VOLUME 27 - EDIÇÃO 27 31 DE MARÇO DE 2025 ISSN 25959042

PROJETOS E PROJEÇÕES



iteqescolas.com.br

ITEQ ESCOLAS

EDITORIAL

ESCOLA E FAMÍLIA

A relação entre escola e família é fundamental para o desenvolvimento integral da criança e do adolescente. Ambas as instituições desempenham papéis complementares no processo de educação e aprendizagem, e sua colaboração mútua é essencial para o sucesso acadêmico e pessoal dos alunos.

A escola é o ambiente onde os estudantes adquirem conhecimentos formais, desenvolvem habilidades cognitivas e sociais, além de aprenderem a lidar com desafios e trabalhar em grupo. No entanto, o papel da escola vai além do ensino das matérias curriculares. Ela também é responsável por promover valores, ética, cidadania e um espaço seguro para a convivência de diferentes culturas e ideias.

Por outro lado, a família é a primeira referência educativa. É em casa que as crianças e jovens aprendem as primeiras lições sobre o mundo, sobre respeito, empatia e convivência. Os pais ou responsáveis são os principais modelos de comportamento, e suas atitudes têm grande influência no desenvolvimento emocional, social e acadêmico dos filhos.

Quando escola e família trabalham juntas, criando uma rede de apoio, os resultados são visíveis. A comunicação aberta e constante entre pais e educadores possibilita uma compreensão mais profunda das necessidades e dificuldades do aluno. Além disso, a participação dos pais na vida escolar, seja por meio de reuniões, acompanhamento de tarefas ou incentivo ao estudo, reforça a importância da educação e cria um ambiente de motivação e confiança para o estudante.

Porém, nem sempre essa parceria é fácil de ser construída. Desafios como a falta de tempo, o distanciamento entre pais e escolas, e até a falta de entendimento sobre o papel de cada um, podem dificultar essa colaboração. No entanto, é preciso compreender que a educação de qualidade não é responsabilidade exclusiva da escola ou da família, mas sim de ambos, que

devem caminhar juntos em busca do melhor para as crianças e jovens.

Em resumo, a relação entre escola e família é um pilar essencial para o desenvolvimento dos estudantes. Quando esses dois mundos se conectam de forma harmônica, cria-se uma base sólida para o crescimento acadêmico e pessoal, preparando as novas gerações para um futuro mais justo e equilibrado.

Renato Eduardo Natale
Diretor Comercial

EXPEDIENTE

1- **O GOLPE: O INÍCIO DA DITADURA MILITAR NO BRASIL**
ADELMA DOMICIANO MOREIRA DE SOUZA

2- **A CONQUISTA DA AUTONOMIA E INDEPENDÊNCIA DENTRO DO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA**
ALINE REIS MANARO DA FONSECA

3- **GÊNERO NA ESCOLA: UMA PERSPECTIVA PÓS-ESTRUTURALISTA**
ALINE SANTOS DO NASCIMENTO

4- **A EDUCAÇÃO FÍSICA NO COMBATE AO BULLYING NAS ESCOLAS**
ANA LÚCIA FORTUNA VICENTINI

5- **COORDENADOR PEDAGÓGICO: FORMADOR, ARTICULADOR E TRANSFORMADOR**
ANA PAULA DA SILVA

6- **A IMPORTÂNCIA DOS PRIMEIROS SOCORROS NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL**
ANDREA FERREIRA DE GODOY

7- **CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO INTEGRAL E SUA IMPORTÂNCIA NO ATENDIMENTO À EDUCAÇÃO INFANTIL**
ANDREIA DA CRUZ SANTOS

8- **GESTÃO, LIDERANÇA E COMPETÊNCIA**
ANDRESSA DA SILVA BRITO GOMES

9- **ENFRENTANDO A DESMOTIVAÇÃO PELO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEMDOS ALUNOS DE ENSINO FUNDAMENTAL I**
BÁRBARA LAKATOS GALDINO

10- **A IMPORTÂNCIA DA BRINCADEIRA NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL: APRENDENDO DE FORMA DIVERTIDA**
BRUNA NONATO LIMA JESUS

11- **O CINEMA MARGINAL E A PAISAGEM DA BOCA DO LIXO: UMA ANÁLISE GEOGRÁFICA E CINEMATOGRÁFICA**
CARINA PECHIAIA

12- **MOTRICIDADE E SEUS ASPECTOS EDUCACIONAIS NA INFÂNCIA**
CARLA NUNES DE SOUZA

13- **A IMPORTÂNCIA DO USO DA TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO NA EAD**
CARLA REGINA SANTOS PEREIRA

14- **A EDUCAÇÃO PSICOMOTORA COMO INSTRUMENTO NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM**
CAROLINA COMARIN DE SOUZA

15- **A MATEMÁTICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**
CINTIA INACIA DE SOUSA

16- **A SÍNDROME DE DOWN E A SUA IMPORTÂNCIA NO DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL**
CLAUDIO VIEIRA DA SILVA.

17- **A LUDICIDADE E A INTERAÇÃO ENTRE O BRINCAR E O APRENDER**
COSETE FREITAS DA SILVA GAMA

18- **PRÁTICAS EDUCATIVAS: A AQUISIÇÃO DAS COMPETÊNCIAS LEITORA E ESCRITORA SOB A PERSPECTIVA DO LETRAMENTO**
CRISTINA ALMEIDA DUTRA DA SILVA

19- **INCLUSÃO NA ESCOLA**
DANIEL AUGUSTO FERREIRA

20- **A PSICOPEDAGOGIA E O DESENVOLVIMENTO DA ALFABETIZAÇÃO: METODOLOGIAS E DESAFIOS**
DÉBORA DA CONCEIÇÃO LIMA

21- **MÃES ATÍPICAS: ESTUDO SOBRE O SOFRIMENTO, OS DESAFIOS E VIVÊNCIAS DE MÃES QUE ENFRENTAM O DESENVOLVIMENTO DO FILHO FORA DO ESPERADO**
DEBORAH SERAFIM PONTES ESCARANTE

22- **A NECESSIDADE DO DIREITO EDUCACIONAL NO ENSINO FUNDAMENTAL**
EDILENE PEREIRA DE OLIVEIRA

23- **TEATRO DO OPRIMIDO PARA FUTUROS ADULTOS LIBERTÁRIOS**
EDUARDO DE OLIVEIRA SANTOS

24- **EDUCAÇÃO COMO DIREITO: POSSIBILIDADES E DESAFIOS**
ELAINE MANSANO

25- **CONHECIMENTO EDUCACIONAL E ARTES VISUAIS**
ELOÍSE PEDRINA DIAMANTINO JANUÁRIO

26- **A EVOLUÇÃO DA INTERNET E A INFLUÊNCIA NA ESCRITA**
FABIANO KENJI VALE TAHO

27- **TRANSTORNOS DE LINGUAGEM E COMUNICAÇÃO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL**
FERNANDA SANTOS MENDES DA SILVA

28- **A IMPORTÂNCIA DAS ATIVIDADES LÚDICAS PARA O TRABALHO DO PSICOPEDAGOGO**
FLAVIA SIQUEIRA CELESTINO GODINHO

29- **INSERINDO A CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA ATRAVÉS DE BRINCADEIRAS**
GECIRA ARAÚJO DA SILVA

30- **ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO BÁSICA**
GISLENE MOREIRA DOS SANTOS

31- **EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL: PREPARANDO ESTUDANTES PARA OS DESAFIOS DO SÉCULO XXI**
ILMA RODRIGUES VIEIRA DE MELO

32- **DESAFIOS E PERSPECTIVAS NO SISTEMA DE SEGURIDADE SOCIAL BRASILEIRO**
JOÃO PAULO MORCINA DE MELO

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

34- **A LINGUAGEM MUSICAL COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA**
JOYCE SANTOS DE SOUZA FERREIRA

35- **O ENSINO DA ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
JULIANA APARECIDA CARDOSO MORAIS

36- **A IMPORTÂNCIA DA APRENDIZAGEM DE UMA SEGUNDA LÍNGUA DESDE A EDUCAÇÃO INFANTIL**
KAREN RIBEIRO DOS SANTOS GOULART

37- **NEGROS E O RACISMO ESTRUTURAL**
KARIN KINTER OLIVEIRA

38- **EDUCAÇÃO ÉTNICO RACIAL E O SEU PODER DE ENSINAR**
KAROLINA FERNANDES DE LIMA SGARABOTO

39- **A IMPORTÂNCIA DOS JOGOS MATEMÁTICOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
KELLY CRISTINA DA SILVA SANTOS

40- **ARTE COMO LINGUAGEM DO SER HUMANO: O DESENHO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
LUCIANA OLIVEIRA DELGADO CONCEIÇÃO

41- **BENEFÍCIOS DO BRINCAR COM A NATUREZA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
LUCIMEIRE GIMENES LEON

42- **DIFERENÇAS COGNITIVAS FRENTE AO ENSINO FUNDAMENTAL I**
LUCINEIDE DE FRANÇA SANTOS

43- **A ATUAÇÃO DO PEDAGOGO - DO ESPAÇO ESCOLAR AO ESPAÇO HOSPITALAR**
LURIAN DE SOUZA SANTIAGO ARALDI MARTINS

44- **O IMPACTO DAS TECNOLOGIAS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM**
MAICON CESAR DA COSTA OLIVEIRA

45- **CRIANÇAS COM TDAH E O LONGO CAMINHO PARA UMA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE**
MARCOS DE ALMEIDA HENRIQUES

46- **INFLUÊNCIA DAS MUDANÇAS CLIMÁTICAS NOS PADRÕES METEOROLÓGICOS REGIONAIS**
MARIA APARECIDA DIAS

47- **A LITERATURA INFANTIL E SEUS BENEFÍCIOS NA SALA DE AULA**
MARIA GORETI DE SOUZA RABELLO DA SILVA

48- **BRASIL, PAÍS DO TUPINIQUIM AO ALEMÃO: AS SUBJETIVIDADES LINGUISTICAS NA CASA DA MÃE JOANA**
MARIA ZITA JESUS DO NASCIMENTO

49- **A EDUCAÇÃO INFANTIL E A IMPORTÂNCIA DOS ESPAÇOS**
MARIANA BOMFIM BISPO

50- **A CONTRIBUIÇÃO DOS MUSEUS E LOCAIS HISTÓRICOS NO ENSINO DE HISTÓRIA**
MARINALVA SOARES DE SOUSA

51- **EDUCAÇÃO ESPECIAL PARA UMA EDUCAÇAO INCLUSIVA: UMA REFLEXÃO SOBRE A NECESSIDADE DA MULTIDISCIPLINARIEDADE PARA ACOLHER AS DIFERENÇAS**
MARIZA STEFANE SOLER

52- **GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA E A PSICOPEDAGOGIA**
MARTA GOMES DE LIMA

53- **ANÁLISE SOBRE AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM DOS ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NO ENSINO FUNDAMENTAL**
MILENA BARBOSA DA SILVA

54- **FORMAÇÃO CONTINUADA: AS NOVAS TECNOLOGIAS E A CAPACITAÇÃO DO PROFESSOR**
NADI ELMA ROCHA SANTOS

55- **A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO DE ARTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
PATRÍCIA ARRUDA DO CARMO

56- **A PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE ESCOLAR E FAMILIAR NA ALFABETIZAÇÃO LÚDICA**
PAULO HENRIQUE DE JESUS SANTOS

57- **FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL**
RAQUEL MÁGNO DE MIRANDA FARIAS

58- **A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NA ESCOLA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA SOCIEDADE JUSTA**
RAQUEL VERTEJO PEREIRA

59- **ATUAÇÃO DO PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA VOLTADA PARA CRIANÇA COM AUTISMO**
ROBERTA RODRIGUES COLAÇO DA SILVA

60- **MOVIMENTO LIVRE JÁ - EDUCAÇÃO INFANTIL**
ROSILENE DE JESUS GARCIA

61- **NEUROCIÊNCIA E EDUCAÇÃO: PLASTICIDADE NEURAL E APRENDIZAGEM**
SANDRA CECÍLIA DE LIMA CAMARGO

62- **A ABORDAGEM DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO**
SILVIA LEMOS SANTOS OLIVEIRA

63- **AS CONTRIBUIÇÕES DA LEITURA E O ESPÍRITO LEITOR**
SIMONE GONZAGA BONFIM COSTA

64- **A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: JOGOS, BRINQUEDOS E ATIVIDADES RECREATIVAS**
TALITA DA SILVA SANTOS

65- **ANÁLISE DAS LEIS E DIRETRIZES DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**
TÂNIA CRISTINA DOS SANTOS

66- **A ARTE DE CONTAR HISTÓRIAS**
TATIANA REGINA BOLONHA

67- **A RELEVÂNCIA DAS ARTES VISUAIS NA COMUNICAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE NO ENSINO FUNDAMENTAL**
TELMA CRISTINA PATETTE LINO

68- **A INFLUÊNCIA DAS RELAÇÕES AFETIVAS NA EVOLUÇÃO INTELECTUAL DA CRIANÇA**
THAMIRIS BEZERRA GUIMARÃES DAMASCENO

69- **A CULTURA INDÍGENA E A APRENDIZAGEM**
VALDIRENE CASTILHO

70- **O PAPEL DA ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESENVOLVIMENTO COGNITIVO E EXPRESSÃO ARTÍSTICA**
VANESSA JANUARIO GERONIMO

71- **OS IDOSOS E A EDUCAÇÃO FÍSICA**
VANESSA MENDES DE SOUSA ASSIS

72- **EXPLORANDO O MUNDO ATRAVÉS DA BRINCADEIRA: A RELEVÂNCIA DO LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
VANESSA REIS MENEZES

73- **ERA UMA VEZ: BRINCADEIRA DE FAZ DE CONTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL-MALETA ITINERANTE**
VERA LÚCIA FERIOTTO

74- **EDUCAÇÃO BRASILEIRA: PERSPECTIVAS SOBRE A NEUROPEDAGOGIA E NEURODIDÁTICA NA PRIMEIRA INFÂNCIA NA REDE PÚBLICA**
VICTÓRIA ROS SOLER DE MORAES

75- **PRINCIPAIS ABORDAGENS DE ENSINO DE LÍNGUAS**
WANDERLEY PELLICCI BIGHETTI

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

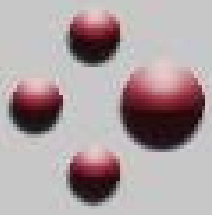
ITEQ ESCOLAS
Rua Lagoa Taí Grande, 91
São Paulo – SP – CEP: 08290-500
Tel: (11) 2074-5110

31 de março 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. 27, n. 27 (mar. 2025) – São Paulo: Iteq, 2025.

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

1. Autismo. 2. Inclusão Educacional. 3. Liderança. 4. Segunda Língua. 5. Sistema de Seguridade Social Brasileiro. I. Instituto Total de Educação e Qualificação Profissional.

CDD 370
CDU 37

Paula Soares – Bibliotecária – CRB-8/7605

APRESENTAÇÃO

O PROFESSOR E OS PAIS E RESPONSÁVEIS NO APOIO AO DEVER ESCOLAR

O papel do professor na orientação dos pais e responsáveis sobre como apoiar o dever de casa é fundamental para garantir que as tarefas escolares cumpram seu objetivo de reforçar o aprendizado e desenvolver habilidades importantes, como a autonomia e a responsabilidade. Para que essa parceria seja eficaz, o professor pode adotar algumas estratégias que auxiliem os pais a se envolverem de maneira construtiva, sem sobrecarregar ou substituir o papel do aluno.

Primeiramente, o professor pode explicar aos pais o propósito das tarefas de casa. Muitas vezes, os responsáveis não compreendem totalmente a razão de certas atividades ou como elas ajudam no desenvolvimento do aluno. Ao esclarecer que as tarefas visam reforçar o conteúdo aprendido em sala de aula e ajudar na fixação de conceitos, o professor pode mostrar como esse momento é uma extensão do aprendizado e não uma simples obrigação. Isso faz com que os pais vejam o dever de casa com outros olhos, entendendo seu valor para o processo educacional.

Além disso, é importante que o professor oriente os pais a criarem um ambiente adequado para o estudo em casa. Ele pode sugerir a organização de um espaço tranquilo, bem iluminado e sem distrações, para que a criança consiga se concentrar melhor nas atividades. O professor também pode recomendar a definição de horários específicos para que o aluno saiba quando é hora de estudar e se organize para cumprir suas tarefas de maneira eficaz.

