas Estrangeiras: Uma Alternativa À Prática Reflexiva.
Disponível em: http://www.filologia.org.br/xiicnlf/05/01.pdf Acesso em 18 de janeiro de 2024.

TIBA, I. Quem ama educa. São Paulo: Gente, 2002.

VYGOTSKY, L.S. A formação social da mente. São Paulo Martins Fontes, 1994.

A IMPORTÂNCIA DA MOTIVAÇÃO NO ENSINO DA LÍNGUA INGLESA

WANDERLEY PELLICCI BIGHETTI

RESUMO
Este artigo tem por objetivo demonstrar a importância da motivação para o ensino da Língua Inglesa através de jogos e brincadeiras, inseridos nas aulas, propiciando um aprendizado descontraído e como se realiza o processo de aprendizagem inserido em um contexto diferenciado. Os estudantes normalmente não gostam de aprender na forma de decorar verbos, vocabulários e leitura de textos fora do contexto da vida do estudante. Quando ele se depara com uma brincadeira ou um jogo, o mesmo presta mais atenção pelo fato de querer ganhar. A brincadeira, para o aluno, não é aula. Quando explicado para o estudante que naquele dia haverá brincadeira, há uma atmosfera de alegria e alívios nos estudantes. O ambiente em sala de aula fica propício para o aprendizado. A vontade de querer ganhar de uma outra equipe, desperta nos estudantes um laço de união. Um aluno ajuda o outro para fazer com que a equipe vença. Na verdade, todos saem ganhando. Pode-se fazer brincadeira de bingo com verbos ou vocabulário. Jogos de videogame com o vocabulário em inglês para ensinar comandos.

PALAVRAS-CHAVE: motivação; aprendizado descontraído; lúdico

ABSTRACT
This article aims to demonstrate the importance of the motivation for English language teaching through games and joking, inserted in classes, providing relaxed learning and how the learning process inserted in a differentiated context is performed. Students usually do not like to learn in the way of learning by heart verbs, vocabularies and reading texts outside the context of the student's life. When he comes across a joke or a game, he pays more attention to the fact that he wants to win. The game, for the student, is not class. When explained to the student which that day there will be a joke, there is an atmosphere of joy and reliefs on students. The environment in the classroom is conducive to learning. The desire to want to win from another team, arouses in students a bond of union. One student helps the other to get the team win. In fact, everyone wins. You can play bingo joke with verbs or vocabulary. Videogame games with vocabulary in English to teach commands.

Keywords: Motivation; relaxed learning; ludic

INTRODUÇÃO

Hoje em dia, com a globalização, há necessidade de aprender uma língua estrangeira. Não podemos negar que as pessoas que sabem falar e escrever Inglês são vistas pela comunidade global com outros olhos, devido à exigência de compreender a importância de fatores internacionais no aspecto social. A fim de melhorar a aprendizagem de uma língua estrangeira, percebe-se que há necessidade de novas técnicas de ensino para aumentar a motivação dos alunos. Um dos maiores problemas encontrados no ensino da língua inglesa na sala de aula pelos professores, é motivar os alunos a aprender. A maioria dos alunos não gosta da forma que os materiais didáticos apresentam o idioma, visto que, a tecnologia disponível hoje, tais como: músicas, jogos e brincadeiras está cada vez mais presente na vida dos adolescentes. Utilizando estes recursos, as aulas ficam mais dinâmicas, aproximam-se mais da realidade e da vida cotidiana do aluno. Este é um fator essencial para motivar e despertar o desejo de aprender o idioma Inglês. A pesquisa mostra que é possível motivar os alunos a aprender inglês com esta didática.
Os alunos ficam mais motivados quando estão em um jogo, uma competição ou ouvindo música e este é um fator primordial no processo de ensino-aprendizagem. Este trabalho tem o objetivo de apresentar uma proposta de atividades aos professores com o objetivo de usar músicas, jogos e brincadeiras em sala de aula para promover o desenvolvimento da escrita, do entendimento, da fala e da leitura da Língua Inglesa de forma prazerosa.
Tem-se como objetivo nesta pesquisa de-

monstrar que através de músicas, vídeos e jogos, os alunos ficam mais motivados e preparados para aprender vocabulário, gramática, cultura e pronúncia de uma língua estrangeira. Aulas bem preparadas podem trazer resultados positivos surpreendentes, estimular todos os alunos ou a maioria a querer aprender a Língua e facilitar a vida dos alunos e professores no processo de ensino-aprendizagem da Língua Inglesa.

Sabemos que alguns alunos não possuem muita facilidade para o aprendizado da Língua Inglesa e demonstram desinteresse e falta de motivação nas aulas. A utilização de recursos de multimídia como instrumento de motivação no ensino da Língua Inglesa traz vários pontos positivos que merecem ser elencados: desperta o interesse dos alunos, reforça a fixação dos conteúdos gramaticais ou vocabulários específicos através da repetição ou dramatização, mantem contato com povos e culturas diferentes, aumenta o acesso a fontes de pesquisa como livros e internet, possibilita contato com pessoas de outros países e intensifica as chances de conseguir bons empregos no futuro. O acesso a material autêntico possibilita a comparação de pronúncias e estruturas gramaticais diferentes, aprimora o conhecimento cultural dos países que utilizam a Língua Inglesa, bem como estimula o aluno a pensar e comparar a língua materna com o inglês. As atividades de Listening (Escuta) , Reading (Leitura) , Writing (Escrita), Speaking (Fala) e Understanding (Entendimento) são executadas prazerosamente e tornam as aulas mais dinâmicas envolvendo todos os alunos, respeitando o processo de aprendizagem de cada um. O aluno pode acessar a internet de onde estiver e ouvir e cantar a música trabalhada em classe novamente facilitando a fixação da pronúncia, vocabulário e do conteúdo trabalhado. Uma aula dinâmica com jogos ou músicas é uma forma descontraída de aprender e desenvolver familiaridade com os sons e estruturas da Língua Inglesa. Justifica-se a utilização de tais técnicas com o objetivo de mostrar que através de aulas diferenciadas possamos ativar a motivação no aluno sendo esta a força matriz para o aprendizado.

PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Neste capítulo aborda-se a definição de motivação, entendendo que esta pode sofrer influência emocional, biológica e social, mostrando o porquê as pessoas agem de determinadas maneiras em situações diversas e como a inserção de músicas e jogos, em sala de aula, estimulam o aprendizado de forma lúdica.

Será detalhado como o professor pode utilizar-se deste conhecimento e em um processo de ensino-aprendizagem a seu favor. Haverá, inclusive, uma análise das abordagens de ensino de Línguas, com o objetivo de refletir se o uso da motivação foi empregado como estratégia de ensino.

O QUE É MOTIVAÇÃO?

Dentre as muitas teorias e hipóteses sobre motivação aquela que pode melhor se encaixar a este presente trabalho, é: motivação é um desejo que faz com que as pessoas atuem para alcançar seus objetivos. Lefrançois (2009, p.339) afirma:

A palavra latina que deu origem ao vocabulário motivação significa mover. Daí que motivação tem a ver com ação. Um motivo é a força consciente ou inconsciente que incita a pessoa a agir ou, algumas vezes, a não agir. Neste sentido, os motivos são causas, porque, como diz o dicionário, causas são os agentes ou as forças que produzem um efeito ou uma ação. Portanto, o estudo da motivação humana é um estudo dos agentes e das forças que causam o comportamento.

A motivação inclui fenômenos emocionais, biológicos e sociais. É um processo responsável por principiar, encaminhar e conservar comportamentos relacionados com a realização de objetivos. A motivação é a força principal que leva os indivíduos a buscarem prazer. Enquanto perdura a situação, perdura a motivação. Ao cessar a necessidade, termina a motivação. No mesmo momento, surge uma nova necessidade e, consequentemente, uma nova força motriz que estimula o indivíduo a buscar outra satisfação novamente. Instala-se assim um ciclo motivacional. Determinadas ações estão profundamente interligadas com as emoções humanas e estas com os motivos e a motivação.