Outra forma de apoio é a maneira como os pais podem ajudar, sem, no entanto, fazer as tarefas pelos filhos. O professor pode incentivar os pais a adotarem uma postura de orientação, oferecendo perguntas que ajudem o aluno a refletir sobre o que está aprendendo, mas sem dar as respostas prontas. Esse tipo de apoio fortalece a autonomia e o desenvolvimento do pensamento crítico da criança. Além disso, o professor pode sugerir que os pais busquem recursos complementares, como livros, vídeos ou até mesmo ajudem a organizar o estudo em grupo, caso isso seja apropriado.

O professor também pode promover uma comunicação constante entre a escola e a família. É fundamental que os pais se sintam à vontade para tirar dúvidas ou discutir eventuais dificuldades que os filhos possam estar enfrentando com as tarefas de casa. Essa troca de informações permite que o professor compreenda melhor as necessidades do aluno e que os pais se sintam mais confiantes ao apoiar seus filhos.

Por fim, ao fornecer essas orientações, o professor fortalece a parceria entre a escola e a família, criando um ambiente de aprendizado colaborativo. Isso não só melhora a qualidade do apoio ao dever de casa, mas também contribui para o sucesso acadêmico e o desenvolvimento integral dos alunos.

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

SUMÁRIO

1- **O GOLPE: O INÍCIO DA DITADURA MILITAR NO BRASIL**
ADELMA DOMICIANO MOREIRA DE SOUZA.....13

2- **A CONQUISTA DA AUTONOMIA E INDEPENDÊNCIA DENTRO DO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA**
ALINE REIS MANARO DA FONSECA.....20

3- **GÊNERO NA ESCOLA: UMA PERSPECTIVA PÓS-ESTRUTURALISTA**
ALINE SANTOS DO NASCIMENTO.....29

4- **A EDUCAÇÃO FÍSICA NO COMBATE AO BULLYING NAS ESCOLAS**
ANA LÚCIA FORTUNA VICENTINI 37

5- **COORDENADOR PEDAGÓGICO: FORMADOR, ARTICULADOR E TRANSFORMADOR**
ANA PAULA DA SILVA.....44

6- **A IMPORTÂNCIA DOS PRIMEIROS SOCORROS NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL**
ANDREA FERREIRA DE GODOY.....51

7- **CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO INTEGRAL E SUA IMPORTÂNCIA NO ATENDIMENTO À EDUCAÇÃO INFANTIL**
ANDREIA DA CRUZ SANTOS.....60

8- **GESTÃO, LIDERANÇA E COMPETÊNCIA**
ANDRESSA DA SILVA BRITO GOMES 69

9- **ENFRENTANDO A DESMOTIVAÇÃO PELO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEMDOS ALUNOS DE ENSINO FUNDAMENTAL I**
BÁRBARA LAKATOS GALDINO.....83

10- **A IMPORTÂNCIA DA BRINCADEIRA NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL: APRENDENDO DE FORMA DIVERTIDA**
BRUNA NONATO LIMA JESUS.....90

11- **O CINEMA MARGINAL E A PAISAGEM DA BOCA DO LIXO: UMA ANÁLISE GEOGRÁFICA E CINEMATOGRÁFICA**
CARINA PECHIAIA 98

12- **MOTRICIDADE E SEUS ASPECTOS EDUCACIONAIS NA INFÂNCIA**
CARLA NUNES DE SOUZA 106

13- **A IMPORTÂNCIA DO USO DA TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO NA EAD**
CARLA REGINA SANTOS PEREIRA.....113

14- **A EDUCAÇÃO PSICOMOTORA COMO INSTRUMENTO NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM**
CAROLINA COMARIN DE SOUZA.....120

15- **A MATEMÁTICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**
CINTIA INACIA DE SOUSA.....127

16- **A SÍNDROME DE DOWN E A SUA IMPORTÂNCIA NO DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL**
CLAUDIO VIEIRA DA SILVA.....135

17- **A LUDICIDADE E A INTERAÇÃO ENTRE O BRINCAR E O APRENDER**
COSETE FREITAS DA SILVA GAMA.....143

18- **PRÁTICAS EDUCATIVAS: A AQUISIÇÃO DAS COMPETÊNCIAS LEITORA E ESCRITORA SOB A PERSPECTIVA DO LETRAMENTO**
CRISTINA ALMEIDA DUTRA DA SILVA.....151

19- **INCLUSÃO NA ESCOLA**
DANIEL AUGUSTO FERREIRA 160

20- **A PSICOPEDAGOGIA E O DESENVOLVIMENTO DA ALFABETIZAÇÃO: METODOLOGIAS E DESAFIOS**
DÉBORA DA CONCEIÇÃO LIMA.....169

21- **MÃES ATÍPICAS: ESTUDO SOBRE O SOFRIMENTO, OS DESAFIOS E VIVÊNCIAS DE MÃES QUE ENFRENTAM O DESENVOLVIMENTO DO FILHO FORA DO ESPERADO**
DEBORAH SERAFIM PONTES ESCARANTE.....176

22- **A NECESSIDADE DO DIREITO EDUCACIONAL NO ENSINO FUNDAMENTAL**
EDILENE PEREIRA DE OLIVEIRA 183

23- **TEATRO DO OPRIMIDO PARA FUTUROS ADULTOS LIBERTÁRIOS**
EDUARDO DE OLIVEIRA SANTOS.....193

24- **EDUCAÇÃO COMO DIREITO: POSSIBILIDADES E DESAFIOS**
ELAINE MANSANO.....200

25- **CONHECIMENTO EDUCACIONAL E ARTES VISUAIS**
ELOÍSE PEDRINA DIAMANTINO JANUÁRIO.....207

26- **A EVOLUÇÃO DA INTERNET E A INFLUÊNCIA NA ESCRITA**
FABIANO KENJI VALE TAHO.....215

27- **TRANSTORNOS DE LINGUAGEM E COMUNICAÇÃO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL**
FERNANDA SANTOS MENDES DA SILVA.....224

28- **A IMPORTÂNCIA DAS ATIVIDADES LÚDICAS PARA O TRABALHO DO PSICOPEDAGOGO**
FLAVIA SIQUEIRA CELESTINO GODINHO.....232

29- **INSERINDO A CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA ATRAVÉS DE BRINCADEIRAS**
GECIRA ARAÚJO DA SILVA.....239

30- **ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO BÁSICA**
GISLENE MOREIRA DOS SANTOS.....247

31- **EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL: PREPARANDO ESTUDANTES PARA OS DESAFIOS DO SÉCULO XXI**
ILMA RODRIGUES VIEIRA DE MELO.....254

32- **DESAFIOS E PERSPECTIVAS NO SISTEMA DE SEGURIDADE SOCIAL BRASILEIRO**
JOÃO PAULO MORCINA DE MELO 263

33- **JOGOS E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PROMOVENDO O APRENDIZADO DIVERTIDO**
JOICE HERNANDEZ MARTINS.....271

34- **A LINGUAGEM MUSICAL COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA**
JOYCE SANTOS DE SOUZA FERREIRA.....280

35- **O ENSINO DA ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
JULIANA APARECIDA CARDOSO MORAIS.....286

36- **A IMPORTÂNCIA DA APRENDIZAGEM DE UMA SEGUNDA LÍNGUA DESDE A EDUCAÇÃO INFANTIL**
KAREN RIBEIRO DOS SANTOS GOULART.....295

37- **NEGROS E O RACISMO ESTRUTURAL**
KARIN KINTER OLIVEIRA.....302

38- **EDUCAÇÃO ÉTNICO RACIAL E O SEU PODER DE ENSINAR**
KAROLINA FERNANDES DE LIMA SGARABOTO.....309

39- **A IMPORTÂNCIA DOS JOGOS MATEMÁTICOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
KELLY CRISTINA DA SILVA SANTOS.....316

40- **ARTE COMO LINGUAGEM DO SER HUMANO: O DESENHO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
LUCIANA OLIVEIRA DELGADO CONCEIÇÃO.....323

41- **BENEFÍCIOS DO BRINCAR COM A NATUREZA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
LUCIMEIRE GIMENES LEON.....332

42- **DIFERENÇAS COGNITIVAS FRENTE AO ENSINO FUNDAMENTAL I**
LUCINEIDE DE FRANÇA SANTOS 339

43- **A ATUAÇÃO DO PEDAGOGO - DO ESPAÇO ESCOLAR AO ESPAÇO HOSPITALAR**
LURIAN DE SOUZA SANTIAGO ARALDI MARTINS.....346

44- **O IMPACTO DAS TECNOLOGIAS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM**
MAICON CESAR DA COSTA OLIVEIRA 354

45- **CRIANÇAS COM TDAH E O LONGO CAMINHO PARA UMA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE**
MARCOS DE ALMEIDA HENRIQUES 361

46- **INFLUÊNCIA DAS MUDANÇAS CLIMÁTICAS NOS PADRÕES METEOROLÓGICOS REGIONAIS**
MARIA APARECIDA DIAS.....370

47- **A LITERATURA INFANTIL E SEUS BENEFÍCIOS NA SALA DE AULA**
MARIA GORETI DE SOUZA RABELLO DA SILVA.....380

48- **BRASIL, PAÍS DO TUPINIQUIM AO ALEMÃO: AS SUBJETIVIDADES LINGUISTICAS NA CASA DA MÃE JOANA**
MARIA ZITA JESUS DO NASCIMENTO.....387

49- **A EDUCAÇÃO INFANTIL E A IMPORTÂNCIA DOS ESPAÇOS**
MARIANA BOMFIM BISPO.....395

50- **A CONTRIBUIÇÃO DOS MUSEUS E LOCAIS HISTÓRICOS NO ENSINO DE HISTÓRIA**
MARINALVA SOARES DE SOUSA.....401

51- **EDUCAÇÃO ESPECIAL PARA UMA EDUCAÇAO INCLUSIVA: UMA REFLEXÃO SOBRE A NECESSIDADE DA MULTIDISCIPLINARIEDADE PARA ACOLHER AS DIFERENÇAS**
MARIZA STEFANE SOLER 408

52- **GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA E A PSICOPEDAGOGIA**
MARTA GOMES DE LIMA.....416

53- **ANÁLISE SOBRE AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM DOS ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NO ENSINO FUNDAMENTAL**
MILENA BARBOSA DA SILVA 425

54- **FORMAÇÃO CONTINUADA: AS NOVAS TECNOLOGIAS E A CAPACITAÇÃO DO PROFESSOR**
NADI ELMA ROCHA SANTOS 433

55- **A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO DE ARTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
PATRÍCIA ARRUDA DO CARMO.....439

56- **A PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE ESCOLAR E FAMILIAR NA ALFABETIZAÇÃO LÚDICA**
PAULO HENRIQUE DE JESUS SANTOS.....447

57- **FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL**
RAQUEL MAGNO DE MIRANDA FARIAS.....455

58- **A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NA ESCOLA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA SOCIEDADE JUSTA**
RAQUEL VERTEJO PEREIRA.....464

59- **ATUAÇÃO DO PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA VOLTADA PARA CRIANÇA COM AUTISMO**
ROBERTA RODRIGUES COLAÇO DA SILVA.....471

60- **MOVIMENTO LIVRE JÁ - EDUCAÇÃO INFANTIL**
ROSILENE DE JESUS GARCIA 482

61- **NEUROCIÊNCIA E EDUCAÇÃO: PLASTICIDADE NEURAL E APRENDIZAGEM**
SANDRA CECÍLIA DE LIMA CAMARGO 489

62- **A ABORDAGEM DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO**
SILVIA LEMOS SANTOS OLIVEIRA.....495

63- **AS CONTRIBUIÇÕES DA LEITURA E O ESPÍRITO LEITOR**
SIMONE GONZAGA BONFIM COSTA.....504

64- **A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: JOGOS, BRINQUEDOS E ATIVIDADES RECREATIVAS**
TALITA DA SILVA SANTOS 510

65- **ANÁLISE DAS LEIS E DIRETRIZES DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**
TÂNIA CRISTINA DOS SANTOS 518

66- **A ARTE DE CONTAR HISTÓRIAS**
TATIANA REGINA BOLONHA 525

67- **A RELEVÂNCIA DAS ARTES VISUAIS NA COMUNICAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE NO ENSINO FUNDAMENTAL**
TELMA CRISTINA PATETTE LINO.....534

68- **A INFLUÊNCIA DAS RELAÇÕES AFETIVAS NA EVOLUÇÃO INTELECTUAL DA CRIANÇA**
THAMIRIS BEZERRA GUIMARÃES DAMASCENO.....543

69- **A CULTURA INDÍGENA E A APRENDIZAGEM**
VALDIRENE CASTILHO.....551

70- **O PAPEL DA ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESENVOLVIMENTO COGNITIVO E EXPRESSÃO ARTÍSTICA**
VANESSA JANUARIO GERONIMO 558

71- **OS IDOSOS E A EDUCAÇÃO FÍSICA**
VANESSA MENDES DE SOUSA ASSIS.....564

72- **EXPLORANDO O MUNDO ATRAVÉS DA BRINCADEIRA: A RELEVÂNCIA DO LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
VANESSA REIS MENEZES.....570

73- **ERA UMA VEZ: BRINCADEIRA DE FAZ DE CONTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL-MALETA ITINERANTE**
VERA LÚCIA FERIOTTO.....577

74- **EDUCAÇÃO BRASILEIRA: PERSPECTIVAS SOBRE A NEUROPEDAGOGIA E NEURODIDÁTICA NA PRIMEIRA INFÂNCIA NA REDE PÚBLICA**
VICTÓRIA ROSSOLER DE MORAES.....584

75- **PRINCIPAIS ABORDAGENS DE ENSINO DE LÍNGUAS**
WANDERLEY PELLICCI BIGHETTI.....590

O GOLPE: O INÍCIO DA DITADURA MILITAR NO BRASIL

ADELMA DOMICIANO MOREIRA DE SOUZA

RESUMO:
A Ditadura Militar é o como chamamos o período em que os governos militares estiveram à frente do Brasil, entre 1964 e 1985. O período da Ditadura Militar foi um dos mais tensos da história brasileira e ficou marcado pela falta de liberdade, pelo uso de tortura contra os opositores políticos e pela prática de terrorismo de Estado. A Ditadura Militar foi iniciada por um golpe civil-militar realizado em 1964, contra o então presidente João Goulart. Os militares passaram a impor um regime autoritário que era sustentado por atos institucionais. Ao longo dos 21 anos de ditadura, o Brasil teve cinco "presidentes-generais". O saldo da ditadura foi de 434 entre mortos e desaparecidos, além da morte de milhares de indígenas. O golpe de 1964 foi o evento que promoveu a instauração da Ditadura Militar no Brasil. Esse golpe foi iniciado em 31 de março de 1964, quando militares instalados em Juiz de Fora rebelaram-se contra o governo, e foi concluído em 2 de abril, quando os parlamentares brasileiros ratificaram a destituição de João Goulart. O golpe, portanto, foi iniciado pelos militares, mas também contou com apoio político e civil.

PALAVRAS-CHAVE: política, golpe, militar.

INTRODUÇÃO

A ditadura militar brasileira foi o regime instaurado no Brasil em 1 de abril de 1964 e que durou até 15 de março de 1985, sob comando de sucessivos governos militares. De caráter autoritário e nacionalista, a ditadura teve início com o golpe militar que derrubou o governo de João Goulart, o então presidente democraticamente eleito. O regime acabou quando José Sarney assumiu a presidência, o que deu início ao período conhecido como Nova República (ou Sexta República).

Apesar das promessas iniciais de uma intervenção breve, a ditadura militar durou 21 anos. Além disso, a ditadura foi se intensificando por meio da publicação de diversos Atos Institucionais, culminando com o Ato Institucional Número Cinco (AI-5) de 1968, que vigorou por dez anos. A Constituição de 1946 foi substituída pela Constituição de 1967 e, ao mesmo tempo, o Congresso Nacional foi dissolvido, liberdades civis foram suprimidas e foi criado um código de processo penal militar que permitia que o Exército brasileiro e a Polícia Militar pudessem prender e encarcerar pessoas consideradas suspeitas, além de impossibilitar qualquer revisão judicial.

O regime adotou uma diretriz nacionalista, desenvolvimentista e anticomunista. A ditadura atingiu o auge de sua popularidade na década de 1970, com o "milagre econômico", no mesmo momento em que o regime censurava todos os meios de comunicação do país e torturava e exilava dissidentes. Na década de 1980, assim como outros regimes militares latino-americanos, a ditadura brasileira entrou em decadência quando o governo não conseguiu mais estimular a economia, controlar a hiperinflação crônica e os níveis crescentes de concentração de renda e pobreza provenientes de seu projeto econômico, o que deu impulso ao movimento pró-democracia.

O governo aprovou uma Lei de Anistia para os crimes políticos cometidos pelo e contra o regime, as restrições às liberdades civis foram relaxadas e, então, eleições presidenciais indiretas foram realizadas em 1984, com candidatos civis e militares.

O regime militar brasileiro inspirou o modelo de outras ditaduras por toda a América Latina, através da sistematização da "Doutrina de Segurança Nacional", a qual justificava ações militares como forma de proteger o "interesse da segurança nacional" em tempos de crise.

Desde a aprovação da Constituição de 1988,

o Brasil voltou à normalidade institucional. Segundo a Carta, as Forças Armadas voltam ao seu papel institucional: a defesa do Estado, a garantia dos poderes constitucionais e (por iniciativa desses poderes) da lei e da ordem.

Apesar do combate aos opositores do regime ter sido marcado por torturas e assassinatos, as Forças Armadas sempre mantiveram um discurso negacionista. Só admitiram oficialmente a possibilidade de tortura e assassinatos em setembro de 2014, em resposta à Comissão Nacional da Verdade. No entanto, apesar das várias provas, os ofícios internos da Marinha do Brasil, do Exército Brasileiro e da Força Aérea Brasileira, foram unissonos em afirmar que em suas investigações não encontraram evidências que "corroborassem ou negassem" a tese de que houve "desvio formal de finalidade no uso de instalações militares".

Em maio de 2018, o Departamento de Estado dos Estados Unidos divulgou um memorando de 11 de abril de 1974 que afirma que a cúpula da ditadura não apenas sabia, como também autorizava as torturas e assassinatos que foram cometidos contra opositores.

Estima-se que houve 434 mortos e desaparecidos políticos durante o regime além de um genocídio de povos nativos que matou mais de 8,3 mil indígenas brasileiros por negligência e por ações específicas visando ao massacre indígena.

A Ditadura Militar no Brasil foi um regime autoritário que teve início com o golpe militar em 31 de março de 1964, com a deposição do presidente João Goulart.

O regime militar durou 21 anos (1964-1985), estabeleceu a censura à imprensa, restrição aos direitos políticos e perseguição policial aos opositores do regime.

O golpe militar de 31 de março de 1964 tinha como objetivo evitar o avanço das organizações populares do Governo de João Goulart, acusado de comunista.

O ponto de partida foi a renúncia do presidente Jânio Quadros, em 25 de agosto de 1961. O Congresso Nacional empossou temporariamente o presidente da Câmara, o deputado Ranieri Mazzilli, pois o vice-presidente encontrava-se em viagem à China.

Enquanto João Goulart iniciava sua viagem de volta, os ministros militares expediram um veto à posse de Jango, pois sustentavam que ele defendia ideias de esquerda.

O impedimento violava a Constituição, e não foi aceito por vários seguimentos da nação, que passou a se mobilizar. Manifestações e greves se espalharam pelo país.

Diante da ameaça de guerra civil, foi feita no Congresso, composto por maioria oposicionista a Jango, a proposta de Emenda Constitucional nº 4, estabelecendo o regime parlamentarista no Brasil.

Dessa forma, Goulart seria presidente, mas com poderes limitados. Jango aceitou a redução de seus poderes, esperando recuperá-lo em momento oportuno.

O acordo com Jango previa ainda que em 1965, no fim de seu mandato, haveria um plebiscito para consultar a população sobre o retorno ou não ao presidencialismo.

O Congresso votou a favor da medida e Goulart tomou posse no dia 7 de setembro de 1961. Para ocupar o cargo de primeiro-ministro foi indicado o deputado Tancredo Neves.

O parlamentarismo durou até janeiro de 1963. Nesse ano, João Goulart conseguiu adiantar o plebiscito. A população brasileira decidiu assim pelo fim do parlamentarismo e o retorno ao presidencialismo.

Governo João Goulart em 1964, agora com mais poderes em suas mãos, Jango resolve lançar as "Reformas de Base" a fim de mudar o país. Assim, o presidente anunciou: desapropriações de terras; nacionalização das refinarias de petróleo; reforma eleitoral garantindo o voto para analfabetos; reforma universitária, entre outras.

A inflação chegou a atingir em 1963, o índice de 73,5%. O presidente exigia uma nova constituição que acabasse com as "estruturas arcaicas" da sociedade brasileira. Jango era apoiado por universitários que atuavam por meio de suas organizações e uma das principais era a União Nacional dos Estudantes (UNE). Igualmente, os comunistas de várias tendências, desenvolviam intenso trabalho de organização e mobilização popular, apesar de atuarem na ilegalidade.

Goulart era visto com insatisfação por ambos os lados: enquanto liberais e conserva-

dores o criticavam por afirmar ser ele um presidente que poderia trazer o comunismo para o Brasil, à esquerda, a visão era que ações importantes para atacar a desigualdade social do país, como a reforma agrária, aconteciam em um processo muito lento.
Diante do quadro de crescente agitação, os adversários do governo aceleraram a realização do golpe.
No dia 31 de março de 1964, o presidente João Goulart foi deposto pelos militares e Jango refugiou-se no Uruguai. Aqueles que tentaram resistir ao golpe sofreram dura repressão.
Para cobrir o vazio de poder, uma junta militar assumiu o controle do país. No dia 9 de abril foi decretado o Ato Institucional nº 1, dando poderes ao Congresso para eleger o novo presidente.
O escolhido foi o general Humberto de Alencar Castelo Branco, que havia sido chefe do estado-maior do Exército. Isto era apenas o início da interferência militar na gestão política da sociedade brasileira.
A concentração de poder depois do golpe de 1964, o modelo político instaurado visava fortalecer o poder executivo. Dezessete atos institucionais foram impostos à sociedade brasileira.
Com o Ato Institucional nº 2, os antigos partidos políticos foram fechados e foi adotado o bipartidarismo. Desta forma surgiram: a Aliança Renovadora Nacional (Arena), que apoiava o governo; o Movimento Democrático Brasileiro (MDB), representando os opositores, mas cercado por estreitos limites de atuação.
O governo, através da criação do Serviço Nacional de Informação (SNI), montou um forte sistema de controle que dificultava a resistência ao regime. Chefiado pelo general Golbery do Couto e Silva, este órgão investigou todos aqueles suspeitos de conspirar contra o regime, desde empresários até estudantes.
Em termos econômicos, os militares trataram de recuperar a credibilidade do país junto ao capital estrangeiro. Assim foram tomadas as seguintes medidas: contenção dos salários e dos direitos trabalhistas; aumento das tarifas dos serviços públicos; restrição ao crédito; corte das despesas do governo; diminuição da inflação, que estava em torno de 90% ao ano.
Entre os militares, porém, havia discordância. O grupo mais radical, conhecido como "linha dura", pressionava o grupo de Castelo Branco, para que não admitisse atitudes de insatisfação e afastasse os civis do núcleo de decisões políticas.
As divergências internas entre os militares influenciaram na escolha do novo general presidente.
Lista dos acontecimentos sucessivos do início da década de 60 até a deposição, pelos militares, do Presidente João Goulart, em 1º de abril de 1964, tendo em vista que seria impossível fazer um corte temporal dos fatos apenas com a informação sobre a queda de João Goulart. A derrubada do Presidente João Goulart marca o início do Regime ou Ditadura Militar no Brasil, que se estende até a posse do Presidente José Sarney, em 15 de março de 1985.

PANORAMA DA DÉCADA DE 60 ANTES DO GOLPE DE 1964

1960

O Presidente Juscelino Kubitschek inaugura Brasília em 21 de abril de 1960 Jânio Quadros, do Partido Democrata Cristão (PDC), com apoio da União
Democrática Nacional (UDN), vende as eleições de 3 de outubro, derrotando o Marechal Teixeira Lott, candidato governista pelo Partido Social Democrático (PSD). No mesmo pleito, João Goulart, do Partido Trabalhista Brasileiro (PTB) e da mesma chapa do Marechal Lott, é eleito Vice-Presidente (pelo sistema eleitoral então vigente, votava-se separadamente para presidente e vice).

1961

No dia 31 de janeiro de 1961, Jânio Quadros é o primeiro Presidente da República a tomar posse na nova capital. No Governo, Jânio Quadros adota uma política interna rigorosa e, ao mesmo tempo, em que inaugura uma política externa independente e aberta a relações com as nações em geral.
Em 13 de março, com vistas ao equilíbrio da balança de pagamentos, faz uma reforma cambial em que desvaloriza o cruzeiro e reduz os subsídios às importações. Também

investe contra os gastos excessivos com o funcionalismo público e, intervindo no plano da moral e dos costumes, proíbe as rinhas de galo e o uso de biquíni nos concursos de miss transmitidos pela televisão.

A aproximação de Jânio Quadros com os países do bloco socialista em plena Guerra Fria desperta a desconfiança de setores influentes que defendiam o alinhamento com os Estados Unidos.

A desconfiança vira crise política quando, em 18 de agosto, Jânio condecora Ernesto Che Guevara, ministro cubano, com a Grã-Cruz da Ordem Nacional do Cruzeiro do Sul, a mais alta comenda brasileira. Rompido com a UDN, atacado na imprensa e no Congresso Nacional, e por Carlos Lacerda, então Governador da Guanabara, que o acusa de estar tramando um golpe de Estado, Jânio Quadros renuncia no dia 25 de agosto, menos de sete meses após ter tomado posse. Nesse mesmo dia, como o Vice-Presidente João Goulart estava em visita à China, o Presidente da Câmara, Ranieri Mazzilli, assume o governo interinamente.

No dia seguinte, o impasse é solucionado com a aprovação pelo Congresso Nacional de emenda constitucional instituindo o regime parlamentarista e, consequentemente, reduzindo os poderes presidenciais. João Goulart toma posse na Presidência em 7 de setembro de 1961 e, para o cargo de Primeiro-Ministro, indica o Deputado Tancredo Neves, do PSD (Vide a séria Emenda Parlamentarista).

1962

A experiência parlamentarista, que duraria pouco mais de 14 meses, começa com Tancredo Neves sendo confirmado no cargo por 259 votos de um total de 288. Em 26 de junho de 1962, Tancredo Neves renuncia e o indicado para sucedê-lo é o ex-chanceler San Tiago Dantas (PTB), nome que o Congresso Nacional veta. Então, João Goulart aponta Auro de Moura Andrade (PSD), Presidente do Senado Federal, que tem seu nome aprovado em 3 de julho, mas que renuncia nesse mesmo dia ante a recusa de João Goulart em homologar o gabinete ministerial que ele propunha.

Em 10 de julho, o Congresso Nacional resolve o impasse da nomeação, aprovando por 215 votos contra 58 o nome de Brochado da Rocha (PSD), que na época era Secretário do Interior e de Justiça do Rio Grande do Sul.

À frente do Gabinete, Brochado da Rocha tenta em vão que o plebiscito destinado a decidir sobre a continuidade do parlamentarismo, previsto inicialmente para realizar-se em 1965, seja antecipado para 7 de outubro de 1962.

A derrota parlamentar leva-o a renunciar em 14 de setembro, um dia antes de se aprovar uma lei antecipando a consulta popular para 6 de janeiro de 1963. O terceiro e último a tornar-se Primeiro-Ministro é o Deputado Hermes Lima (PSB), que assume o cargo em 18 de setembro – depois, no final de novembro, seu nome seria confirmado por 164 votos contra 137. No plebiscito, 9,5 milhões de eleitores (82% do total) votam pelo retorno ao presidencialismo, decisão que passa a valer a partir de sua homologação pelo Congresso Nacional, no dia 23 de janeiro de 1963.

1963

Em plebiscito realizado em janeiro de 1963, o regime voltou a ser presidencialista, o Presidente João Goulart encaminha propostas de reformas agrária e urbana, que o Congresso Nacional rejeita, provocando forte reação por parte dos grupos de esquerda.

Em setembro, são os sargentos, suboficiais e cabos das Forças Armadas que se rebelam, reivindicando o direito de exercer mandato parlamentar nas três esferas de governo, o que contrariava a Constituição de 1946. No campo, invasões promovidas pelas Ligas Camponesas intensificam os conflitos pela posse da terra.

O GOLPE DE 1964

O Presidente João Goulart resolve promover uma série de grandes comícios a fim de mobilizar a população em favor das reformas de base. A cidade escolhida para o início da investida é o Rio de Janeiro, onde no dia 13 de março de 1964 é realizado o Comício das Reformas, a que comparecem cerca de 200 mil pessoas. Na ocasião, acompanhado de todo o ministério, deputados, autoridades e líderes sindicais, o Presidente João Goulart proclama a necessidade de mudar a Consti-

tuição e anuncia a adoção de medidas, como o tabelamento dos aluguéis, a nacionalização das refinarias de petróleo pertencentes ao capital privado e, o que seria o princípio da reforma agrária, a desapropriação das terras em torno dos grandes açudes públicos e às margens das rodovias e ferrovias.

Seis dias depois, as forças conservadoras promovem, em São Paulo, a Marcha da Família com Deus pela Liberdade, manifestação que reúne cerca de 500 mil pessoas e simboliza a sustentação civil ao que estava por vir: a deposição do Presidente João Goulart pelos militares em 1º de abril de 1964.

No dia 2 de abril, Ranieri Mazzilli assume interinamente o governo e, no dia seguinte, com o poder de fato na mão dos militares, desencadeia-se em todo o País uma onda de prisões de líderes políticos, sindicais e camponeses, enquanto João Goulart se refugia no Uruguai. No dia 9, o Supremo Comando Revolucionário, formado pelo General Costa e Silva, o Vice-Almirante Augusto Rademaker e o Tenente-Brigadeiro Correia de Melo, decreta o Ato Institucional nº 1 (AI-1), permitindo a cassação de mandatos legislativos, a suspensão dos direitos políticos de qualquer cidadão e a punição dos integrantes da administração pública, além de determinar a eleição indireta do Presidente da República para um mandato até 31 de janeiro de 1966.

No dia seguinte, é divulgada a primeira lista dos atingidos pelo AI-1, à qual se seguiriam várias outras nos dias e meses seguintes, cerca de 3.500 pessoas entre deputados federais e estaduais, oficiais das Forças Armadas, lideranças políticas, funcionários públicos, dirigentes sindicais.

No dia 11, numa eleição de candidato único, o Congresso Nacional elege para a Presidência da República o Marechal Castelo Branco. O Vice-Presidente eleito é José Maria Alkmin, Deputado Federal (PSD) e Secretário de Finanças de
Minas Gerais.

Marechal Castelo Branco assume o poder em 15 de abril e três meses depois obtém do Congresso Nacional a prorrogação de seu mandato até 15 de março de 1967, adiando-se por um ano, para 3 de outubro de 1966, as eleições presidenciais. A ditadura militar foi oficialmente encerrada em abril de 1985, quando o presidente João Baptista Figueiredo passou o cargo a José Sarney, escolhido indiretamente como vice da chapa de Tancredo Neves, que morreu antes de assumir a Presidência.

O professor de Direito apontou que esse período foi "um regime de terror", que além de suprimir liberdades públicas e individuais, foi marcado por uma série de crimes e violações de direitos humanos, como torturas, assassinatos e desaparecimentos forçados.

Deste modo concluímos que infelizmente, tentativas posteriores de se passar a limpo esse período da nossa história não se concretizou a fundo", lamenta Gentil, referindo-se à Comissão Nacional da Verdade, que funcionou entre 2011 e 2014, para investigar os crimes cometidos pelo Estado entre 1946 e 1988. A tentativa de responsabilizar criminalmente os agentes envolvidos nestes crimes esbarrou na Lei de Anistia promulgada em 1979, e cujo pedido de revisão foi negado pelo Supremo Tribunal Federal (STF).