Lefrançois (2009, p.339) afirma, “É importante perceber que os motivos e a motiva-

ção estão intimamente ligados às emoções. As emoções estão no centro das causas e razões da maioria das ações humanas."
O professor, cativando as emoções dos alunos, terá uma ferramenta importante a seu favor. O clima da aula será agradável e interessante, de modo a contribuir para a motivação dos alunos, e ambos possam alcançar o objetivo da aula prazerosamente. Os alunos tendem a repetir comportamentos dos próprios colegas de sala. Se um aluno começa a reclamar, que não quer copiar, que está cansado, o outro normalmente repete o mesmo comportamento. Quando o professor fala que haverá jogos, brincadeiras ou música na aula, dificilmente os alunos irão repelir o conteúdo. Se a maioria expressar com palavras ou gestos que querem participar da aula, a tendência é que a maioria da sala se envolva na atividade.

MOTIVAÇÃO PARA AULAS DE INGLÊS

Os professores de inglês necessitam estar conscientes dos tipos de abordagens existentes para prepararem bem suas aulas, com o objetivo de aumentar a curiosidade dos alunos, despertando a vontade de aprender. A utilização de jogos para aprender inglês é uma metodologia muito comum e traz leveza e descontração às aulas. As vantagens dessa estratégia vão ainda além disso: por meio de jogos, as turmas se tornam engajadas e mais interativas. Tem jeito mais legal de aprender do que se divertindo? Provavelmente não! E acredite: isso vale para todas as idades. Segundo Beebe (1985) "Os tipos de abordagem que irão envolver os alunos, despertam a sua curiosidade, e fazem com que lembrem o que eles estão aprendendo. " 3. Aulas bem preparadas envolvem os alunos, ativando inconscientemente uma ferramenta essencial ao aprendizado, a motivação.

Qualquer pessoa tem a capacidade de se desmotivar ou motivar através de um impulso interior, conhecida como motivação intrínseca ou automotivação. Segundo Lefrançois (2009, p.359), "(...) aquilo que satisfaz mais que uma necessidade passageira resulta em sentimento de orgulho e satisfação. Por outro lado, existe também a motivação extrínseca na qual é produzida por um fator externo em que a pessoa vive. "4 Para o autor os motivos extrínsecos são as recompensas externas que possibilitam a motivação, por exemplo, o elogio. Esta força externa influencia sua motivação. O aluno já vem para as aulas com a motivação pré-determinada, devido às experiências anteriores. Em conformidade com Crookes e Schimidt (1991, p.41) "(...) alunos trazem um nível pré-determinado de motivação para suas situações de aprendizado, baseados em suas razões intrínsecas e extrínsecas para quererem aprender uma nova língua.". A motivação pode ser alterada de acordo com suas novas experiências. Alunos com o desempenho abaixo do desejado em sala, podem facilmente mudar suas opiniões e passarem a superar suas expectativas e também a dos professores. Os autores acima afirmam ainda que "(...), o paradigma da pesquisa foi ampliado para incluir a forma que as motivações dos aprendizes se tornam evidentes e mudam ao longo do tempo em resposta a experiências que eles possuem. "

Experiências em sala de aula mostram claramente o que os autores acima alegam. O aluno com problemas na aula anterior inicia a próxima totalmente desmotivado e, por vários motivos, não se concentra e nem participa adequadamente das atividades. Percebe-se que quando há um estímulo, algo que o motiva a participar, uma dinâmica a qual sua participação será importante para o grupo, o aluno deixa seus problemas de lado e acaba se dedicando à aula. De acordo com Chabot (2005, p.48) "O ser humano é um ser fundamentalmente afetivo. " A abordagem de ensino proposta pelo professor faz o aluno se desviar de seus problemas pessoais e se motivar novamente. Este estará preparado a fazer parte do processo de ensino-aprendizagem. O autor citado acima argumenta que

(...) é fundamental desenvolver a inteligência emocional no intuito de otimizar todas as emoções que derivam da alegria, gerar comportamentos orientados para a aproximação e a motivação e obter, assim, uma série de benefícios em nossas escolas e salas de aula.

O Educador bem preparado é aquele que precisa entender muito bem as dificuldades

e o processo de ensino-aprendizagem. Através deste subsídio, o professor deve contribuir para que o conhecimento adquirido em sala de aula possa perdurar além dos muros da escola. De acordo com Williams e Burden (1997, p.5),

O educador de sucesso deve ser aquele que entende as complexidades do processo de ensino-aprendizagem e possa utilizar esse conhecimento para agir de forma que capacitem os alunos, tanto dentro e para além da situação de sala de aula. Há a necessidade de refletir sobre as principais abordagens de ensino de línguas, para verificar se a motivação faz parte desses métodos e se atingem seus objetivos no processo de ensino-aprendizagem. Conhecer bem as abordagens de ensino e saber utilizá-las torna o professor mais capacitado para ensinar, beneficiando os alunos dentro e fora da escola.

O APRENDIZADO EFETIVO DE INGLÊS ATRAVÉS DE MÚSICA E JOGOS

O processo de ensino-aprendizagem dá-se quando dois ou mais sistemas funcionais agem de forma interconectada. De acordo com Capovilla (2001, p.1) "Estudos na área neurocientífica, centrados no manejo do aluno em sala de aula, nos esclarece que o processo de aprendizagem ocorre quando dois ou mais sistemas funcionam de forma inter-relacionada". Desta maneira, conseguimos notar como é importante incorporar nas aulas de inglês as músicas, os jogos que envolvam movimento nas aulas e poder exercitar, ao mesmo tempo, mais de um sistema: visual, auditivo e também o sistema tátil como atividades lúdicas, esportivas. Trata-se de uma estratégia muito adotada em turmas do ensino infantil, especialmente quando os pequenos alunos ainda não foram alfabetizados. Nessa idade, a gente ainda não tem muita noção do que é estudar, então fica mais fácil assimilar qualquer tipo de conteúdo se estivermos brincando. Mas engana-se quem acredita que adolescentes e, até mesmo, adultos também não podem se beneficiar dessa metodologia.

Animar a aula com a utilização de jogos e a transformação do ato de estudar em uma brincadeira também é muito útil para os grandinhos. Através das atividades lúdicas, é possível fazer os estudantes relaxarem, tirarem a pressão de um dia laborioso ou estudos e também estimular a interação em uma sala de aula. Assim, fica mais fácil criar conexões e fixar o conteúdo trabalhado.

A utilização de dinâmicas apropriadas em um processo de ensino torna-o prazeroso e automaticamente promoverá mudanças na quantidade e qualidade destes pontos de conexões, desenvolvendo assim o funcionamento cerebral com resultados satisfatórios e eficazes de modo positivo e duradouro.

Capovilla (2001, p.14) completa postulando que,

(...) através de atividades prazerosas e desafiadoras o "disparo" entre as células neurais acontece mais facilmente: as sinapses fortalecem-se e as redes neurais são estabelecidas com mais rapidez. (Velocidade sináptica).

O professor tem como desafio, propiciar uma aula que possibilite o disparo desse gatilho, e que se utilize deste mecanismo facilitador no processo de ensino/aprendizagem. O método para desencadear o funcionamento cerebral baseia-se em incluir atividades lúdicas nas aulas tradicionais.

Aulas ricas com conteúdo audiovisual e dinâmicas divertidas fazem com que o aluno não seja um simples observador de seu próprio conhecimento e o deixa conectado a aula. A participação do aluno é constante nas atividades propostas pelo professor.

MÚSICA: ELEMENTO MOTIVADOR PARA O ENSINO DE INGLÊS

As habilidades linguísticas de ouvir, falar, ler e escrever são estudadas até hoje por diversos pesquisadores. Com estes estudos ficaram evidenciadas que as habilidades de ouvir, falar, ler e escrever nem sempre eram utilizadas no ensino de línguas em uma única aula. Notou-se que ao associar essas habilidades, os alunos memorizavam melhor os conceitos de cada uma delas. Costa (2008, p.33) afirma "(...), para aprender LE é necessário prestar um pouco mais de atenção as quatro habilidades linguísticas e descobrir suas diferenças e suas semelhanças.". Os alunos percebem com mais facilidade as ca-

racterísticas das habilidades quando trabalhadas juntas. Brown (1994) menciona que,
A observação seguinte suporta o uso de técnicas que envolvem integração: 1 – Produção e recepção são simplesmente dois lados de uma moeda. 2 – Integração quer dizer mandar e receber mensagens.
A música contribui para desenvolver a habilidade de compreensão oral de maneira interativa com as outras habilidades, de forma prazerosa e motivadora para os alunos nas aulas de língua inglesa. A música mexe com as emoções e isto é um fator essencial para o aprendizado. De acordo com Chabot (2005, p.55),

(...), é fundamental desenvolver a inteligência emocional no intuito de otimizar todas as emoções que derivam da alegria, gerar comportamentos orientados para a aproximação e a motivação e obter, assim, uma série de benefícios em nossas escolas e salas de aula.