A ditadura militar foi oficialmente encerrada em abril de 1985, quando o presidente João Baptista Figueiredo passou o cargo a José Sarney, escolhido indiretamente como vice da chapa de Tancredo Neves, que morreu antes de assumir a Presidência. O professor de Direito apontou que esse período foi "um regime de terror", que além de suprimir liberdades públicas e individuais, foi marcado por uma série de crimes e violações de direitos humanos, como torturas, assassinatos e desaparecimentos forçados.

Infelizmente, tentativas posteriores de se passar a limpo esse período da nossa história não se concretizou a fundo", lamenta Gentil, referindo-se à Comissão Nacional da Verdade, que funcionou entre 2011 e 2014, para investigar os crimes cometidos pelo Estado entre 1946 e 1988. A tentativa de responsabilizar criminalmente os agentes envolvidos nestes crimes esbarrou na Lei de Anistia promulgada em 1979, e cujo pedido de revisão foi negado pelo Supremo Tribunal Federal (STF).

Como não houve a efetiva Justiça de transição, sem a devida punição desses praticantes desses bárbaros crimes que nos ator-

mentaram, a impunidade desses crimes de ontem, conduz a impunidade dos crimes de hoje e é o que a gente tá tentando evitar agora hoje", diz Maurício, referindo-se aos atos antidemocráticos do dia 8 de janeiro de 2023, quando militantes de extrema-direita atacaram e depredaram o Palácio do Planalto, o Congresso Nacional e a sede do STF, em Brasília.

Eles estão sob investigação da Polícia Federal, que já considera tais atos como parte de uma nova tentativa de golpe de estado. "Não ter sido feita a lição de casa anteriormente abre margem para que esse tipo de coisa ainda possa voltar acontecer. É por isso que nesse momento precisamos ter as lições de não ter feito essa lição e evitar que novas tentativas de aventura golpista ocorram em nosso país", concluiu.

As Mulheres na Ditadura

Os movimentos estudantis, que mostrou-se sempre como um espaço privilegiado para a formação de lideranças e arregimentação de quadros partidários, através do debate e da constante circulação de ideias – que constituem a própria essência da escola e universidade.

Neste sentido, os anos 60, mesmo após o golpe militar, foram anos de intensa contestação e rebeldia. As mulheres tornaram-se militantes por suas convicções políticas, entretanto, a militância representava uma mudança radical no modo de vida. A clandestinidade, o permanente risco de prisão e de tortura, a necessidade do aperfeiçoamento teórico e o desenvolvimento de ações práticas exigiam disciplina, dedicação e, mesmo, paixão.

Elas assumiram a condição de militantes das organizações de esquerda mais pela convicção política do que pelo fato de serem mulheres. As próprias organizações não faziam distinções, pelo menos em seu discurso. No entanto, no cotidiano da atividade política, poucas ocuparam postos de direção dos grupos.

Outro fato importante é que a condição feminina não tinha relevância nas questões debatidas, sendo inserida neste contexto apenas após os anos 70. (COLLING, 1997)

CONCLUSÃO

O movimento civil-militar que interrompeu a democracia e mergulhou o país em duas décadas de ditadura ao afirmarmos que o golpe de 1964 teve como protagonistas principais as facções duras das forças armadas e o empresariado nacional (através de seus partidos, entidades de classe e aparelhos ideológicos) com o decidido apoio e o incentivo da embaixada e de agências norte-americanas (Departamento de Estado, Pentágono e outras), não significa que devemos isentar os setores nacionalistas e de esquerda pelo dramático desfecho do processo político.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

I CONGRESSO NACIONAL PELA ANISTIA. Carta do Congresso Nacional pela Anistia: Compromisso com a Anistia, Proposições políticas gerais, Programa mínimo de ação. Resoluções. São Paulo, novembro de 1978. (Fundo Comitê Brasileiro de Anistia/MG – Arquivo particular de Helena Greco).

BRASIL. Lei nº 6.683, de 28 de agosto de. 1979. Concede anistia e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L6683.htm>. Acesso em: 10 mar. 2024.

BRASIL. Arguição de descumprimento de preceito fundamental n. 153/DF. 2010. Supremo Tribunal Federal. Disponível em: . Acesso em: 15 mar. 2024

BRASIL. Lei 12.528, de 18 de novembro de 2011. Cria a Comissão Nacional da Verdade no âmbito da casa civil. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Lei/L12528.htm>. Acesso em: 15 mar. 2024.

CARDOSO, Irene. Há uma herança de 1968 no Brasil? In: GARCIA, Marco. Aurélio; VIEIRA, Maria (Org.). Rebeldes e Contestadores: 1968 Brasil, França e Alemanha. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 1999, p.135-142.

COMITÊ PAULISTA PELA MEMÓRIA, VERDADE E JUSTIÇA. Comitê

paulista questiona membros da Comissão da Verdade. Nota Oficial. São Paulo, 05 maio 2012. Disponível em: <http://www.leidoshomens.com.br/index.php/noticias/comite-paulista-questiona-membros-da-comissao-da-verdade/>. Acesso em: 17 out. 2013.

GEISEL, Ernesto. Discursos. Brasília: Assessoria de Imprensa e Relações Públicas da Presidência da Republica, 1975. v. 1.

GRECO, Heloisa Amélia. Dimensões fundacionais da luta pela anistia. 2003. Tese (doutorado em História) – Universidade Federal de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em História, Belo Horizonte. Disponível em: . Acesso em: 13 mar. 2024.

GRECO, Heloisa Amélia. Memória vs. Esquecimento, Instituinte vs. Instituído: a luta pela Anistia Ampla, Geral e Irrestrita. In: SILVA, Haike Roselane Kleber (Org.). A luta pela Anistia. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

LE GOFF, Jacques. História e memória. Campinas, SP: Unicamp, 1996, p. 426.

LORAUX, Nicole. Elogio do Anacronismo. In: NOVAES, Adauto (Org.). Tempo e história. São Paulo: Editora Schwarcz Ltda., 1992.

MÉTRAUX, Jean Claude. Le tampsdechiré. In: CALLOZ-TSCHOPP, Marie-Claire (Ed.). Hannah Arendt, la 'banalité du mal' comme mal politique. v.2. Paris: L'Harmattan, 1998. p. 105-197.

NEDER MEYER, Emilio Peluso. Ditadura e Responsabilização: elementos para uma Justiça de Transição no Brasil. Belo Horizonte: Arraes Editores, 2012.

OLIVEIRA, Eliézer Rizzo. De Geisel a Collor: Forças Armadas, transição e democracia. Campinas: Papirus, 1994.

OLIVEIRA, Francisco. Privatização do público, destituição da fala e anulação da política: o totalitarismo neoliberal. In: OLIVEIRA, Francisco; PAOLI, Maria Célia (Org.). Os sentidos da democracia: políticas do dissenso e hegemonia global. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1999.

PRESOS políticos do Rio de Janeiro (Frei Caneca). Dos presos políticos em greve de fome ao povo brasileiro. Rio de Janeiro, 22 de jul. 1979. Seguem 14 assinaturas. (Fundo Comitê Brasileiro de Anistia/MG – Arquivo Particular de Helena Greco).

TELES, Maria Amélia de Almeida; LISBOA, Suzana Keniger. A vala de Perus: um marco histórico na busca da verdade e da justiça! In: Vala clandestina de Perus: desaparecidos políticos, um capítulo não encerrado da história brasileira. São Paulo: Instituto Macuco, 2012, p. 51-102. Disponível em: . Acesso em: 13 mar. 2024.

A CONQUISTA DA AUTONOMIA E INDEPENDÊNCIA DENTRO DO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

ALINE REIS MANARO DA FONSECA

RESUMO
O trabalho apresentado discursa sobre as inúmeras dificuldades de aprendizagem do indivíduo que se encontra dentro do Transtorno do Espectro Autista (TEA), no que diz respeito à conquista de sua autonomia e independência em toda a sua trajetória de vida, tanto na perspectiva pessoal, quanto na carreira profissional. O problema é que, ainda nos tempos atuais, há muita desinformação, onde o Transtorno do Espectro Autista é visto por alguns indivíduos como uma condição irreversível, sem o real conhecimento sobre as possibilidades que as pessoas com autismo podem ter e os níveis de suporte existentes, que são classificados de acordo com a necessidade de apoio que cada pessoa inserida no TEA apresenta, dificultando, dessa maneira, a busca por tratamentos terapêuticos e educacionais. O artigo tem por objetivo desmistificar a suposta impossibilidade de os indivíduos que estão inseridos no Transtorno do Espectro Autista estudarem, evoluírem e se desenvolverem como cidadãos ativos na sociedade, podendo assim conquistar sua autonomia e independência em todos os âmbitos de suas vidas. O embasamento teórico do trabalho foi realizado por meio das teorias dos escritores José Salomão Schwartzman, Ana Beatriz Barbosa Silva e Oliver Sacks, da área da saúde, sendo que, este último citado, traz em sua obra a história de Mary Temple Grandin, uma mulher, psicóloga, autora e zootecnista americana com autismo que revolucionou as práticas para o tratamento racional de animais vivos em fazendas e abatedouros; Da área da educação, Eugênio Cunha e Magda Marly Fernandes foram os autores que contribuíram para o trabalho. O artigo também foi composto pela entrevista realizada com um adulto com autismo que conquistou sua independência e autonomia e depoimento pessoal da autora sobre um membro próximo de sua família que está inserido no Transtorno do Espectro Autista, onde, inicialmente, foi diagnosticado com a síndrome de Asperger, termo e diagnóstico em desuso na atualidade médica. A pesquisa concluiu que há uma relação bastante positiva entre a conquista da autonomia e independência do indivíduo dentro do Transtorno do Espectro Autista quando existe um trabalho em conjunto composto pelo apoio familiar, médico e educacional a partir do diagnóstico e tratamento precoce, elemento fundamental para maior efetividade e assertividade no desenvolvimento da pessoa com autismo, em todos os âmbitos de sua vida.
PALAVRAS-CHAVE: Autismo; Autonomia; Independência; Família; Educação.

INTRODUÇÃO:
Tenho em minha família uma pessoa com autismo. Essa pessoa é o meu irmão. No início, pensávamos que ele tinha deficiência auditiva, pois não nos olhava nos olhos quando o chamávamos. Aos dois anos de idade, após alguns testes e exames clínicos, foi constatado que sua audição era perfeita. Assim, os médicos passaram a suspeitar sobre a possibilidade de um transtorno de desenvolvimento – o autismo – devido a algumas características típicas, além da dificuldade de audição, ou melhor, de comunicação. Os exames complementares comprovaram que meu irmão estava inserido num transtorno do desenvolvimento - O Transtorno do Espectro Autista.
Compreender esse transtorno pode ser relativamente simples quando estamos dispostos a nos colocar no lugar do outro, a buscar a essência mais pura do ser humano e a resgatar a nobreza de realmente conviver com as diferenças. E talvez seja esse o maior dos nossos desafios: aceitar o diferente e ter a chance de aprender com ele. (SILVA, 2012: 4)

Neste estudo, proponho discutir esse transtorno sob o ponto de vista pedagógico, a educação para a independência e autonomia, visando favorecer o esclarecimento dos familiares e, também, dos docentes, porque muitas vezes é na escola, junto com as demais crianças, que o transtorno se evidencia, e é na escola que a criança terá oportu-

nidades de melhor se desenvolver. Quanto mais cedo o autismo puder ser diagnosticado, mais cedo será possível investir no atendimento pedagógico, terapêutico e familiar, conjunto que ajuda a promover uma maior independência e autonomia, melhorando as relações sociais, afetivas, intelectuais e comunicativas desses indivíduos.

Por isso, o objetivo deste estudo é desmistificar a suposta impossibilidade de os indivíduos com autismo estudarem e evoluírem. Muitos mitos foram criados em torno desse transtorno, e, às vezes, ouvimos pessoas dizendo, ou até mesmo a mídia expondo, que o autismo é um transtorno irreversível, uma situação imutável. Porém, há variáveis. É preciso conhecer e buscar informações durante a formação profissional dos professores e perceber que pode haver a possibilidade desses indivíduos evoluírem e adquirirem uma maior independência e autonomia. Tendo isso exposto, faço a seguinte indagação: como é possível ajudar no desenvolvimento da independência e autonomia de indivíduos que estão dentro do Transtorno do Espectro Autista?

Para responder a essa indagação, proponho as seguintes hipóteses:

Há uma relação positiva entre a conquista da autonomia e independência do indivíduo dentro do Transtorno do Espectro Autista quando existe junção do apoio familiar, médico e educacional a partir do diagnóstico e tratamento precoce.

A conquista da autonomia e independência do indivíduo dentro do Transtorno do Espectro Autista torna-se difícil sem a comunicação entre família e escola, mesmo com diagnóstico e tratamento precoce.

Os indivíduos não podem alcançar maior independência e autonomia porque esse transtorno exige investimentos pedagógicos sempre muito especializados.

Com essas hipóteses, buscarei, por meio da pesquisa de campo e das teorias dos escritores José Salomão Schwartzman, Ana Beatriz Barbosa Silva e Oliver Sacks, da área da saúde; Eugênio Cunha e Magda Marly Fernandes, da área da educação, entender o transtorno e os procedimentos pedagógicos que levam as pessoas com Transtorno do Espectro Autista a patamares maiores de independência, gerando, dessa maneira, o desenvolvimento de sua autonomia.

O QUE É O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA:

Segundo SCHWARTZMAN (2010), as estatísticas feitas em 2013, realizadas em várias partes do mundo, referem prevalência dos Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) como sendo de 1:160 indivíduos, número muito superior aos citados em décadas anteriores. A mais provável explicação para esse aumento no número de pessoas identificadas é o maior reconhecimento dessa condição e, acima de tudo, a maior abrangência do conceito do que seria TGD. Ainda de acordo com o mesmo pesquisador, dentro dos Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD), há o Transtorno do Espectro Autista (TEA). Essas nomenclaturas – TGD e TEA – são as que dominam as narrativas das escolas onde há inclusão.

O autismo, que antes não era discutido na sociedade, tornou-se preocupação dos docentes a partir da garantia do direito de as pessoas com deficiência poderem frequentar a escola regular em ambientes não segregados. A crença que se encontra enraizada sobre o autismo, tanto entre os docentes como entre terapeutas e familiares, é a de que os autistas são pessoas instáveis, que não convivem em sociedade, não têm afeto e nem capacidade de aprendizagem. As definições são negativas e, de forma única, classificatórias, a ponto de qualquer um arriscar um diagnóstico pelo simples ato de olhar para uma pessoa com características semelhantes às divulgadas pela mídia. Porém, a realidade não é essa.

Segundo SCHWARTZMAN (2009), três são as áreas de comprometimento do indivíduo com autismo: a interação social, a comunicação e o comportamento fora dos padrões socialmente aceitos. O comprometimento de cada pessoa com o transtorno não é único, nem específico, tampouco estranho se analisarmos as diferenças da sociedade. Os graus de severidade são distintos em cada pessoa, e as características são mais ou menos severas. O diagnóstico do autismo é difícil e depende de uma equipe experiente e multidisciplinar. Entretanto, infelizmente, vê-se

muitos “diagnósticos” na escola e maneiras preconceituosas de tratar o assunto, muitas vezes orientado pelos referenciais “manualizados” disponíveis na mídia, sem considerar que, dentro desse Espectro, existem pessoas, indivíduos, seres históricos sociais, e não um transtorno com dados genéricos, classificatórios e desumanizadores. As pessoas com autismo não aceitam, estranham e se confundem diante de vários padrões e hábitos sociais, incluindo o da comunicação.

A dificuldade das crianças inseridas no Transtorno do Espectro Autista envolve a interação social, comunicação e comportamento em graus de severidade diferentes. O transtorno normalmente se manifesta antes dos três anos de idade e é mais comum em meninos. Não se sabe, com certeza, qual é a sua causa. Porém, alguns especialistas dizem que a causa é multifatorial, dependendo de fatores genéticos e ambientais. Ainda de acordo com SCHWARTZMAN (2007), 70% das crianças com autismo sofrem de retardo mental, mas praticamente todas conseguem aprender a comer sozinhas, usar o banheiro, dobrar as próprias roupas, arrumar as camas e até trabalhar sob supervisão. Parece pouco, mas esses avanços fazem enorme diferença na qualidade de vida dessas pessoas e de seus familiares.

O ENSINO DE CRIANÇAS COM AUTISMO:

Conforme o art. 54 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), é obrigação do Estado garantir atendimento educacional especializado (conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos estudantes no ensino regular) às pessoas com deficiência preferencialmente na rede regular de ensino, já que toda criança e todo adolescente têm direito à educação para garantir seu pleno desenvolvimento como pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho. Porém, nem todas as crianças com autismo são atendidas no ensino regular. Por isso, cada caso deve ser analisado individualmente pelas equipes de pedagogia e saúde que a acompanham. Ainda sobre o âmbito escolar, CUNHA (2013) esclarece que:

Primeiramente, precisamos lembrar que o autismo é uma síndrome com sintomas bem diferentes em cada indivíduo. Então, dependendo dos comprometimentos, é totalmente possível e até natural que alunos com autismo estudem em classes comuns, mesmo começando por uma classe especial. Não somente isso, mas que cheguem à universidade. Para tal, a escola precisa ser realmente inclusiva. Isto é, não apenas integrar o aluno fisicamente em seu espaço, mas se adequar a ele. Isso é possível, mas não depende só da escola. Depende também dos governos, principalmente dando condições para a formação do professor.

Ainda de acordo com CUNHA (2013), os alunos com autismo têm dificuldades de aprendizagem em razão de suas peculiaridades no que se refere à interação social, ao comportamento e à comunicação, pois a escola é um espaço essencialmente social, o que exige deles uma habilidade que não possuem. Além disso, destaca que os estudantes com autismo criam formas próprias de relacionamento, assim como nós; porém, no caso deles, há geralmente uma fixação por detalhes específicos, o que resulta numa relação singular com tudo o que é externo, dificultando a aprendizagem.

Sobre o preparo das escolas regulares e profissionais da educação para receberem estudantes com autismo ou até mesmo com outras deficiências prévias, CUNHA (2013) afirma:

São poucas as escolas do ensino comum que têm espaços adequados e profissionais capacitados para trabalhar na educação inclusiva. São necessárias ações que materializem as políticas educacionais que tratam da inclusão no cotidiano das escolas. É um grande desafio. É preciso promover a preparação docente, adaptação do espaço escolar, investimento financeiro na aquisição de materiais pedagógicos e apoio à família do aluno com necessidades educacionais especiais.

Ao discursar sobre como deve ser o trabalho pedagógico para o estudante com autismo, CUNHA (2013) revela que:

Eu sempre digo que não há receita de bolo. Digo também que não conheço dois autistas iguais. O que funciona com um pode não

funcionar com outro. Porém, há aspectos básicos na aprendizagem humana que são inerentes também a alunos com autismo: a afetividade do aluno, os seus interesses e a funcionalidade do trabalho pedagógico. O que se ensina precisa fazer sentido. É necessário mergulhar nos afetos do autista: descobrir seus interesses, desejos, sonhos, possibilidades, dificuldades, enfim, conhecê-lo bem. Em termos pedagógicos, o professor precisa descobrir quais habilidades seu aluno já possui e quais ele precisa adquirir. A partir daí escolher os materiais adequados. Podem ser habilidades sociais ou acadêmicas. Sempre priorizando a comunicação e a socialização.

A IMPORTÂNCIA DA INDEPENDÊNCIA E AUTONOMIA DOS INDIVÍDUOS DENTRO DO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA:

A independência e a autonomia minimizam a dificuldade de convívio social, e, por isso, a escola precisa abastecer o ensino de situações de interação. Respeitar o limite do indivíduo com autismo, ser claro nos enunciados, ampliar o tempo para que ele realize as atividades propostas e sempre comunicar mudanças na rotina antecipadamente. É importante procurar oportunidades para que os estudantes com autismo desenvolvam habilidades sociais. Descobrir e explorar as 'eficiências' da pessoa com autismo é um bom caminho para o seu desenvolvimento.

De acordo com SILVA (2012):

Para se tratar o autismo é necessário quebrar antigos paradigmas, eliminar as culpas e aprender a despertar e a valorizar os talentos inatos de cada indivíduo. Não devemos nos deter nas suas dificuldades, mas sim viabilizar as potencialidades, sempre visando à independência, autonomia, socialização e auto realização de quem vive e se expressa dessa maneira tão peculiar. (SILVA, 2012: 5-6)

Ainda, segundo SILVA, a participação dos pais no processo de independência é fundamental.

O professor sempre deve promover a independência. Assim como os pais em casa, é importante incentivar a criança a fazer suas coisas sozinha, tais como se cuidar, lavar as mãos, fechar os potes de tinta, guardar o material. Cabe ao professor fazer uma aliança com os pais para elaborar novos desafios para a criança, que possam ser praticados em casa e na escola: comer sozinha, por exemplo. Isso possibilita que ela pratique o que aprendeu em ambientes diferentes. (SILVA, 2012: 86)

De acordo com FERNANDES (2002), podemos definir independência como:

[...] capacidade que uma pessoa tem para resolver problemas em diferentes níveis da atuação humana. Essa capacidade tem aspectos altamente subjetivos, relativos às suas condições orgânicas físicas e mentais, emocionais e psíquicas, além das socioculturais relacionadas ao ambiente em que vive. Ao enfrentar uma determinada situação, a pessoa revela sua motivação, as capacidades próprias de sua condição, a experiência acumulada pelas oportunidades vivenciais e educacionais que teve em sua vida, usando seu poder de transformação pessoal para a ampliação de suas relações sociais e para o desenvolvimento de sua autonomia. (FERNANDES, 2002: 11)

Para essa autora, autonomia:

[...] refere-se à força que o sujeito vai tomando dentro de um grupo ao impor suas ideias, opiniões, sonhos, preferências, conflitos e atitudes. É a luta do sujeito para garantir, dentro da coletividade, a sua subjetividade. A conquista de uma maior autonomia necessita da convivência humana, e esta da linguagem. Ambas, independência e autonomia, compõem o comportamento funcional dos seres humanos, o funcionamento adaptativo. (FERNANDES, 2002: 11)

PESQUISA DE CAMPO - ENTREVISTA COM UM ADULTO AUTISTA:

Durante a execução deste trabalho, achei importante trazer um depoimento de um adulto que está dentro do Transtorno do Espectro Autista. Por isso, fui até a escola em que um homem com esse transtorno trabalha para entrevistá-lo. Seu cargo, no ano de 2013, é de auxiliar administrativo numa escola de educação especial de São Paulo. Ele

foi muito simpático e mostrou-se satisfeito em poder ajudar em minha pesquisa.
Para iniciar, apresentei-me e comecei a fazer algumas perguntas a ele. A primeira delas foi sobre como a sua família reagiu ao receber o diagnóstico e quando isso aconteceu. Respondeu-me que tudo aconteceu na virada dos anos 60 para os anos 70 e que, naquela época, não se falava em Transtorno do Espectro Autista, mas sim em "problemas ou distúrbios de aprendizagem". Seus pais nunca lhe contaram como foi a reação deles ao receberem o diagnóstico, e, como ele era muito pequeno, não pôde me informar sobre isso. Porém, contou-me que seus pais precisaram de ajuda psicológica para enfrentar o diagnóstico.
Perguntei a ele sobre os tratamentos pelos quais passou. Disse-me que passou por tratamento psicológico com uma boa psicóloga (que foi muito importante para ele) e por acompanhamento neurológico com o Dr. José Salomão Schwartzman.
Sobre sua educação, questionei-o sobre seus estudos. Respondeu-me que o 1º grau foi feito numa escola de educação especial. Já o 2º grau e o ensino superior foram cursados em escola/universidade regulares (ele tem graduação no curso de Publicidade e Propaganda, realizado na Universidade Anhembi Morumbi). Além disso, fez curso de inglês numa escola de idiomas para aprimorar a língua estrangeira.
Interroguei-o sobre como foi sua entrada no mercado de trabalho e como ele se relaciona com as pessoas dentro desse ambiente. Disse-me que iniciou sua vida profissional por orientação de sua psicóloga, mas não me deu muitos detalhes sobre isso. Em relação aos colegas de trabalho, disse que não tem muitos problemas e que gosta muito do local no qual trabalha, mas que, algumas vezes, quando não concorda com alguns colegas, reage de maneira explosiva, mas não agressiva.
Para finalizar, perguntei a ele se o apoio familiar e o educacional foram importantes para a conquista de sua autonomia e independência. Com convicção, respondeu-me que seus pais (já falecidos) lutaram muito para lhe dar uma educação de boa qualidade, procurando sempre as melhores escolas e o apoiando quando as dificuldades apareciam. Por isso, o apoio familiar e o educacional, além do apoio de sua psicóloga, foram fundamentais para a conquista de sua autonomia e independência, conquistadas quando seus pais ainda estavam vivos.

DEPOIMENTO:
Mas, afinal, o que é o autismo? Como acontece? Por quê? Há cura para ele? As perguntas que fazíamos a nós mesmos eram infinitas. Uma família não espera receber uma notícia dessas, por melhor que seja sua estrutura. E com a minha família não foi diferente. Torna-se mais difícil por se tratar de algo tão pouco conhecido (ao menos até aquela data). Todos nós começamos a estudar o transtorno, buscando maneiras de lidar com ele. É inegável a dificuldade de compreender e conviver tão intimamente com uma pessoa autista. Porém, se pensarmos um pouco, cada ser humano tem suas peculiaridades e precisamos aprender a aceitar ou ao menos respeitar as diferenças dos outros indivíduos para vivermos em sociedade. Então, por que é tão difícil para alguns aceitar o modo de viver da pessoa com autismo? Talvez essa dificuldade se baseie no rótulo que o nome desse transtorno leva. A palavra autismo ainda "assusta" algumas pessoas, o que dificulta o processo de aceitação.
Mesmo que estivéssemos assustados e apreensivos com as suspeitas dos médicos, começamos a procurar maneiras que lhe proporcionassem alguma melhora, por menor que fosse, com a intenção de ajudar na promoção da autonomia e independência dele. Então, meu irmão, ainda muito novo, passou a ser tratado por psicólogos, terapeutas ocupacionais, psiquiatras e fonoaudiólogos. Apesar do choque que tivemos ao receber a notícia, não precisamos de auxílio psicológico para aceitar o fato. Porém, em alguns casos, é importante que a família também receba tratamento adequado, pois, se a família não consegue aceitar o diagnóstico, dificilmente um tratamento poderá ser efetivo.
O acolhimento e a orientação para as famílias são fundamentais para que elas deixem de lado crenças errôneas e não se desgastem com culpas desnecessárias e sem pro-

pósitos. Cuidar dos familiares, especialmente das mães, é tão importante quanto cuidar das próprias crianças. (SILVA, 2012: 67)

Após certo tempo, observamos uma melhora progressiva, o que nos estimulava cada vez mais a avançar nos tratamentos. Em relação à educação, podemos dizer que tivemos "sorte". Notamos que, nos dias atuais, a inclusão escolar ainda não acontece em sua totalidade. Meu irmão foi recebido com muito carinho e interesse por uma creche municipal de São Paulo. As dificuldades de socialização, comunicação e comportamento eram visíveis, mas os educadores e gestores tentavam sempre propor a inclusão dele no universo escolar. Após essa experiência, foi matriculado numa EMEI, também pertencente ao município de São Paulo. Essa unidade escolar trabalhou seriamente a questão da inclusão. Professores e coordenação elaboravam projetos e atividades que a promoviam, realizavam reuniões periódicas sobre a temática e expunham suas incertezas e conquistas.

Além disso, havia nessa escola o SAAI (Sala de Apoio e Acompanhamento à
Inclusão) – da qual meu irmão participou – hoje conhecida como SRM. As Salas de
Recursos Multifuncionais são destinadas à oferta do Atendimento Educacional Especializado, no contraturno escolar, em caráter complementar ou suplementar para educandos e educandas público-alvo da educação especial, desde que identificada a necessidade deste serviço, após avaliação pedagógica/estudo de caso. Meu irmão também foi acompanhado por estagiários do CEFAI (Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão). O CEFAI é composto por um Coordenador: profissional de educação, integrante da carreira do Magistério Municipal, nomeado como Assistente Técnico de Educação I e professores de Apoio e Acompanhamento à Inclusão – PAAIs, designados pelo Secretário Municipal de Educação, dentre os professores da carreira do Magistério Municipal. Com toda essa atenção recebida, tanto familiar quanto escolar, além dos tratamentos médicos, os avanços nas questões comportamentais, comunicativas e sociais foram animadores. Meu irmão, que no início do diagnóstico não falava e nem repetia frases, não olhava nos olhos das pessoas e não conseguia conviver com algumas situações cotidianas, já pronunciava muitas palavras, prestava alguma atenção quando o chamavam e convivia melhor com as pessoas à sua volta.

Meu irmão aprendeu a ler e escrever sem auxílio de um adulto ou educador e, quando se interessava por um tema específico, era capaz de dar uma verdadeira aula sobre ele. Um exemplo que pode ser dado foi quando se interessou pelas linhas de metrô e trem da cidade de São Paulo. Fez desenhos representando as linhas, andou por todas elas acompanhado de nossa mãe, assistiu a diversos vídeos e escreveu cadernos sobre o tema e, até hoje, se perguntarem a ele a qual linha do metrô ou trem pertence determinada estação, responde em poucos segundos. Porém, isso não significa garantia de autonomia e independência, visto que, mesmo com a inteligência acima do padrão, a grande maioria das pessoas inseridas no Transtorno do Espectro Autista lidam com as dificuldades na interação social, na comunicação e no comportamento. Por vezes, parecem apresentar um verdadeiro monólogo, pois discursam sobre assuntos que não têm sentido para quem está escutando. E é aí que está o segredo: escutar o que as pessoas com autismo têm a dizer. Tanto a família quanto a escola e os profissionais da saúde que fazem o acompanhamento de pessoas com autismo precisam entender e explorar de maneira positiva e significativa os interesses restritos deles. Assim, é possível que suas dificuldades de aprendizagem transformem-se em estímulo positivo, pois, ao sentirem que foram compreendidas, talvez busquem novos caminhos.

Buscar profissionais para o tratamento da criança com autismo é evidentemente positivo para que ela tenha alguma autonomia. Meu irmão ainda não anda sozinho nas ruas e nem cozinha o seu próprio alimento. Entretanto, hoje pode tomar banho, escovar os dentes, socializar-se, discursar sobre política, expressar-se até mesmo por meio das redes sociais, realizar lições de casa e muitas outras questões que, inicialmente, imaginávamos que ele não seria capaz de fazer.

Inclusive, ele está cursando faculdade de administração atualmente. Por isso, não devemos escutar apenas as informações que a mídia nos apresenta, de um quadro que não tem reversão. Não devemos subestimar os indivíduos que estão inseridos no Transtorno do Espectro Autista. Com força de vontade e confiança por parte da família, da escola e dos profissionais da saúde que realizam o acompanhamento, pode ser que eles nos surpreendam positivamente.
Hoje, entendo o motivo pelo qual pessoas com deficiências ou transtornos são chamadas de especiais - termo considerado incorreto atualmente. Não existe adjetivo melhor para defini-las, pois é isto o que exatamente são:
Uma criança com autismo não é uma máquina programada e/ou descartável, ela é humana como cada um de nós. Aprender a compreender e a lidar com essa criança é algo que diz respeito ao que há de mais nobre em nossa capacidade de amar e de construir uma sociedade mais generosa para todos (SILVA, 2002: 183).

Na obra "Um antropólogo em Marte", de Oliver Sacks, o autor fala sobre sua experiência ao conhecer Mary Temple Grandin, que é uma mulher, psicóloga e zootecnista americana autista que revolucionou as práticas para o tratamento racional de animais vivos em fazendas e abatedouros. Temple Grandin já escreveu mais de 400 artigos, gravou diversos vídeos sobre sua condição, além de ter um filme sobre sua história de vida. Aqui, apresento dois trechos do livro do autor Oliver Sacks, que refletem principalmente sobre a problemática dos adultos inseridos no Transtorno do Espectro Autista e da importância do apoio e da crença educacional e familiar em relação a eles.