Aprende-se melhor quando os temas trabalhados em classe estimulam as emoções dos alunos, despertando seu interesse no conteúdo ensinado. Neste sentido, a música pode ser um recurso importante e de grande utilidade na sala de aula, como postula Cristóvão (2007, p.66)
As músicas são exemplo de uma linguagem autêntica, memorável e rítmica. [...] a) as músicas são exemplos acessíveis de inglês oral; b) as rimas permitem aos alunos exercícios de identificação de sons similares; c) a atmosfera agradável que a musicalidade traz faz com que o aluno se sinta mais à vontade com o trabalho de pronúncia; d) a identificação das sílabas fortes e fracas ajuda na pronúncia da língua.
A música colabora para o envolvimento dos alunos com atividades na língua-alvo, influenciando positivamente na motivação. O ritmo e a sonoridade cativam os ouvintes, abrindo uma oportunidade para efetivo aprendizado.

JOGOS: ELEMENTOS MOTIVADORES PARA ENSINO DE INGLÊS

A palavra “lúdico” vem do latim “ludus” e significa brincar. Neste sentido estão incluídos os jogos, vídeos, músicas, brinquedos e divertimentos e é pertinente também, ao comportamento daquele que joga, brinca e se diverte. Por outro lado, a função educativa do jogo, permite a aprendizagem do indivíduo, seu saber, seu conhecimento e seu entendimento de mundo.

Com esse pensamento Antunes (1998, p.36) postula que “(...), o jogo ganha um espaço como a ferramenta ideal da aprendizagem”. Sem dúvida, o jogo desperta o interesse nos alunos e é uma ferramenta importante para o professor em sala. Ainda de acordo o mesmo autor,

O jogo ajuda-o a construir suas novas descobertas, desenvolve e enriquece sua personalidade e simboliza um instrumento pedagógico que leva ao professor a condição de condutor, estimulador e avaliador da aprendizagem.
Os jogos passam a ser um recurso importante na didática do ensino de línguas. Utilizar-se deste recurso pedagógico, conduz o aluno a novas descobertas e desbloqueia resistências por parte do aprendiz.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) trazem como pressuposto o reconhecimento do papel das atividades lúdicas com relação aos jogos:

[...] finalmente, um aspecto relevante nos jogos é o desafio genuíno que eles provocam no aluno, quer gera interesse e prazer. Por isso, é importante que os jogos façam parte da cultura escolar, cabendo ao professor analisar e avaliar a potencialidade educativa dos diferentes jogos e o aspecto curricular que se deseja desenvolver. (PCN, 2000, 48-49)

A importância dos jogos como meio de provocar nos alunos o interesse e o prazer em aprender, se destaca como parte da cultura escolar. Os PCN apoiam totalmente a utilização de jogos em sala de aula, desde que utilizados de forma dirigida ao conteúdo a ser desenvolvido pelo professor.

O lúdico se faz presente e adiciona um elemento indispensável no relacionamento entre as pessoas, possibilitando que a criatividade aflore. O brincar é a ludicidade do aprender.

Os vídeos também entram nesta parte do lúdico. De acordo com Potter (2012, p.9),

(...), sabemos como é importante motivar nossos alunos de LE. Os vídeos ativam as emoções dos alunos, criam ambientes diferentes de acordo com o filme, engajam-nos em atividades prazerosas e, acima de tudo, tem um resultado positivo na aprendizagem.

Desta forma, podemos ir além do ensino de estruturas gramaticais não contextualizadas. Temos a obrigação de envolver nossos alunos e expô-los a gêneros diferenciados, que estão em nosso dia-a-dia, inserindo esta realidade na sala de aula.

O LÚDICO COMO INSTRUMENTO DE MOTIVAÇÃO PARA APRENDIZADO DE LÍNGUA INGLESA

A ludicidade não pode ser vista apenas como uma diversão. Ela é necessária para o ser humano em qualquer idade. O progresso do aspecto lúdico ajuda na aprendizagem, no crescimento pessoal, social e cultural, estimula uma boa saúde do intelecto, melhora os processos de socialização, comunicação, expressão e edificação do conhecimento. A aprendizagem do idioma precisa ser mais próxima possível da realidade dos estudantes, como postulado nos PCN (1998):

No que se refere aos conhecimentos que o aluno tem de adquirir em relação à língua estrangeira, ele irá se apoiar nos conhecimentos correspondentes que tem e nos usos que faz deles como usuário de sua língua materna em textos orais e escritos. Essa estratégia de correlacionar os conhecimentos novos da língua estrangeira e os conhecimentos que já possui de sua língua materna é uma parte importante do processo de ensinar e aprender a Língua Estrangeira. (1998, p.32)

Tem-se a convicção que as atividades lúdicas exercem poder sobre o aluno. Simplificam tanto o progresso de sua personalidade, quanto o desenvolvimento de cada uma de suas funções psicológicas, intelectuais e morais. A ludicidade influencia crianças, adolescentes e adultos os quais amam aprender algo novo, ao mesmo tempo em que se distraem.

Para Paiva (2007, p.182) "(...) o ensino de gramática pode, também, ser algo lúdico. Podemos fazer uso de jogos para trabalhar alguns pontos gramaticais com os alunos em sala de aula. " Ao incluir músicas e jogos nas aulas, as atividades se tornam instrumentos aliados na aquisição da língua inglesa.

Sugestões de brincadeiras com jogos e vídeos para ensinar e revisar o vocabulário, fixar regras gramaticais de forma divertida podem ser usadas, como por exemplo: bingos, cartões, jogos de memória, vídeos, dominó, "encontre alguém que", jogos de perguntas, palavras cruzadas. Estas atividades reforçam a língua alvo, relaxam e divertem os alunos. Se os alunos sabem que na aula haverá a aplicação de jogos ou músicas como parte da atividade, ficarão atentos, motivados e propícios a uma excelente performance linguística durante a aula. É importante destacar que as atividades propostas não tem apenas o objetivo de diversão e entretenimento, mas também de produzirem a utilização efetiva da língua-alvo estudada. Sousa (2000) ressalta que "(...) o pensamento utópico tem um duplo objetivo: reinventar mapas de emancipação social e subjetividades com capacidade e vontade de os usar". Nesta abordagem do processo educativo a afetividade ganha enfoque principal, pois a interação afetiva colabora mais a entender e transformar os aprendizes do que um raciocínio magnífico, repassado mecanicamente.

Este conceito ganha apreciadores ao utilizar as atividades lúdicas no processo do desenvolvimento humano. Uma importante consideração nesta tendência é que a atividade lúdica apresenta dois elementos-chave: as regras e o imaginário. O faz de conta e as regras estão presentes. O que altera é a intensidade e a maneira como elas são apresentadas: no jogo simbólico, o que prevalece é a situação imaginária, porém as regras estão presentes, mas de forma implícita; no jogo de regras, o imaginário está presente, mas de forma latente.

CONCLUSÃO

Chega-se à conclusão de que a relação, o envolvimento, a força de vontade no entendimento do significado, o clima de entusiasmo e de negociação entre os aprendizes e o professor, viabilizados pelas atividades diferenciadas com jogos, integram fatores fun-

damentais na evolução do conhecimento e no desempenho dos alunos.

A importância dos jogos como meio de provocar nos alunos o interesse e o prazer em aprender, se destaca como parte da cultura escolar. Os PCN apoiam totalmente a utilização de jogos em sala de aula, desde que utilizados de forma dirigida ao conteúdo a ser desenvolvido pelo professor.