É verdade que, curiosamente, a maioria das pessoas fala apenas de crianças autistas e nunca de adultos, como se de alguma maneira as crianças simplesmente sumissem da face do planeta. Mas, embora possa haver de fato um quadro devastador aos três anos de idade, alguns jovens autistas, ao contrário das expectativas, podem conseguir desenvolver uma linguagem satisfatória, alcançar um mínimo de habilidades sociais e mesmo conquistas altamente intelectuais; podem se tornar seres humanos autônomos, aptos para uma vida pelo menos aparentemente completa e normal — mesmo se encobrindo uma singularidade autista persistente e até profunda. (SACKS, 2006: 167)

Aos três anos, por mero acaso, embora sua família não acreditasse muito nessa promessa, foi enviada a um jardim de infância especial para crianças com problemas ou excepcionais, onde foi sugerida uma experiência com terapia da fala. De alguma forma, a escola e o terapeuta chegaram até Temple, salvaram-na (como posteriormente ela sentiria) do abismo e a iniciaram em sua lenta emersão. Ela permaneceu manifestamente autista, mas sua nova capacidade da linguagem e da comunicação agora lhe dava uma âncora, alguma habilidade para dominar o que antes fora um completo caos. Seu sistema sensório, com suas violentas oscilações de hipersensibilidade e baixa sensibilidade, começou a se estabilizar um pouco. Houve muitos períodos de recaídas e regressões, mas está claro que aos seis anos já tinha conquistado uma linguagem satisfatória e, com isso, atravessou a fronteira decisiva entre pessoas com um alto desempenho como ela e pessoas com um baixo desempenho, que nunca atingem uma linguagem adequada ou a autonomia. Com o acesso à linguagem, a terrível tríade de deficiências — social, comunicativa e imaginativa — começou a ceder um pouco. Temple passou a ter algum contato com os outros, sobretudo um ou dois professores que podiam reconhecer sua inteligência, seu caráter especial, e suportar sua patologia — seu questionamento e sua falação agora incessantes, suas estranhas fixações, suas raivas. [...] Aos oito anos, Temple estava começando a dominar o jogo de faz-de-conta que as crianças normais adquirem ainda engatinhando e que as autistas de baixo desempenho nunca desenvolvem. Sua mãe, uma tia e vários professores foram cruciais, assim como, na longa jornada do crescimento, o lento desenvolvimento manifestado por muitos autistas; o autismo, sendo uma doença do desenvolvimento, costuma tornar-se menos extremo confor-

me a pessoa fica mais velha, sendo possível aprender a lidar melhor com ele. (SACKS, 2006: 182).

CONCLUSÃO:

Ao finalizar este trabalho, é possível afirmar, a partir da pesquisa de campo e também das citações de alguns autores, que há uma relação positiva entre a conquista da autonomia e independência do indivíduo que está dentro do Transtorno do Espectro Autista quando existe junção do apoio familiar, médico e educacional a partir do diagnóstico e tratamento precoce.

No início do diagnóstico, tudo parece impossível, pois há o pensamento de que as crianças dentro desse transtorno ficam isoladas num mundo particular de difícil acesso, com hábitos restritos, ritualizados e repetitivos, corriqueiramente vistas como estranhas e alheias a tudo e a todos. Entretanto, diante do diagnóstico de um indivíduo que está dentro do Transtorno do Espectro Autista, o mais importante para os pais, professores e profissionais de saúde é criar mecanismos para ensinar essas pessoas, buscando amenizar para elas o caráter invasivo e intimidador que o contato social adquire, com o objetivo de proporcionar-lhes autonomia e independência, a fim de que possam ter uma trajetória de vida repleta de conquistas e que possuam atuar como cidadãos ativos na sociedade da qual são pertencentes, buscando e garantindo os seus direitos e compreendendo sobre os seus deveres.

REFERÊNCIAS:

BRASIL. Ministério da Justiça. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei Nº 8.069, de 13 de Julho de 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm> Acesso em 13 de Set. de 2013.

CUNHA, Eugênio. O desafio de lidar com o autismo em sala de aula. Folha Dirigida – Caderno de Educação. 2013. Disponível em: <http://www.eugeniocunha.com.br/artigo/134/o-desafio-de-lidar-com-o-autismo--em sala-de-aula/> Acesso em 04 de Outubro de 2013.

FERNANDES, Magda Marly. Autonomia e a independência do jovem com deficiência mental – Depoimentos sobre esses objetivos do SAESP.
Universidade Presbiteriana Mackenzie. Dissertação de Mestrado, 2002.

NOGUEIRA, Tânia. Um novo olhar sobre o autismo. Nº 473. São Paulo, Jun. 2007. Disponível em: <http://revistaepoca.globo.com/Revista/Epoca/0,,EDG77644- 8055-473-2,00-UM+-NOVO+OLHAR+SOBRE+O+AUTISMO.html> Acesso em 13 de Setembro de 2013.

Prefeitura de São Paulo. Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão – CEFAI. Disponível em: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/noticias/cefai/ > Acesso em 22 de Setembro de 2013.

RAFOLS, Carolina. Temple Grandin fala em entrevista exclusiva para a Revista Autismo. Revista Autismo. Dez. 2012. Disponível em: <http://www.revistaautismo.com.br/edic--o-3/temple-grandin-fala-em-entrevista exclusiva-para-a-revista-autismo> Acesso em 04 de Outubro de 2013.

Rede Globo. Crianças com autismo podem desenvolver talentos específicos. 25. Set. 2013. Disponível em: <http://g1.globo.com/fantastico/quadros/autismo universo-particular/noticia/2013/08/criancas-com-autismo-podem-desenvolver talentos-especificos.html> Acesso em 26 de Setembro de 2013

SACKS, Oliver. Um antropólogo em Marte. 1ª Ed. Companhia das Letras, 2006.

SCHWARTZMAN, José Salomão. Autismo e outros transtornos do espectro autista. Revista Autismo. Set. 2010. Disponível em: <http://www.revistaautismo.com.br/edic--o-0/autismo-e-outros-transtornos-do espectro-autista> Acesso em 13 de Setembro de 2013.

SCHWARTZMAN, José Salomão. Entrevista com Dráuzio Varella. Autismo (Primeira Parte). Disponível em: <http://drauziovarella.

com.br/crianca-2/autismo primeira-parte/ > Acesso em 13 de Set. de 2013.

SCHWARTZMAN, José Salomão. Neurologia da Infância e da Adolescência. Biografia. Disponível em: <http://www.schwartzman.com.br/php/index.php?option=com_content&view=article&i d=1&Itemid=15> Acesso em 10 de Outubro de 2013.

SCHWARTZMAN, José Salomão. Transtornos Globais do Desenvolvimento. 2009. Disponível em:http://www.schwartzman.com.br/php/index.php?option=com_content&view=articl e&id=54:transtornos=-globais-do-desenvolvimento&catid-2:transtornos-globais-do desenvolvimento&Itemid=26 Acesso em 04 de Outubro de 2013.

SILVA, Ana Beatriz Barbosa. GAIATO, Mayra Bonifácio. REVELES, Leandro Thadeu. Mundo Singular: Entenda o Autismo. Objetiva, 2012.

GÊNERO NA ESCOLA: UMA PERSPECTIVA PÓS-ESTRUTURALISTA

ALINE SANTOS DO NASCIMENTO

RESUMO

A ampliação dos debates sobre as questões de gênero tem se mostrado cada vez mais urgente e necessária. Com as novas demandas da contemporaneidade e as especificidades do contexto político, construir conjuntamente reflexões sobre o tema é essencial para pensarmos em um país mais democrático, solidário e onde as diferenças sejam valorizadas. No âmbito da educação, os debates sobre gênero ainda são recentes e, por mais que se tenha ampliado as pesquisas sobre o tema, ele ainda está muito atrelado ao aspecto biológico. O objetivo deste artigo é refletir sobre as questões de gênero na educação a partir de seu viés pós-estruturalista. A escola, enquanto espaço social obrigatório, atua fortemente quando o assunto é a produção de gênero e, muitas vezes, acaba produzindo cenários permeados de violências e/ou coerção contra aqueles/as que não performam corretamente o script proposto pelas heteronormatividades sociais. Essas ações, por vezes, são justificadas sob a égide da manutenção da ordem social, sendo concretizadas por atos de violência corretiva. No entanto, a escola não produz apenas condições de violência, pois também é um espaço frutífero para que docentes e estudantes compreendam a dinâmica social do conceito de gênero e produzam questionamentos, ampliando assim seus conhecimentos e buscando, coletivamente, encontrar condições para que outras formas de vida possam ser reconhecidas. Como metodologia, este artigo realizou uma pesquisa bibliográfica, buscando aprimorar e atualizar o debate sobre as questões de gênero na escola através do olhar pós-estruturalista de Judith Butler, Guacira Lopes Louro, Tomaz Tadeu da Silva e outros/as teóricos/as. Como proposta teórico-didática, foi selecionado um conjunto de obras infantis e juvenis, filmes e séries que podem ser utilizados nas atividades de ensino elaboradas por docentes em atuação na educação. Esta pesquisa buscou contribuir para a formação de sujeitos solidários e críticos sobre si mesmos, os outros e as coisas do mundo, além de fortalecer a escola como um espaço seguro e de promoção de justiça social e equidade de gênero.

PALAVRAS-CHAVE: Gênero; Escola; Pós-estruturalista.

INTRODUÇÃO

As demandas sociais contemporâneas são marcadas por uma busca constante por equidade, inclusão e respeito às diferenças. Em um mundo cada vez mais globalizado e interconectado, é fundamental que as instituições educacionais desempenhem um papel ativo na formação de cidadãos conscientes e preparados para enfrentar os desafios de uma sociedade diversa, plural e profundamente desigual. Nesse contexto, o debate sobre gênero na escola emerge como uma questão central para a promoção de uma educação que valorize a igualdade, atuando fortemente no combate a preconceitos e discriminações.

Abordar questões de gênero no ambiente escolar é essencial para desconstruir estereótipos e promover o respeito à diversidade. Ao incluir temáticas relacionadas ao gênero no currículo, as escolas podem contribuir para a formação de uma sociedade mais justa e menos desigual, onde todos os indivíduos tenham as mesmas oportunidades e direitos, independentemente de seu gênero. Essa abordagem também prepara os/as estudantes para conviverem de maneira harmônica e respeitosa em um mundo onde as diferenças devem ser valorizadas e não utilizadas como base para discriminação.

O objetivo deste artigo é refletir sobre as questões de gênero na educação a partir de seu viés pós-estruturalista, dialogando com os estudos de Judith Butler, Guacira Lopes Louro, Tomaz Tadeu da Silva e outros/as teóricos/as. Nessa direção, o conceito de gênero é concebido como performativo, ou seja, produzido e reproduzido por meio de práticas discursivas e sociais.

As normas de gênero coagem, obrigam, in-

terpelam e constituem o sujeito por meio de um conjunto de atos estilizados realizados cotidianamente, constituindo a realidade de gênero. É praticando essas normas que se produz gênero. Gênero é performativo no sentido de que a essência, identidade ou realidade natural que a ele tem sido atribuída são ritos produzidos dentro de uma repetição contínua que, ao se repetir, ajuda a manter/estabelecer estruturas normativas rígidas e fixas, mas que são, na visão de Butler (2018), delírios ontológicos. Os atos e gestos que parecem expressar o gênero são, na verdade, fabricações configuradas por meio da repetição e citação de atos realizados por outros no passado.

Dizer que gênero é performativo implica que, a cada ato, o gênero é produzido. É como uma prática religiosa: incessante e contínua. Essa construção e o tensionamento entre as normas de gênero e a agência do sujeito constituem a performatividade. Segundo Butler (2019), os gêneros não podem ser verdadeiros nem falsos, reais nem aparentes, originais nem derivados. Como portadores críveis desses atributos, contudo, eles também podem se tornar completa e radicalmente incríveis.

Butler (2013; 2018) argumenta que a força dos conceitos de iterabilidade e citacionalidade, desenvolvidos por Jacques Derrida, retroalimenta o que entende por performatividade. No ato contínuo de repetição e transformação, surge a possibilidade de desviar-se das normas regulatórias, criando coisas novas. Algo novo pode acontecer quando a norma é recusada, e novas formulações de gênero podem ser produzidas. Nesse sentido, cabe dizer que o gênero, entendido como performatividade, pode surgir de maneira a romper com, ou desviar de padrões mecânicos de repetição, ressignificando e, em algumas ocasiões, quebrando energicamente essas "correntes citacionais de normatividade de gênero", abrindo espaço para novas formas de vida generificadas (BUTLER, 2018, p. 71).

A mesma repetibilidade que garante a eficácia dos atos performativos que reforçam as identidades existentes pode também significar a interrupção de identidades hegemônicas. A repetição pode ser interrompida, questionada e contestada. Apesar disso, é algo que se faz sempre como uma tentativa. A interrupção, bem como a produção de hegemonias, é sempre um esforço, uma aposta. A repetição não se captura. Esse é o paradigma que nos dá energia de fuga.

No decorrer da conversa com Souto (2020), Fischer argumenta que a possibilidade de fuga reside na potência dos atos performativos, nas situações que se repetem e, ao mesmo tempo, se transformam na possibilidade — ainda que pequena — de agência e liberdade do sujeito. Determinado por muitas coisas, como a relação com o outro, as estruturas ou o jogo linguístico que o precede, o corpo ainda consegue encontrar um espaço, uma brecha para a liberdade. Para Butler (2013), é precisamente nas relações arbitrárias entre esses atos que se encontram as possibilidades de transformação do gênero: na possibilidade de repetir, numa deformidade ou numa repetição parodística que denuncie o efeito fantasioso da identidade permanente como uma construção politicamente tênue.

No capítulo 3 de Problemas de Gênero: Feminismo e Subversão da Identidade (2019), Butler faz uma ampla discussão sobre inscrições corporais e subversões performativas. Nele, a noção de paródia é apresentada como possibilidade de revelar que a "identidade original sobre a qual se molda o gênero é uma imitação sem origem" (p. 238). Ao fazer a paródia, criam-se condições para que as pessoas que a observam possam desvelar o essencialismo das categorias hierarquizadas e dicotômicas de sexo, gênero e sexualidade. As arestas da ironia conferem à paródia sua dimensão crítica, ao manter a diferença na similaridade. No espaço criado, há a possibilidade de um novo sentido para aquilo que está sendo produzido. A possibilidade do corpo em paródia é também a possibilidade de mudança social, através do olhar de quem o lê, desestabilizando a rigidez dos sistemas heteronormativos pelo desejo. Com relação à heteronormatividade social, esta se refere à norma implícita que considera a heterossexualidade como a orientação sexual padrão ou natural. Os papéis de gênero e a sexualidade são construções sociais repetidamente performadas e mantidas por normas culturais e sociais.

A heteronormatividade sustenta e reforça a ideia de que existiria uma correspondência obrigatória entre sexo biológico, identidade de gênero e desejo sexual, marginalizando e invisibilizando outras identidades e orientações.

Os estudos de Judith Butler e seus/suas interlocutores/ras desafiam essa concepção ao mostrar que essas categorias são fluidas e que a subversão dessas normas pode desestabilizar a ordem social heteronormativa. Esse deslocamento perpétuo constitui: a) uma fluidez de identidades que sugere abertura à ressignificação e à recontextualização; e b) uma proliferação parodística que priva a cultura hegemônica e seus críticos da reivindicação de identidades de gênero naturalizadas ou essencializadas. Ironia, humor, sátira e riso compõem a trama da paródia, mas nem sempre essa composição nos leva a práticas subversivas. Isso ocorre porque a paródia não é subversiva em si mesma, sendo necessário compreender o que torna certos tipos de repetição parodística efetivamente disruptivos, verdadeiramente "perturbadores, e que repetições são domesticadas e difundidas como instrumento da hegemonia cultural" (BUTLER, 2019, p. 239).

Um bom exemplo desses atos de repetição são os eventos conhecidos como "chá de revelação". Neste ritual, para além de descobrir o sexo biológico da criança, as pessoas presentes esperam ansiosamente para definir o gênero e constituir toda a vida social daquele/daquela que sequer chegou ao mundo. Ou seja, após saber se é menina ou menino, as pessoas passam a projetar um futuro para a criança, conduzido pela lógica normativa de gênero.