O lúdico se faz presente e adiciona um elemento indispensável no relacionamento entre as pessoas, possibilitando que a criatividade aflore. O brincar é a ludicidade do aprender. Desta forma, podemos ir além do ensino de estruturas gramaticais não contextualizadas. Temos a obrigação de envolver nossos alunos e expô-los a gêneros diferenciados, que estão em nosso dia-a-dia, inserindo esta realidade na sala de aula. Os professores que souberem utilizar estes recursos, perceberão os benefícios nas aulas.

A ludicidade não pode ser vista apenas como uma diversão. Ela é necessária para o ser humano em qualquer idade. O progresso do aspecto lúdico ajuda na aprendizagem, no crescimento pessoal, social e cultural, estimula uma boa saúde do intelecto, melhora os processos de socialização, comunicação, expressão e edificação do conhecimento.

Tem-se a convicção que as atividades lúdicas exercem poder sobre o aluno. Simplificam tanto o progresso de sua personalidade, quanto o desenvolvimento de cada uma de suas funções psicológicas, intelectuais e morais. A ludicidade influencia crianças, adolescentes e adultos os quais amam aprender algo novo, ao mesmo tempo em que se distraem.

Ao incluir músicas e jogos nas aulas, as atividades se tornam instrumentos aliados na aquisição da língua inglesa. Sugestões de brincadeiras com jogos e vídeos para ensinar e revisar o vocabulário, fixar regras gramaticais de forma divertida podem ser usadas, como por exemplo: bingos, cartões, jogos de memória, vídeos, dominó, "encontre alguém que", jogos de perguntas, palavras cruzadas. Estas atividades reforçam a língua alvo, relaxam e divertem os alunos. Se os alunos sabem que na aula haverá a aplicação de jogos ou músicas como parte da atividade, ficarão atentos, motivados e propícios a uma excelente performance linguística durante a aula. É importante destacar que as atividades propostas não tem apenas o objetivo de diversão e entretenimento, mas também de produzirem a utilização efetiva da língua-alvo estudada.

Nesta abordagem do processo educativo a afetividade ganha enfoque principal, pois a interação afetiva colabora mais a entender e transformar os aprendizes do que um raciocínio magnífico, repassado mecanicamente.

Este conceito ganha apreciadores ao utilizar as atividades lúdicas no processo do desenvolvimento humano. Uma importante consideração nesta tendência é que a atividade lúdica apresenta dois elementos-chave: as regras e o imaginário. O faz de conta e as regras estão presentes. O que altera é a intensidade e a maneira como elas são apresentadas: no jogo simbólico, o que prevalece é a situação imaginária, porém as regras estão presentes, mas de forma implícita; no jogo de regras, o imaginário está presente, mas de forma latente.

Nas aulas de inglês, o professor (a) pode intercalar ou adaptar o conteúdo do livro didático com atividades lúdicas para verificar o aprendizado através de um "Quiz" (Jogo de perguntas e respostas) sobre determinada parte gramatical, ou, fazer uma atividade de "Listening" (escuta) com música trabalhando verbos ou vocabulários já ensinados. Pode-se trabalhar com "Cards" (cartões) estimulando os alunos a responderem perguntas diretas como: Sim, eu gosto. (Yes, I do.) / (No, I don't.) O aluno tem que se sentir parte integrante da aula e não apenas ouvinte. Quando o estudante participa ativamente da aula, o conteúdo ensinado tem significado e motivo para ser assimilado.

Neste artigo concluo que as atividades lúdicas como jogos, músicas e brincadeiras nas salas de aula podem muito motivar os alunos e consequentemente favorecer ao aprendizado nas aulas de Língua Inglesa e também de diversos conteúdos em diversas disciplinas, tornando prazeroso o ato de ensinar e de aprender. Para o estudante deixa de ser uma aula tradicional (normalmente chata, com cópias de textos, atividades ou exercícios). O mesmo sai da rotina estudantil e passa a se sentir mais próximo de seus momentos de prazer como se estivesse em casa ou com os colegas, tornando esta situ-

ação apropriada para o aprendizado e assimilação de vocabulários ou de conteúdos ensinados implicitamente ou não.

REFERÊNCIAS

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

BEEBE, L. Input: choosing the right stuff. In: GASS, S.; MADDEN, C. (Eds.). Input in Second Language Acquisition. New York: Newbury House, 1985.

ROWN, Douglas H. A "methodical" history of language teaching. In: Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy. New Jersey: Prentice Hall Regents, 1994.

CAPOVILLA, F. C. Neurociência e ensino: fundamentos para a prática pedagógica. São Paulo: Editora Brasileira de Publicação Científica, 2001.

COSTA, Clarice N. F. A música como instrumento didático no ensino de Língua Inglesa: uma tentativa de integração das habilidades linguísticas. São Paulo: Ed. Ex Libris, 2008.

CRISTOVÃO, V. L. L. Modelos didáticos de gênero: uma abordagem para o ensino de língua estrangeira. Londrina: UEL, 2007.

CROOKES, G.; SCHMIDT, R. W. Motivation: Reopening the research agenda. Language Learning, v. 41, n. 4, p. 469-512, 1991.

CHABOT, Daniel; CHABOT, Michel. Pedagogia emocional: sentir para aprender: como incorporar a inteligência emocional às suas estratégias de ensino. São Paulo: Sá, 2005.

LEFRANÇOIS, G. R. Theories of human learning: what the professor said. 6. ed. Belmont, CA: Wadsworth Cengage Learning, 2009.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira (org.). Práticas de ensino e aprendizagem de inglês em foco na autonomia. Campinas: Pontes Editores, 2. ed., 2007.

POTTER, L. E.; LEDERMAN, L. Atividade de vídeo: para o ensino de inglês. Barueri, SP: Disal, 2012. Coleção Estratégias.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. Reinventar a democracia. Lisboa: Gradiva Publicações, 2000.

WILLIAMS, M.; BURDEN, R. An introduction to education psychology: behaviorism and cognitive psychology. In: Psychology for language teachers. Great Britain: Cambridge University Press, 1997.

LINGUAGEM, TEMPO E ESPAÇO: A REFLEXÃO DO CONTEXTO SOCIAL NOS CONTOS DE MARCELINO FREIRE

VIVIANE APARECIDA VIEIRA

RESUMO
Pretende-se demonstrar nesse artigo os métodos de composição adotados pelo escritor Marcelino Freire, nos contos "Crime" e "Liquidação", do livro Amar é crime, a partir da perspectiva da apropriação da oralidade no texto literário, que evidenciam o tema da exclusão social no Brasil. Nos contos em questão, esta técnica funciona como um dispositivo literário que dá centralidade às vozes dos excluídos, permitindo que suas histórias e perspectivas, muitas vezes silenciadas, sejam ouvidas e compreendidas. Além disso, o autor utiliza a oralidade para tencionar as fronteiras entre o literário e o real, criando uma obra profundamente marcada pela crítica social. Nesse sentido, a investigação propõe evidenciar como Freire transforma a oralidade em elemento estético e político, revelando, de maneira visceral e impactante, a realidade de indivíduos que enfrentam a marginalização social no contexto em que estão inseridos.

PALAVRAS-CHAVE: oralidade; exclusão social; indivíduo; marginalização; espaço.

INTRODUÇÃO

O contista Marcelino Juvêncio Freire nasceu em 1967, em Sertânia, alto sertão do Pernambuco, morou em Recife durante toda a juventude e reside em São Paulo desde 1991. Desenvolveu, desde a infância, sua afinidade com a literatura e teve como primeira fonte inspiradora Manuel Bandeira, um dos maiores poetas brasileiros. Os primeiros textos do escritor pertencem ao gênero teatral, nessa relação talvez advenha a gênese definidora que delineou o seu estilo.

Marcelino Freire é autor de Angu de Sangue (Contos, 2000, com fotos de Jobalo), eraOdito (Aforismos, 1998 - 2002) e BaléRalé (Contos, 2003), livros publicados pela Ateliê Editorial. Em 2005, lançou pela editora Record o livro Contos Negreiros, com o qual ganhou o Prêmio Jabuti 2006. Em 2008, lançou, também pela Record, o volume de contos RASIF - Mar que Arrebenta, com gravuras de Manu Maltez.

Em 2011, lançou Amar é crime, pela Edith.

Os contos "Crime" e "Liquidação", de Amar é crime, apresentam personagens marginalizadas, que estão envolvidas em problemáticas e em situações de exclusão social. Esses contos serão objetos dessa análise, que tem por objetivo identificar os procedimentos temáticos e estilísticos adotados pelo escritor, na construção dos textos, para evidenciar a realidade de exclusão social no Brasil.

Serão realizadas análises dos contos selecionados, com a intenção de identificar as características do sujeito socialmente excluído, a partir do próprio discurso que estrutura o texto, bem como das escolhas de linguagem e das estratégias estilísticas empregadas pelo autor. A análise dos gêneros discursivos e do foco narrativo terá como objetivo entender se esses elementos destacam as representações do sujeito e, por consequência, a questão social abordada. Para embasar essas reflexões sobre o sujeito e os gêneros utilizados, recorremos aos teóricos Mikhail Bakhtin e Erving Goffman.

O espaço e o tempo em que a história ocorre também serão analisados. Com o propósito de enriquecer a leitura, serão lógicas inter-relações entre as narrativas e aspectos da realidade contemporânea brasileira, que o autor muitas vezes incorpora.

I. "Crime"

No conto "Crime", sexto conto da obra, Roni narra à mãe um plano, no qual sequestra sua namorada. O sequestro chamaria a atenção de toda a imprensa e da polícia. Ele, então, se aproveitaria da situação para denunciar as péssimas condições de vida de um cidadão da periferia, mostraria a vida que ele, um jovem rapaz negro e desempregado tem: "uma vida de rato", segundo o próprio personagem.

Marcelino Freire remete textualmente no conto, a um notório jornalista e apresentador de televisão aberta brasileira: José Luiz Datena, notabilizado por explorar a violência num programa sensacionalista de alcance nacional. A personagem Datena surge no

plano do menino, no momento em que a imprensa já fazia a cobertura do sequestro.
O desfecho da narrativa faz-se de modo inusitado, pois só então se percebe que nada de fato ocorreu, são conjecturas para o futuro do menino, já que Roni precisará arranjar uma namorada para que possa concretizar seu plano.
O texto remete a um acontecimento real, bastante noticiado pela imprensa brasileira, que ficou conhecido como "Caso Eloá", o mais longo sequestro em cárcere privado já registrado pela polícia do estado de São Paulo.
O fato envolveu pessoas da periferia de Santo André, no ABC paulista, em outubro de 2008: Lindemberg Fernandes Alves, então com 22 anos, fez sua ex-namorada, Eloá Cristina Pimentel, refém e a manteve sob cárcere privado, em um apartamento de periferia, sob ameaças constantes de morte. Essa situação durou mais de 100 horas e foi exibida em tempo real por todos os canais de televisão do país. Vários veículos de imprensa fizeram contato com o criminoso, inclusive o jornalista José Luiz Datena, que, na ocasião, conversou com o sequestrador por telefone. A exploração da situação pela imprensa transformou o caso em um espetáculo semelhante a um "reality show".
A reportagem abaixo foi publicada no Globo.com, no dia 19 de outubro de 2008, após o término do sequestro:

Jovem baleada após sequestro no ABC tem morte cerebral, diz equipe médica.
Após ser mantida refém por mais de 100 horas, Eloá levou tiro na cabeça.
Testes apontaram que cérebro não tem atividade.
Juliana Cardilli Do G1, em Santo André
A jovem Eloá Cristina Pimentel, de 15 anos, que foi mantida refém durante mais de 100 horas pelo ex-namorado em Santo André, no ABC, teve morte cerebral confirmada às 23h30 deste sábado (18), segundo informou o secretário de Saúde do município, Homero Nepomuceno Duarte.
(...) Na segunda-feira (13), por volta das 13h30, motivado por ciúmes, Lindemberg Alves, de 22 anos, antes considerado calmo pelos amigos, invadiu o apartamento da ex-namorada e chegou a manter quatro reféns. No mesmo dia, ele libertou dois adolescentes que estavam no local para realizar um trabalho escolar de geografia. No dia seguinte, libertou a amiga da ex-namorada, Nayara. Entretanto, como parte das estratégias de negociação, ela voltou ao apartamento na manhã de quinta-feira (16).
O jovem chegou a falar em entrevistas que iria libertar também a ex-namorada, mas as negociações não avançaram. Um promotor de Justiça esteve na sexta-feira no local com um documento que dava garantia de que o sequestrador não seria ferido ao se entregar. O advogado do rapaz disse que essa era uma de suas exigências, e havia expectativa de que ele se entregasse no começo da noite.
Quando a polícia organizava uma coletiva de imprensa para falar sobre as negociações foi ouvido um estrondo. Às 18h08, a PM afirma que policiais que estavam em um apartamento ao lado do cativeiro ouviram um tiro disparado pelo sequestrador.
O Grupo de Ações Táticas Especiais (Gate) explodiu a porta e deteve Lindemberg. A adolescente Nayara deixou o apartamento andando, enquanto Eloá, carregada, foi levada inconsciente para o hospital. O sequestrador, sem ferimentos, foi levado para a delegacia e, depois, para a cadeia pública da cidade. (CARDILI,2008).

Marcelino Freire se apropria desse fato real de violência urbana na construção desse conto. A ficção e o real, o passado e o presente, o particular e o geral se fundem e tornam-se unos.
O conto é escrito em primeira pessoa. A fala é descrita em apenas um parágrafo, o que indica um discurso caudaloso no ritmo de um fluxo de consciência. Esse estilo narrativo representa as falas da personagem, que são intensas, rápidas e diversificadas, tudo ocorre ao mesmo tempo na cabeça do menino. Observe este trecho:

"(...) a minha namorada aos soluços, com vontade de mijar, mija aí mesmo, sua piranha, nem tem mesmo como se lavar, a bateria fraca do meu celular, o Datena tentando falar comigo, vai vendo, a viagem, até o Datena, mãe, por causa da audiência, olha,

sinceramente, eu não tenho nada a perder, a minha namorada me enganou, agora ela vai ter o que merece(...)" (2011:68)

A personagem Roni imagina todas as possibilidades de acontecimentos e eventualidades durante o crime, ele ficcionaliza a si próprio e a namorada ainda inexistente, criando um futuro possível - num mundo de tantas determinações e exclusões. Os processos psíquicos da personagem, manifestados como se fossem ações já realizadas, são mais relevantes do que suas ações, isso é perceptível devido à manifestação explícita no discurso amoral e insano da personagem.

O espaço apresentado pela personagem é uma casa que situa-se num ambiente urbano periférico, onde não tem esgoto, falta iluminação e o corte no abastecimento de água é frequente.

Por meio de seu desenvolvimento, o rápido processo de urbanização brasileira trouxe o aumento da pobreza e da deterioração crescente das possibilidades de vida digna aos cidadãos urbanos, confinando muitos trabalhadores às periferias desassistidas, pela ausência do poder público na garantia de saneamento, educação, saúde, segurança, etc. O Estado fez desse espaço zona de exclusão e, consequentemente, revolta, devido ao recrudescimento da desigualdade socioeconômica. As metrópoles passaram, portanto, a acumular grandes problemas sociais, como o desemprego, a falta de habitação, a criminalidade, entre outros.

As condições caóticas em que os cidadãos são submetidos, geralmente, os tornam impotentes e é nesse ambiente que o personagem Roni se constrói, por isso, as condições de vida do personagem são precárias, falta educação, emprego, saúde, lazer, enfim, falta expectativa de vida. Ele é um jovem desempregado, tem baixa escolaridade e está sujeito ao preconceito também por ser negro, a mãe é empregada doméstica e o pai é ausente na vida do garoto. A violência idealizada por Roni é o reflexo da violência que ele sofre da sociedade.

Marcelino Freire constrói o ethos do personagem como um indivíduo consumido pelo caos urbano. O inferno urbano torna-se um inferno pessoal. As aflições misturam-se aos planos do menino:

"(...) eu vou aproveitar todo o acontecimento para falar da sacanagem, da falta de educação, de saneamento, do desmoronamento, da chuva quando vem e molha e engole o povo, a enchente, entende qual é o plano, entende, vou sair falando, desafiando o governador, eu quero que o governador apareça, senão essa belezinha aqui vai morrer (...)" (2011:67)

Pode-se considerar que, nesse conto, a personagem tem consciência de sua condição social, por denunciar problemas ("Educação precária, falta de saneamento; do desmoronamento"), que parecem invisíveis aos olhos das autoridades, e apontar um responsável (o governador) pela solução de tais questões.