Se for mulher — gênero feminino —, as roupas deverão ser em tons de rosa; após o nascimento, seu corpo será submetido à perfuração das orelhas para a colocação de joias (o brinco em uma criança pequena representa sua posição na sociedade como menina); esperase um comportamento discreto, e os brinquedos serão relacionados ao cuidado e ao espaço privado da casa (bonecas, fogão, comida, entre outros). Já se for homem — gênero masculino —, as roupas serão em tons de azul, não haverá brinco nas orelhas, e seu comportamento deverá ser corajoso, forte e impetuoso. Seu espaço social estará relacionado aos cenários públicos, afinal, será o "provedor" da casa e da família. Essas paródias de gênero servem tanto para normatizar e controlar os corpos e desejos quanto para demonstrar como sua produção se dá de maneira performativa, repetidamente.

A performatividade de gênero nos convida a imaginar a produção de novas inteligibilidades sociais e representações, distintas daquelas que dificultam o trânsito de certas gramáticas corporais no cenário social e público. O objetivo é permitir que os corpos das minorias sexuais e de gênero sejam visibilizados e amparados, tornando-se possíveis, para que outras morfologias corporais possam se mover livremente nos espaços públicos e privados, assim como nas zonas onde esses espaços se cruzam e se confundem. Esses corpos estão presentes no cotidiano das escolas e, por esse motivo, nos convidam a pensar no que é possível realizarmos enquanto profissionais da educação, diariamente, no chão da escola. Afinal, nossa contribuição profissional também constrói a sociedade.

Neste artigo, compreender o gênero como performativo nos ajuda a refletir sobre as crianças, jovens, adultos/as e idosos/as que escapam, escorregam e deslizam dos padrões heteronormativos que os/as interpelam e que, mesmo assim, compartilham conosco sua existência no chão da escola. Pensar na repetição contínua de gestos performativos que contribuam para a produção de espaços educativos que reconheçam e afirmem modos de existir diferentes dos que inviabilizam outras existências tem sido nossa preocupação diária.

DESENVOLVIMENTO

A escola é um espaço social onde os sujeitos da educação são expostos à convivência com outros sujeitos que, em outros contextos, sequer permanecem próximos. Por essa característica, a escola é um espaço frutífero — ou não — para a produção de subjetividades capazes de ler a realidade à sua volta, compreender a precariedade constitutiva que atravessa seu corpo e estabelecer vínculos ético-políticos por meio da interde-

pendência. É um local de produção de laços através de alianças.

A escola não está alheia à sociedade em toda a sua composição. Pelo contrário, a escola é um aparato social que contribui para a produção de corpos. Logo, a disputa pelo controle e pela regulação das subjetividades é intensa. Enquanto espaço obrigatório, a escola torna-se — ainda que sem garantias — um lugar importante para que estudantes criem possibilidades de se relacionar de maneira ética e solidária consigo mesmos/as e com os/as demais. Seus currículos são construídos de forma performativa, produzindo efeitos concretos na realidade. Tomaz Tadeu da Silva (2011), professor e pesquisador na área de teorias curriculares, aborda o currículo como um campo de produção cultural e política, onde relações de poder se expressam e se reproduzem. O currículo é entendido como um texto cultural, um conjunto de significados que reflete escolhas sociais e culturais que nunca são neutras. No contexto das questões de gênero, o autor enfatiza que o currículo escolar desempenha um papel central na construção e manutenção de normas que regulam identidades, corpos e comportamentos. Ele afirma que o currículo seleciona certos saberes e exclui outros, o que, no caso do gênero, frequentemente significa a reprodução de uma visão heteronormativa e binária da identidade. Silva, em sua obra intitulada Documentos de Identidade (2011), reflete sobre como a educação e o currículo contribuem para a formação de subjetividades, destacando que esses processos estão profundamente imbricados em relações de poder. Ele argumenta que o currículo é uma "tecnologia de poder" que define quem pode falar, sobre o que e em que termos. Essa lógica aplica-se às questões de gênero, onde o currículo reforça normas sociais ao silenciar ou marginalizar experiências que fogem às convenções hegemônicas. Por exemplo, temas como diversidade de gênero e sexualidade muitas vezes são tratados como assuntos periféricos ou polêmicos, quando não completamente omitidos. Em suas palavras:

“o currículo é, entre outras coisas, um artefato de gênero: um artefato que, ao mesmo tempo, corporifica e produz relações de gênero” (SILVA, 2011, p. 97).

O autor ainda destaca que o currículo não apenas transmite conteúdos, mas também valores, normas e expectativas sociais. As práticas pedagógicas e os materiais curriculares frequentemente reproduzem estereótipos de gênero, naturalizando desigualdades e invisibilizando outras formas de existência. Essa crítica ressalta a necessidade de elaborar currículos que vão além da mera inclusão de temas de gênero, adotando uma postura transformadora e reflexiva, capaz de questionar as estruturas que sustentam a exclusão e o preconceito. Ou seja, é preciso promover práticas curriculares que tensionem criticamente as heteronormatividades sociais e seus modos de operação, criando espaços seguros para que estudantes compreendam essa dinâmica social do gênero e estabeleçam relações éticas baseadas no respeito às diferenças e aos diversos modos de viver e existir.

Ao desafiar a naturalização das normas de gênero, o currículo pode se tornar um instrumento para promover a equidade e a justiça social. Nesse sentido, Silva (2011) nos convida a considerar o currículo não como algo fixo e determinado, mas como um espaço de luta e transformação, onde novas possibilidades de subjetivação possam emergir. Parafraseando Silva (2011, capa):

O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade.

A professora e pesquisadora Guacira Lopes Louro, em sua obra Gênero, Sexualidade e Educação: Uma Perspectiva Pós-Estruturalista (2014), ressalta que a escola é um espaço privilegiado para a produção de identidades de gênero. A instituição escolar não apenas transmite conteúdos, mas também regula corpos e comportamentos, legitimando certas expressões de gênero enquanto marginaliza outras. Dessa forma, os sujeitos excêntricos margeiam, com seus corpos, gêneros, desejos e performatividades corpo-

rais, as bordas da inteligibilidade cultural e do que é considerado "possível" e "aceitável". Assim, colocam em disputa outros significados e saberes. "As desigualdades só poderão ser percebidas — e desestabilizadas e subvertidas — na medida em que estivermos atentas/os para sua forma de produção e reprodução" (LOURO, 2014, p. 125).

A autora sinaliza que práticas pedagógicas críticas podem questionar as normas tradicionais de gênero, promovendo um ambiente onde a diversidade é valorizada. Louro explora exemplos de atividades de ensino que podem ser construídas e elaboradas coletivamente nas escolas, como discussões sobre representações de gênero na mídia, promoção de literatura inclusiva e incentivo ao debate sobre os papéis de gênero na sociedade e suas nuances.

"Todas essas indicações são, é claro, apenas uma pequena 'amostra' de possíveis recursos para ampliar o estudo e a discussão das questões de gênero, sexualidade e educação" (LOURO, 2014, p. 177).

Compartilhando dessas discussões, as professoras e pesquisadoras Cristina d'Ávila Reis e Marlucy Alves Paraíso (2013), ao analisarem a constituição de corpos guerreiros em um currículo escolar, perceberam que as normas de gênero posicionam os corpos considerados meninos-alunos em diferentes níveis de normalidade. Isso se entrelaça com uma tecnologia de ranqueamento, classificando corpos-meninos-alunos em atributos guerreiros como força, coragem e agressividade. Para as autoras, o currículo investe na formação de sujeitos meninos-alunos em contínua busca por vencer, superar limites e demonstrar superioridade, articulando-se às normas de gênero.

Como vimos, o olhar pós-estruturalista relacionado às questões de gênero oferece contribuições valiosas para repensar o papel da escola na construção do gênero. Ao reconhecer o caráter performativo e fluido do gênero, bem como as dinâmicas de poder presentes no currículo, podemos vislumbrar uma educação que valorize a diversidade, reconheça as diferenças como condição de existência e promova um espaço seguro para assegurar a equidade de gênero. Transformar a escola em um espaço verdadeiramente inclusivo para todos/as que dela querem participar é um desafio complexo, mas necessário para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e menos desigual.

O pensamento de Judith Butler, Guacira Lopes Louro, Tomaz Tadeu da Silva e outros/as teóricos/as pós-estruturalistas oferece ferramentas teóricas para enfrentar essas resistências, destacando a importância de desconstruir discursos hegemônicos que sustentam as desigualdades. A escola, enquanto instituição, e os profissionais da educação, enquanto agentes sociais de transformação, precisam continuar lutando por aqueles/as que mais precisam.

METODOLOGIA

A pesquisa bibliográfica é uma metodologia amplamente utilizada no campo acadêmico para explorar, descrever e analisar conceitos, teorias e debates existentes em uma área de estudo. Seu objetivo central é reunir, sistematizar e interpretar informações já publicadas, seja em livros, artigos científicos, teses ou outras fontes confiáveis, a fim de fundamentar teoricamente um problema de pesquisa ou promover reflexões críticas sobre determinado tema (SOUZA, OLIVEIRA, ALVES, 2021).

No campo da educação, a pesquisa bibliográfica desempenha um papel essencial para o aprofundamento das questões de gênero, especialmente quando ancorada em perspectivas pós-estruturalistas. Autores como Judith Butler, Guacira Lopes Louro e Tomaz Tadeu da Silva são frequentemente referenciados por suas contribuições ao estudo das relações entre poder, cultura e gênero. Butler, em suas obras, desconstrói a noção de gênero como uma identidade fixa ou natural, argumentando que ele é performativo, ou seja, um ato reiterado que se inscreve nos corpos e comportamentos a partir de normas sociais. Segundo a autora, as normas de gênero são constantemente reforçadas e naturalizadas, mas também podem ser desestabilizadas por meio de práticas críticas (BUTLER, 2019).

Louro, em suas reflexões sobre educação, gênero e sexualidade, destaca o papel da escola na produção de subjetividades. A autora aponta que a instituição escolar não é

apenas um espaço de transmissão de conhecimento, mas também de regulação de corpos e comportamentos. Nesse contexto, práticas pedagógicas baseadas em uma leitura crítica do currículo podem promover a valorização da diversidade e o tensionamento de normas que perpetuam desigualdades de gênero (2014).

Por sua vez, Silva (2011) contribui com a análise do currículo como um artefato cultural e político. O autor argumenta que o currículo é uma "tecnologia de poder" que seleciona determinados saberes e exclui outros, reproduzindo normas sociais hegemônicas, incluindo aquelas relacionadas ao gênero. Esses estudos permitem revisitar e questionar as estruturas normativas que definem identidades, corpos e comportamentos, oferecendo subsídios teóricos para transformar as práticas pedagógicas e os currículos escolares.

A pesquisa bibliográfica permite que os/as pesquisadores/as revisitem esses conceitos e os apliquem à prática educacional, evidenciando como as relações de poder operam no cotidiano escolar. A principal contribuição da pesquisa bibliográfica para o estudo das questões de gênero na educação é sua capacidade de fornecer uma base teórica sólida para problematizar as desigualdades e apontar caminhos para a transformação. Ao revisitar a literatura existente, é possível compreender como as normas de gênero são construídas, mantidas e reproduzidas nos currículos, práticas pedagógicas e relações escolares. Além disso, a pesquisa bibliográfica permite identificar lacunas nos estudos sobre gênero, possibilitando o avanço do conhecimento científico e o fortalecimento de abordagens interseccionais que considerem outros marcadores sociais, como raça, classe e sexualidade.

No âmbito educacional, essa metodologia favorece a elaboração de propostas pedagógicas que desafiem a naturalização das normas de gênero e promovam ambientes mais inclusivos e equitativos. Como apontado por Louro (2014), práticas críticas podem questionar representações tradicionais e abrir espaço para a valorização das diferenças. Butler (2013; 2018; 2019) complementa que tais práticas não apenas desestabilizam normas hegemônicas, mas também criam possibilidades para novos modos de subjetivação. E Silva (2011) apresenta o currículo como uma possibilidade de contestação e produção de novos marcos de reconhecimento.

Portanto, a pesquisa bibliográfica, ao revisitar a obra de autores/as pós-estruturalistas, contribui para o fortalecimento de uma educação que reconheça a diversidade e promova a justiça social. Ela oferece um referencial teórico robusto para professores/as e pesquisadores/as interessados/as em problematizar as desigualdades de gênero, evidenciando o potencial transformador da escola na construção de uma sociedade mais justa, democrática e menos desigual.

CONTRIBUIÇÕES PARA AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

E apesar das inúmeras tentativas de desqualificar a importância do debate sobre as questões de gênero, docentes, diariamente, produzem atividades de ensino com um viés pósestruturalista que ajudam a problematizar as questões de gênero na escola. Nesse contexto, um conjunto de obras literárias, filmes e séries pode ser utilizado como recurso pedagógico para promover reflexões críticas sobre gênero e identidade. Estas ferramentas oferecem caminhos para desconstrução de estereótipos e a ampliação do debate sobre diversidade nas salas de aula.

Obras Infantis e Juvenis

1. "Menina Não Entra" de Carolina Estrella

Aborda os estereótipos de gênero e a divisão de brincadeiras entre meninos e meninas, promovendo uma reflexão crítica sobre como essas divisões são construídas e naturalizadas.

2. "Meninos Não Choram?" de André Neves

Discute a sensibilidade e desafia os estereótipos de masculinidade, incentivando a expressão emocional livre de preconceitos.

3. "Princesas Que Escolhem" de Raquel de Queiroz e Analu Santos

Reinterpreta os papéis tradicionais das princesas, apresentando personagens femininas fortes e independentes, promovendo a autonomia e a igualdade.

4. "O Livro dos Porquês: Meninas e Meninos"

de Marta Breen e Jenny Jordahl
Explora questões de gênero através de perguntas e respostas que desconstroem preconceitos sociais e culturais.
5. "A Princesa e a Costureira" de Janaína Leslão
Um conto de fadas moderno que aborda o amor entre duas mulheres, desafiando as normas de gênero e sexualidade tradicionais. 6. "Cinderela Pop" de Paula Pimenta
Releitura contemporânea de Cinderela, com uma protagonista que segue seus próprios sonhos, rompendo com estereótipos de gênero.

Filmes para Discussão
1. "Valente" (2012)
Subverte o papel tradicional das princesas ao apresentar uma protagonista forte e independente, incentivando uma visão mais ampla sobre gênero e protagonismo feminino.
2. "Billy Elliot" (2000)
Conta a história de um menino que desafia os estereótipos de gênero ao perseguir seu sonho de se tornar bailarino, abordando questões de aceitação e identidade.
3. "Mulan" (1998 e 2020)
Mostra uma jovem que desafia os papéis de gênero ao lutar no exército disfarçada de homem, promovendo uma reflexão sobre normas sociais.
4. "As Sufragistas" (2015)
Baseado em eventos reais, retrata a luta pelo direito ao voto feminino, evidenciando a histórica desigualdade de gênero. 5. "Garota Dinamarquesa" (2015)
Narra a história de Lili Elbe, uma das primeiras pessoas a se submeter a uma cirurgia de redesignação sexual, explorando temas como identidade de gênero e transição.

Séries para Reflexão
1. "Orange Is the New Black" (2013-2019)
Explora questões de gênero, sexualidade e identidade através de personagens diversas, incluindo pessoas transgénero.
2. "Pose" (2018-2021)
Centrada na cena ballroom de Nova York, aborda a identidade de gênero e as experiências de pessoas transgénero e LGBTQIA+.
3. "Anne with an E" (2017-2019)
Reinterpreta a história clássica "Anne of Green Gables", explorando temas como feminismo, desigualdade de gênero e resistência social.
4. "Sex Education" (2019-presente)
Aborda questões de gênero, sexualidade e relações pessoais, promovendo uma visão educativa e inclusiva sobre temas contemporâneos.

Esses materiais permitem que os estudantes reflitam sobre as normas sociais e culturais que moldam as identidades de gênero. Ao serem utilizados de maneira crítica, podem: incentivar a desconstrução de estereótipos e categorias fixas de gênero; promover debates sobre diversidade, aceitação e equidade; estimular a construção de ambientes inclusivos e seguros nas escolas. A integração dessas obras, filmes e séries em atividades didáticas não só amplia o repertório cultural dos/as estudantes, mas também os/as prepara para compreender e enfrentar as desigualdades estruturais presentes na sociedade.