Roni é um transgressor, à medida que planeja expor problemas e, dessa forma, obrigar a sociedade a reconhecê-lo como parte dela. Ele acredita que seu plano insano é a solução: "(...) sei que vão falar, é o satanás, o capeta no ouvido do rapaz, não é, mãe, eu juro, é um plano bem seguro, para garantir o nosso futuro" (2011: 67).

O plano de Roni é tão alucinante quanto a sua realidade, por isso para o personagem seja possível concretizar seus devaneios. O garoto sente a necessidade de manifestar-se e de tomar alguma atitude para sanar ou até mesmo para evidenciar tantas carências: "(...) não sou o bicho que vão pensar que eu sou, eu só estarei cumprindo a minha parte, chamando a atenção da cidade, do país (...)" (2011:68). O que ele planeja de fato é um apelo, uma invocação, um pedido de socorro. É um paradoxo, ora é um crime, ora é um delírio, ora é amor. Verdadeiramente, é a esperança de Roni.

II. "Liquidação"

O conto "Liquidação" apresenta narrador-onisciente, porém, o texto é construído por meio de diversos diálogos entre as personagens. É narrada uma briga entre dois homens por um sofá encontrado no meio da rua.

As personagens moram no vão do viaduto. O espaço urbano é o ambiente onde as cenas acontecem, a pressa e a velocidade situam o sujeito neste ambiente. A rua é o lugar do excluído.

As personagens não são apresentadas pelo nome, mas sim pela função que exercem: um dos homens é conhecido como O Homem da Carroça e o outro como O Outro Homem da Carroça (sempre com letras maiúsculas), assim como A Mulher do Homem da Carroça e as demais personagens que aparecem. Portanto eles são vistos pela força de trabalho que exercem e pela relação de parentesco. São também não individualizados, como estereótipos, logo irrelevantes e descartáveis, como um móvel, até mesmo como o sofá.

O nome do Homem da Carroça só é conhecido, no desfecho do conto, quando ele morre, após a briga pelo sofá, a mulher pede que ele, o Zé, se levante do sofá. O nome da personagem, Zé, é uma nomeação genérica no Brasil, reforçando sua 'insignificância', sua condição de pobre e excluído.

O filho do Homem e da Mulher da Carroça é a única personagem apresentada pelo nome, ele tem nome de marca de roupas, chama-se Hering: "Por causa da camisa 100% suja que o Homem da Carroça usa." (2011: 82). Os únicos nomes próprios que aparecem no texto: Hering, Casas Bahia e Coca-Cola são nomes de empresas. Isso corrobora com o sentido irônico do texto, além de demonstrar que as marcas têm mais valor que as pessoas.

Novamente torna-se perceptível a coisificação do homem. O homem é determinado pela relação que estabelece com os objetos com os quais interage e esses objetos tornam-se determinantes para o sujeito. Observe esse trecho: "Que horror! O Outro Homem da Carroça puxou a faca. E embolaram juntos por uns segundos. Não dava para saber quem era quem. A arma rasgando os pulmões do sofá. Sangue, sangue." (2011: 87) O sofá reverte-se em uma extensão do personagem, logo sofá e sujeito confundem-se num só ser.

O fato das personagens, moradores de rua, não serem apresentadas por nomes próprios demonstra a invisibilidade das mesmas para a sociedade. Elas não apresentam relevância alguma, tanto que durante a briga o próprio narrador afirma: "Não existe polícia.

Nenhuma autoridade. Pensa? Não há urgência. Eles dois que sangrassem, à míngua." (2011: 81).

Essa estratégia narrativa também é empregada nos contos "Vestido longo" e "Modelo de vida", as protagonistas também não são apresentadas por nomes próprios. É como se esses cidadãos não pertencessem à sociedade ou como se fossem desprovidos de dignidade humana.

Mesmo após a morte, o Homem da Carroça não se torna visível, seu corpo fica jogado, deitado à sala de estar, no centro da cidade e a chegada da polícia demora.

O homem é comparado com um animal. Observe:

"Se o Homem da Carroça morresse, sentiria falta, saiba. Do piolho do Homem. Da porquidão. Sentiria falta da frieira do Homem. Do bicho do Homem. (...)

Feito túnel, socava-se o menino entre as pernas do pai. Manobrava um automóvel nas pernas do pai. Toda vez que o pai chegava. Feito barata. Puxando a carcaça. Aquela festa." [Grifos nossos] (2011: 82-84)

Nesse trecho aparece claramente a comparação do homem com um bicho, com uma "barata", em outros trechos aparecem outros bichos: "cabra", "cachorro", "cavalo", "rato" e "galinha". O homem cria um cachorro e a descrição que é feita do cachorro seria perfeitamente cabível em uma descrição sobre a vida do homem, já que ele vive em situações semelhantes a do animal. Observe:

"Sim, o Homem da Carroça também cria um cachorro. Cachorro não pode faltar. Osso não pode faltar. Atira osso para ele pegar, ele pega. Molambo para ele pegar, ele pega. Cabeça de rato e cabeça de galinha. Bola de almofada velha." (2011:83)

Nesse conto de Marcelino Freire, o homem, assim como um animal, tem uma vida brutalizada que consiste em comer, beber, dormir e procriar, ou seja, satisfazer as necessidades biológicas básicas. A comparação do Homem da Carroça com o cachorro fica ainda mais clara no final do texto, quando o Homem está morto em cima do sofá e uma pessoa fala: "- Tire esse cachorro aí de cima, mulher!" (2011:88)

Trama de violência urbana, quase uma "crônica" a um modo mais realista, em "Liquida

ção", o sujeito é retratado como um excluído social: morador de rua, pobre, negro, mendigo; um abandonado como tantos outros. Ele está cercado por diversas formas de violência social, física, psicológica e moral. O ambiente urbano exige desse sujeito uma luta pela sobrevivência. O sujeito se constitui diante dos conflitos que enfrenta neste espaço. E, no conto, ganha voz e visibilidade.

III

Os contos de Marcelino Freire parecem estabelecer diálogos diretos com o leitor contemporâneo, menos ingênuo, capaz de ler nas entrelinhas certa dose de cinismo e ironia. São conversações que se instauram, para cada espécie de conversação realiza-se o emolduramento de um gênero e, segundo Bakhtin, são inúmeros os gêneros discursivos possíveis.

Bakhtin separa os gêneros discursivos em dois tipos: gênero do discurso primário (simples) e gênero do discurso secundário (complexo).

O gênero do discurso primário é o "espontâneo", aquele construído de forma natural. O "espontâneo" e o "natural" trazem marcas claras de um sujeito no enunciado. Desta forma, Marcelino Freire constrói seus textos, ressaltando o sujeito no enunciado devido à espontaneidade discursiva. Mesmo que essa espontaneidade discursiva seja disfarçada, irreal, já que as falas das personagens apresentam recursos poéticos (rimas, repetição, sonoridade da linguagem, musicalidade) que não são encontrados na fala.

O sujeito, demarcado por meio de um narrador-personagem, ganha enfoque, nos contos, diante da aparente naturalidade das falas, que introduzem o leitor àquela falsa ideia de um diálogo real, pela dinamicidade das frases proferidas pelas personagens e pela urgência que elas têm para narrar suas vivências. O trabalho que o autor faz com a linguagem cria a ilusão do real e acentua a personagem. O fragmento seguinte do conto

"Modelo de vida" exemplifica tal processo:

"Mulher, você não sabe o que eu penei. Meu inferno, hoje, é só na hora de escolher as peças de roupa. Calcinhas à mostra. Como se fosse, aqui, o Pelourinho. Eu quero aquela, aquela, aquela ali, pretinha. Aquela ali, rosa. Aquela axé-xoxota. Aquela ali, última moda." [Grifos nossos] (2011:53).

O uso da apóstrofe "mulher", com que a protagonista trata a atendente da loja é um chamamento popular no Brasil, para alguém cujo nome não é conhecido. É também um tratamento informal, nada cerimonioso, que reduz a distância social entre os interlocutores (atendente/ madame). A informalidade no trato é uma estratégia interessante de aproximação e identificação com o leitor, que no ato narrativo torna-se como que uma testemunha, como se toda a fala lhe fora destinada, e não à mulher/vendedora. A interpelação à vendedora e, subjetivamente, ao leitor evidencia o discurso da narradora, que não só se identifica com a funcionária como lhe presta conselhos.

O emprego do termo "inferno" indica uma formação religiosa cristã, proveniente de um tempo anterior ao vivido no presente, tempo de sofrimento que pode relacionar-se ao fato de ser uma mulher negra de origem pobre.

A menção ao Pelourinho (onde os escravos nos tempos coloniais eram castigados) reforça a ideia de mercantilização da mulher dos trópicos, ainda mais pela expressão irônica 'axé-xoxota' (uma falsa cor). Nem mesmo a referência à "calcinha/pretinha" é gratuita.

A epizeuxe (aquela, aquela, aquela ali) e a anáfora ("Aquela ali, rosa. Aquela axéxoxota. Aquela ali, última moda.") amoldam em tom de ordem a ação obsessiva de escolha e de consumo da personagem, ao mesmo tempo em que, sem usar descrição alguma (a profusão de roupas insinua um "espaço implícito" da loja de artigos de luxo), o leitor constrói imagens – por inferência- no ato da leitura.

A oralidade, juntamente com as expressões coloquiais, os lugares-comuns e os clichês permeiam a produção de Marcelino Freire. A linguagem é literalmente construída com dados da fala, portanto emprega-se uma expressão informal conotativa. As ironias, o humor, os paradoxos, as rimas, as repetições e o erotismo empregados em uma linguagem crua e, muitas vezes, obscena e agressiva conjuntamente com a temática, com os personagens, com o estilo e com a

história próxima da realidade afrontam a estrutura tradicional do conto.
O autor se apropria da linguagem e a emprega de acordo com o contexto social das personagens. No conto "Crime", os vocábulos do linguajar coloquial da periferia urbana reverberam a protagonista:

"(...) passarei na cara de cada um a vida de rato, rá, rá, rá, que a gente vai vivendo, todo dia morrendo, contando a grana, a senhora tendo de se humilhar, lavando cueca na casa de bacana, eu negro tendo de ouvir que emprego está difícil (...) (2011:69)"

Há, no fragmento, o emprego de expressões e vocábulos coloquiais, com gírias (casa de bacana, contando a grana, emprego está difícil) – faladas no Brasil por todas as classes sociais. Há gerúndios (vivendo, morrendo, contando, tendo e lavando) que – no Brasil – é uma marca reinante da oralidade, pois ele alonga o período e impede o ponto final, a conclusão do pensamento. O "rá, rá, rá" é uma onomatopeia, que reproduz a gargalhada da personagem e a expressão "a gente" substitui a primeira pessoa do plural, marca fundamental do português oral urbano. No relato da personagem, há também hipérboles (na cara de cada um, todo dia morrendo, tendo que se humilhar) que evidenciam uma tomada de consciência da condição de excluído, em grande parte também por questão racial. Este falar frenético - como um curto circuito de consciência e emocional declamatório e violento (e ingênuo de certo modo, se pensarmos no desfecho da narrativa), como uma ameaça que não se cumprirá, mas que é uma reação latente de ataque a toda conjuntura de opressão que está submetido e que não lhe dá escape que não seja pela violência - contribui com a definição das características do personagem: um jovem, negro, de baixa renda e residente de periferia urbana. A linguagem subscreve as condições sociais em que o personagem subsiste.
As falas – repletas de rimas, sons e consequentemente de imagens das situações vividas - narradas pelo próprio sujeito, o amplificam. Já que ele próprio expõe sua vida e, linguisticamente, prende o leitor ao texto, ao manter um diálogo com ele: o leitor é o destinatário .
Ao utilizar esse estilo, Marcelino Freire constrói suas personagens por meio do discurso das próprias personagens, a apresentação delas é dramática com caracterização indireta, já que sua psicologia é construída a partir dos seus relatos. Também em contos estruturados em discursos diretos, os diálogos delineiam relações, bem como a personalidade, o gênero, a classe, o grau de escolaridade e a origem étnica dos personagens. Cabe ao leitor delinear um perfil, por meio de inferências da leitura.
Goffman (1976), no quadro da análise conversacional, defende que em toda a interação social existe uma "representação", ou seja, cada locutor comporta-se de uma determinada forma e desempenha um papel perante os interlocutores no sentido de influenciá-los. Desta forma, ocorre a construção do ethos, imagem de si mesmo, que está associado ao locutor.
É por meio do gênero utilizado, da conversa natural e espontânea que o ethos é visto de forma tão marcante e arrebatadora: um indivíduo excluído, produto da desigualdade social. O espaço é muito importante para a construção do sujeito. As personagens de Marcelino Freire aparecem em ambientes urbanos, onde representam uma classe de excluídos e vítimas de um sistema opressor. Karl Marx, no livro A Ideologia Alemã (1982), coloca que não é a consciência do homem que determina sua vida, mas sua vida que determina sua consciência. Desta forma, o ethos é construído nestes contos, seres condicionados pelo seu meio e, geralmente, inconscientes do processo que os excluem e os marginalizam da sociedade em que vivem.
Bakhtin escreve La poétique de Dostoievski em 1929, obra que só ficou conhecida no final da década de 60, no qual ele defende que o sujeito é visto como um ser histórico e produto de um conjunto de relações sociais, que ele chama de "indivíduo social". É a percepção do outro, o autor vê a enunciação como o produto de interação de dois indivíduos socialmente organizados: o locutor e o alocutário. Ele coloca que: "... a vida é dialógica por natureza. Viver significa participar de um diálogo, interrogar, escutar, responder, colocar, etc." (Bakhtin, 1992:35) Portan

to, fica claro que o outro é extremamente importante para a concepção do sujeito, ou seja, devem ser levadas em consideração as relações sociais que envolvem o sujeito.
O caráter carnavalesco é perceptível na produção de Marcelino Freire, pois as mudanças no discurso são feitas constantemente, através de falas, pensamentos, imagens e ações. Observe o fragmento abaixo retirado do conto “Vestido longo”:

“E o caixão fechando. Cobrindo a minha mãe em seu primeiro descanso. Seus irmãos vão para o campo de carvão. E você, maldita, não. Nós vamos mandar para um convento. Sei lá, um aposento santo. Pensei: se até agora vivi sem vestido, por que cobrirei meu peito de crucifixo?” (2011: 28)

Nesse trecho pode-se depreender o caráter carnavalesco, uma vez que há mudanças de foco e de discursos que se intercalam e sobrepõem. A protagonista presencia o enterro de sua mãe, há vozes de pessoas, reflexões e ações da protagonista, tudo aparece enleado, em meio ao caos vivido pela personagem, expandindo o espaço do sujeito no enunciado. Sujeito constituído por diversas identidades, pois, o social está no sujeito.
A cada conto lido, notam-se identidades diferentes do sujeito, marcando assim sua subjetividade. Ainda segundo Bakhtin, “... nenhum enunciado em geral pode ser atribuído apenas ao locutor, ele é produto da interação dos interlocutores e, num sentido mais amplo, o produto de toda esta situação social complexa, em que ele surgiu” (Bakhtin apud
Todorov, 1981:50)
É desta maneira que compreende-se o sujeito na obra de Marcelino Freire: um produto de uma situação social complexa, em que ele se constituiu. Para analisar esse sujeito, torna-se relevante depreender as relações e os contrastes sociais, sobretudo das classes menos favorecidas. Marcelino Freire retrata, por meio dos contos, o olhar do excluído, portanto as misérias de grupos sociais desassistidos pelos poderes constituídos, em um cotidiano urbano contemporâneo em que se destaca a desigualdade social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escrita de Marcelino Freire destaca a realidade crua da exclusão social no Brasil. Nos contos "Crime" e "Liquidação", o autor aborda a marginalização por meio de personagens cujas histórias são profundamente enraizadas na oralidade, elemento central de sua obra. A forma como utiliza a linguagem, o tempo e o espaço narrativo refletem o contexto social de cada personagem, acentuando suas características e experiências individuais. Nesse sentido, a oralidade não só define o estilo literário de Freire, mas também envolve o leitor, tornando-o participante das narrativas e ampliando a sensação de proximidade e veracidade da história.
Em diversas obras, a oralidade é usada como recurso persuasivo para criar uma sensação de proximidade e urgência. Expressões coloquiais, clichês, diálogos fragmentados e repetições conferem ao texto uma fluidez e sonoridade que conectam o leitor aos personagens e suas realidades. Nos contos de Freire, os narradores frequentemente se expressavam por meio de diálogos interrompidos, monólogos internos e fluxos de pensamento, empregando uma linguagem compartilhada de conotações, ditados populares e máximas. Frases curtas e simples, vocabulário coloquial e o uso de rimas e repetições dão à narrativa uma agilidade e musicalidade únicas.
A construção linguística é essencial para definir os personagens, estabelecer sua posição social, ideologia, religião e nível educacional, criando perfis psicológicos profundos. A oralidade torna o texto mais espontâneo e acessível, dando ainda mais às emoções e sentimentos expressos, além de aproximar o leitor dos dramas intensos vívidos pelos personagens.
No conto “Crime”, o protagonista, Roni, compartilha com a mãe seus planos caóticos, numa tentativa de forçar a sociedade a reconhecê-lo. A narrativa é apresentada em fluxo de consciência e composta em um único parágrafo, utilizando uma linguagem coloquial característica da periferia urbana, cheia de repetições, vocativos e gírias. Esse estilo caótico traduz o estado de desespero de Roni frente à exclusão social e à desordem urbana.
Em “Liquidação”, o único conto narrado em terceira pessoa, o narrador onisciente ex-

plora as interações e detalhes dos personagens, fazendo comparações com animais. A linguagem é marcada por termos que remetem ao mundo animal, como "cabra", "cachorro" e "jumento", ilustrando a precariedade da condição humana. Esse vocabulário evoca a falta de dignidade e o tratamento desumano vívido pelos marginalizados nas ruas.

Dessa forma, Marcelino Freire utiliza uma linguagem sucinta e marcada pela oralidade para dar visibilidade a personagens marginalizados. Seus contos, ao abordar temas sociais e carregar em camadas de interpretação, expõem a pobreza, a alienação e a invisibilidade de pessoas que tentam sobreviver à margem da sociedade. Com diálogos que ecoam desigualdade, violência e injustiça, as histórias revelam um Brasil marcado por profundas divisões sociais, onde os excluídos buscam uma voz para se manifestar.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. Marxismo e Filosofia da Linguagem. 2ª ed. São Paulo: Editora Hucitec, 1981.

BAKHTIN, M. La poétique de Dostoïevski. Paris: Seuil, 1970.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BANDEIRA, Manuel. Estrela da vida inteira. 16 ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1989.

BRITO, José Domingos de. Política. Marcelino Freire. Disponível em: <http://tirodeletra.com.br/politica/MarcelinoFreire.htm>. Acesso em 26 jul. 2011.

CARDILI, Juliana. Jovem baleada após sequestro no ABC tem morte cerebral, diz equipe médica. Disponível em: <http://g1.globo.com/Noticias/SaoPaulo/0,,MUL804318-5605,00-JOVEM+BALEADA+APOS+SEQUESTRO+NO+ABC+TEM+MORTE+CEREBRAL+DIZ+EQUIPE+MEDICA.html>. Acesso em: 01 set. 2011.

FREIRE, Marcelino. Amar é crime. São Paulo: Edith, 2010.

FREIRE, Marcelino. Rasif: mar que arrebenta. Rio de Janeiro: Record, 2008.

GOFFMAN, Erving. Replies and responses. Language in Society. Cambridge University Press, 1976.

HUTCHEON, Linda. Poética do pós-modernismo: história, teoria, ficção. Rio de Janeiro: Imago, 1991.

MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. A ideologia alemã. São Paulo: Ciências Humanas, 1982.

MAINGUENEAU, Dominique. Elementos de linguística para o texto literário. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

TODOROV, T. Mikhaïl Bakhtin, Le príncipe dialogique, suivi dês écrits Du Cercle de Bakhtin. Paris: Seuil, 1981.

NORMAS PARA PUBLICAÇÃO

Normas para publicação de trabalhos

A comissão Editorial da Revista ITEQ Educacional Projetos e Projeções torna público aos interessados que receberá textos de entrevistas, traduções de documentos e textos clássicos, artigos, resenhas e relatórios de campo, de caráter inédito, cujas matérias tratem das teorias, objetos e metodologias das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, resultantes ou não de pesquisas empíricas. Os referidos textos deverão conter as seguintes cláusulas:

1. Resumo em Língua Portuguesa, contendo 100 palavras, referências do autor (instituição, cargo, titulação e endereço eletrônico);

2. Resumo em inglês ou espanhol, sendo optativo;

3. Palavras-chaves: até cinco, separadas por ponto e vírgula;

4. Redação em língua portuguesa, digitação em folha formato A4, Word for Windows, fonte Time New Roman, tamanho 12, espaço 1,5, margens esquerda e superior com 3 cm, direita e inferior com 2cm;

5. As entrevistas deverão ter, no máximo 04 (quatro) laudas; as traduções de documentos e textos clássicos e os artigos científicos, de 08 (oito) a 16 (dezesseis) laudas, as resenhas até 03 (três) laudas, e os relatórios de trabalho de campo até 15 (quinze) laudas, incluindo-se nessas delimitações as tabelas, quadros, gráficos, figuras, fotografias e referências bibliográficas que fizerem parte dos textos.

6. Apresentar notas de rodapé (se necessário) numeradas em algarismos arábicos;

7. As citações e referências bibliográficas devem obedecer ao padrão estabelecido pela Associação Brasileira de Normas técnicas (a mais atualizada), para referenciamento de livros, revistas, suportes eletrônicos e outros multimeios, disponíveis no site: www.abnt.org.br

8. Os textos encaminhados à comissão Editorial do ITEQ Educacional Projetos e Projeções, serão apreciados por três membros desta comissão, que poderão aceitá-los integralmente, propor reajuste ou recusá-los, com base em critérios técnicos como: coerências textuais, encadeamento lógico, normas da ABNT vigentes, problemática enunciada e desenvolvida, introdução, referencial teórico, considerações finais e referências bibliográficas;

9. Os textos que não observarem os padrões aqui estabelecidos não serão publicados;

10. Os autores que tiverem trabalhos publicados receberão o Termo de Aceite com as orientações necessárias para cadastro dos mesmos, não sendo pagos direitos autorais.

11. O conteúdo dos textos deve passar por criteriosa revisão textual, que é de responsabilidade de seus autores;

12. Os casos omissos serão discutidos e deliberados pela Comissão Editoria, com o aval da diretoria;

13. Informações sobre o periódico podem ser solicitadas aos editores, no Centro de Projetos e de Atividades Pedagógicas da Faculdade ITEQ Escolas - fone: 2074-5110. Os artigos para publicação deverão ser encaminhados em PDF via área do aluno. Deverão ser utilizados os botões próprios situados ao lado esquerdo da referida área;

14. Atenção: Observe o calendário abaixo para recebimento dos artigos que deverá ser rigorosamente seguido; caso contrário os artigos serão agendados para a publicação do próximo mês.

MÊS PARA PUBLICAÇÃO EDIÇÕES 2024	DATA LIMITE PARA ENVIO
JANEIRO	05/12/2023
FEVEREIRO	05/01/2024
MARÇO	05/02/2024
ABRIL	05/03/2024
MAIO	05/04/2024
JUNHO	05/05/2024
JULHO	05/06/2024
AGOSTO	05/07/2024
SETEMBRO	05/08/2024
OUTUBRO	05/09/2024
NOVEMBRO	05/10/2024
DEZEMBRO	05/11/2024

*Os artigos deverão ser encaminhados em PDF via área do aluno, dia 5 do mês anterior a publicação, conforme tabela acima.
**Respeitar as datas para publicação. Caso contrário, não será possível a publicação no mês de referência.

COMISSÃO EDITORIAL