CONCLUSÃO
Neste artigo, vimos que os sujeitos e seus corpos assumem contornos, formas, condutas e modos de transitar no mundo por meio de incorporações discursivas nas relações sociais, as quais são naturalizadas e essencializadas nas tramas desses processos performativos. Entretanto, apesar da força das configurações normativas que produzem esses sujeitos e seus corpos como sistemas fechados e absolutos, existem aquelas pessoas que escorregam e, em suas performances, não conseguem seguir corretamente o script social. Nessas falhas representacionais, algo interessante acontece: ao transgredirem as normas, suas performatividades corporais e de gênero expõem os modos de funcionamento das heteronormatividades enquanto produções sociais permeadas por relações de poder.
O currículo, enquanto documento que produz identidades, é um espaço atravessado por tensões e abalos. Não por acaso, as políticas curriculares almejam, a seu modo, moldar o tipo de sujeito que pretendem formar. Em diálogo com os estudos pós-estru-

turalistas, esse ideal normativo é levado ao extremo por críticas e, muitas vezes, posto em xeque. Ou seja, as verdades absolutas oriundas das teorias curriculares tradicionais e críticas são tensionadas, permitindo alargamentos em seus modos de ser, pensar e agir. Como vimos, o currículo atua de maneira performativa e, por isso, não oferece garantias. O que se espera é que outras formas de conceber a educação, atreladas às questões de gênero, sejam postas em circulação.

Diante disso, a formação continuada — relacionada à temática de gênero — de docentes em atuação na educação, em seus diversos níveis e modalidades, desempenha um papel central na construção de uma pedagogia sensível às questões de gênero. Ressaltamos a importância de desestabilizar categorias fixas, o que implica formar educadoras e educadores capazes de questionar suas próprias normas e preconceitos. A desconstrução tem início no próprio corpo daquele/a que pretende formar as crianças, jovens e adultos/as que frequentam os espaços educativos. Além disso, a perspectiva pós-estruturalista da educação aponta para a necessidade de desnaturalizar as categorias de gênero e questionar as formas pelas quais o conhecimento é produzido e transmitido.

Em um contexto marcado por desigualdades e pela persistência de práticas de violência relacionadas ao gênero e à sexualidade, a escola desempenha um papel crucial como espaço de formação cidadã e transformação social. Abordar essas questões no currículo não apenas promove o respeito à diversidade, mas também contribui para desconstruir estereótipos que sustentam discriminações e violências. Ao fomentar debates críticos e reflexivos — utilizando exemplos de atividades de ensino, obras infantis e juvenis, filmes e séries —, a educação possibilita que os/as estudantes compreendam as dinâmicas de poder que atravessam as relações de gênero e os/as incentiva a valorizar as múltiplas formas de ser e existir no mundo. Essa prática é um passo indispensável para combater a intolerância e formar subjetividades comprometidas com a promoção da equidade de gênero e da justiça social.

REFERÊNCIAS

BUTLER, J. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”. In: LOURO, G. L. (Org.). O corpo educado: pedagogias da sexualidade. 3. ed. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. p. 151-172.

BUTLER, J. Política de gênero e o direito de aparecer. In: Corpos em aliança e a política das ruas: notas para uma teoria performativa de assembleia. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018. p. 31-74.

BUTLER, J. Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade. Tradução: Renato Aguiar. 18. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2019.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pósestruturalista. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

REIS, C. D.; PARAÍSO, M. A. A constituição de corpos guerreiros em um currículo escolar. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 38, n. 4, p. 1243-1266, out./dez. 2013. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade. 2013. Acesso em: 18 dez. 2024.

RODRIGUES, C. Escritas: filosofia e gênero. Coleção X. Rio de Janeiro: Ape’Ku, 2020.

SILVA, T. T. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SOUTO, C. Ler Judith Butler: live com Mariana Fischer. YouTube, 24 ago. 2020. Disponível em: https://url.gratis/8etUaT. Acesso em: 18 dez. 2024.

SOUZA, A. S; OLIVEIRA, G. S; ALVES, L. H. A pesquisa bibliográfica: princípios e fundamentos. Cadernos da Fucamp, v.20, n.43, p.64-83. 2021.

A EDUCAÇÃO FÍSICA NO COMBATE AO BULLYING NAS ESCOLAS

ANA LÚCIA FORTUNA VICENTINI

RESUMO
A educação física desempenha um papel importante no combate ao bullying nas escolas, pois promove a inclusão social, a cooperação e o respeito às diferenças. Por meio de atividades em grupo, é possível trabalhar valores como empatia e trabalho em equipe, criando um ambiente mais acolhedor e harmonioso. Além disso, a prática de esportes pode ajudar alunos a desenvolverem confiança e habilidades sociais, reduzindo os conflitos e estimulando a convivência saudável entre os colegas. A Educação Física pode ser um ambiente propício para a valorização da diversidade. Ao promover atividades adaptadas para alunos com diferentes habilidades físicas, o professor de Educação Física cria um espaço inclusivo onde todos se sentem parte do grupo. Isso é particularmente importante para alunos que podem se sentir vulneráveis devido a questões físicas, como obesidade ou falta de habilidades motoras. A inclusão nas atividades esportivas fortalece a autoestima dos alunos e contribui para a redução da exclusão social, o que diminui as chances de bullying.

PALAVRAS-CHAVE: Bullying, Inclusão, Educação física.

INTRODUÇÃO

O bullying continua sendo um dos principais problemas enfrentados nas escolas, afetando negativamente o bem-estar emocional, social e acadêmico de estudantes. Caracterizado por agressões físicas, verbais ou psicológicas repetitivas, o bullying pode ter impactos duradouros na vida das vítimas, prejudicando sua autoestima e desempenho escolar.

Durante as atividades de Educação Física, o professor tem a oportunidade de atuar como mediador de conflitos. Ao identificar sinais de agressão ou exclusão, o educador pode intervir de maneira construtiva, orientando os alunos a resolverem suas diferenças com respeito. Além disso, o esporte é um excelente meio para trabalhar a empatia, pois as atividades físicas exigem que os alunos se coloquem no lugar dos outros, compreendendo suas necessidades e dificuldades. Isso diminui o preconceito e os comportamentos agressivos, criando uma cultura escolar de respeito e solidariedade.

Neste contexto, a Educação Física surge como uma poderosa ferramenta para combater e prevenir esse fenômeno, promovendo a inclusão, o respeito e a cooperação entre os alunos. Este artigo explora o papel da Educação Física na criação de um ambiente escolar mais saudável, onde o bullying tem menos espaço para se manifestar.

DESENVILVIMENTO

A Educação Física, ao integrar atividades físicas e esportivas, oferece aos alunos a oportunidade de desenvolver habilidades de convivência que são essenciais para reduzir comportamentos agressivos e hostis. Esportes coletivos, como futebol, basquete e vôlei, ensinam os alunos a trabalhar em equipe, respeitar regras e valorizar o esforço coletivo. Essas práticas ajudam a combater a exclusão, incentivando a interação positiva entre os alunos e reduzindo a competitividade exacerbada que, muitas vezes, é um terreno fértil para o bullying.

Uma das grandes contribuições da Educação Física no combate ao bullying é o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais. Ao participar de atividades esportivas, os alunos aprendem a comunicar-se eficazmente, a lidar com frustrações, a negociar e a respeitar os outros. Essas competências são fundamentais para criar uma convivência harmoniosa e para resolver conflitos de forma pacífica. A Educação Física, ao promover valores como empatia e cooperação, ajuda a reduzir atitudes hostis e contribui para um ambiente escolar mais saudável e acolhedor.

O professor de Educação Física tem um papel central na prevenção e combate ao bullying. Não apenas orientando as atividades esportivas, mas também agindo como modelo de comportamento, o educador deve ser firme, justo e empático. O professor é responsável

por criar um ambiente seguro onde todos os alunos possam se expressar e se sentir valorizados. Ele deve estar atento aos sinais de bullying e intervir imediatamente, utilizando estratégias para promover a resolução pacífica de conflitos. Além disso, o educador pode criar dinâmicas que incentivem os alunos a refletirem sobre as consequências de suas ações e a importância do respeito mútuo.

Atividades físicas têm um impacto significativo na redução dos níveis de estresse e ansiedade, fatores comuns entre vítimas de bullying. O ambiente escolar pode ser um lugar de pressão emocional para muitos alunos, especialmente aqueles que enfrentam o bullying. A prática regular de exercícios libera endorfinas, substâncias químicas no cérebro responsáveis pela sensação de bem-estar, aliviando a tensão e o estresse acumulados ao longo do dia. Ao promover a prática de atividades físicas, os professores de Educação Física ajudam os alunos a gerenciar suas emoções e lidar melhor com os desafios diários da escola. Além disso, atividades físicas em grupo também criam um senso de pertencimento, o que diminui o isolamento emocional e social que frequentemente acompanha as vítimas de bullying.

Esportes coletivos como o futebol ou a ginástica, por exemplo, proporcionam uma oportunidade para os alunos interagirem de maneira divertida e relaxante, reduzindo o impacto emocional do bullying. A participação em atividades físicas também fortalece a confiança dos alunos em suas habilidades, criando uma sensação de realização que combate sentimento de insegurança, comuns entre os estudantes que são alvo de agressões. Esse fortalecimento emocional, aliado à melhoria da saúde física, contribui para o fortalecimento da autoestima e da resiliência emocional, fatores cruciais para a prevenção do bullying.

A prática de esportes e atividades físicas oferece múltiplas oportunidades para os alunos desenvolverem habilidades de resolução de conflitos e trabalhar em equipe. No contexto escolar, a habilidade de resolver disputas e discordâncias de maneira construtiva é essencial para evitar a escalada do bullying. Em atividades como futebol, vôlei ou basquete, os alunos são desafiados a lidar com diferenças de opinião, frustrações e competições de maneira respeitosa. Essas experiências ensinam os alunos a resolverem suas diferenças através do diálogo e da negociação, habilidades que podem ser aplicadas também fora do campo ou da quadra.

Além de suas contribuições diretas para o combate ao bullying, a Educação Física pode ser utilizada como uma ferramenta estratégica de prevenção. A implementação de programas e intervenções escolares focados no desenvolvimento de habilidades socioemocionais, respeito e inclusão pode transformar a prática de atividades físicas em um veículo de mudança cultural dentro da escola. Programas de Educação Física que incluem atividades de conscientização sobre o bullying e a promoção da empatia ajudam a criar um ambiente onde o respeito é praticado de forma contínua.

Intervenções como oficinas de conscientização, debates e jogos de simulação podem ser utilizados para discutir temas relacionados ao bullying e à importância da convivência harmoniosa. Ao engajar os alunos em atividades que promovem a reflexão sobre os efeitos do bullying, a escola fortalece a cultura de não violência e respeito. A Educação Física, ao ser integrada com outras áreas de ensino, pode atuar de forma transversal na formação de uma geração mais consciente sobre os malefícios do bullying e comprometida com a construção de um ambiente escolar seguro para todos.

A luta contra o bullying não deve ser responsabilidade apenas da escola, mas envolve um esforço conjunto entre família, escola e comunidade. Quando a Educação Física é utilizada como ferramenta para combater o bullying, é fundamental que as ações promovidas dentro da escola sejam complementadas por ações em casa e na comunidade. A parceria entre os educadores físicos e os pais pode ser um grande diferencial no sucesso dessas iniciativas.

Os pais, ao estarem cientes dos programas de Educação Física voltados para a prevenção do bullying, podem reforçar em casa os mesmos valores de respeito, empatia e cooperação que seus filhos aprendem na escola. A prática de atividades físicas em família

ou em grupos comunitários também pode ser uma maneira de reforçar esses conceitos, criando um ambiente de apoio e solidariedade. Além disso, as comunidades podem colaborar oferecendo espaços seguros para a prática de esportes e atividades que envolvam todos os grupos sociais, promovendo a inclusão e evitando ambientes onde o bullying possa prosperar.

Ao envolver a família e a comunidade nesse processo, as escolas ampliam o alcance das ações preventivas contra o bullying, criando uma rede de apoio e conscientização que fortalece os alunos e os ajuda a desenvolver habilidades para interagir de maneira positiva em diversos contextos sociais. Assim, a educação física se torna não só uma disciplina escolar, mas um ponto de convergência para ações educativas que envolvem todos os atores sociais na formação de uma sociedade mais justa e sem violência.

O bullying é um problema sério e recorrente nas escolas, que afeta emocionalmente os estudantes e compromete o ambiente escolar, prejudicando o aprendizado e o desenvolvimento social das crianças e adolescentes. Esse comportamento agressivo pode se manifestar de várias formas, como agressões físicas, verbais, psicológicas, entre outras, e pode ter efeitos devastadores na vida dos alunos, tanto no presente quanto no futuro.

Nesse contexto, a Educação Física desempenha um papel fundamental no combate ao bullying, uma vez que, ao promover atividades físicas e esportivas, cria um ambiente de cooperação, respeito e valorização da diversidade, aspectos essenciais para a construção de um ambiente escolar mais inclusivo e acolhedor. A seguir, detalhamos como a Educação Física pode atuar de forma eficaz para combater o bullying nas escolas.

A Educação Física oferece inúmeras oportunidades para que os alunos participem de atividades em grupo, o que favorece o desenvolvimento de habilidades sociais como a colaboração, o respeito mútuo e o trabalho em equipe. Atividades como jogos coletivos, dinâmicas de grupo e desafios em equipe exigem que os alunos trabalhem juntos, respeitem as diferenças e compartilhem responsabilidades, contribuindo para a construção de um ambiente escolar mais solidário e livre de hostilidade.

Em muitos casos, o bullying ocorre devido à falta de empatia e à exclusão de estudantes que são vistos como diferentes. Quando os alunos se envolvem em atividades cooperativas, eles têm a oportunidade de conhecer melhor os colegas, desenvolver o respeito pelas diferenças e fortalecer laços de amizade. Além disso, a prática de atividades coletivas, como o futebol, o vôlei e o basquete, pode ajudar a quebrar barreiras entre os estudantes, promovendo a inclusão e o espírito de equipe.

A Educação Física pode ser uma excelente ferramenta para promover uma cultura de respeito e inclusão nas escolas. Ao trabalhar com atividades adaptadas, como jogos inclusivos para alunos com deficiência, o professor de Educação Física ensina aos estudantes a importância da aceitação das diferenças e da valorização da diversidade. Dessa forma, o bullying pode ser combatido de forma indireta, criando uma cultura escolar que estimula a convivência pacífica e o respeito às individualidades de cada um.

O uso de atividades físicas adaptadas, como a educação física inclusiva, possibilita que todos os alunos participem ativamente das aulas, independentemente de suas condições físicas ou habilidades motoras. Isso contribui para a redução de atitudes discriminatórias, uma vez que os estudantes aprendem a respeitar as limitações e diferenças dos colegas, desenvolvendo maior empatia e solidariedade.

A Educação Física também desempenha um papel importante no desenvolvimento das habilidades sociais e emocionais dos alunos. As atividades físicas ajudam as crianças e os adolescentes a aprender a lidar com frustrações, a controlar impulsos e a resolver conflitos de maneira pacífica. Esses aspectos são fundamentais no combate ao bullying, pois muitos episódios de agressão acontecem devido à falta de controle emocional e à dificuldade de lidar com as emoções de forma adequada.

Através de atividades que envolvem desafios, vitórias, derrotas e a necessidade de respeitar regras e adversários, os alunos são ensinados a lidar com a competitividade de

maneira saudável, sem recorrer à agressão ou ao desrespeito. O ambiente da aula de Educação Física oferece uma oportunidade única para os alunos desenvolverem a inteligência emocional, aprimorando suas capacidades de comunicação, empatia e resolução de conflitos.

As aulas de Educação Física podem ser utilizadas também como um espaço para a conscientização sobre os efeitos negativos do bullying. O professor pode aproveitar as situações cotidianas da aula para discutir com os alunos o que é o bullying, como ele pode afetar a vida de quem sofre e como todos podem contribuir para a construção de um ambiente mais saudável e respeitoso. A conscientização, por meio de diálogos abertos, rodas de conversa e debates, pode ser uma forma eficaz de prevenir o bullying e sensibilizar os alunos sobre a importância de atitudes positivas e respeitosas.

Além disso, a Educação Física também permite que os alunos vivenciem situações em que o respeito mútuo é essencial para o bom desempenho coletivo. Ao praticarem atividades que exigem a cooperação entre os colegas, os estudantes compreendem que o trabalho em equipe só é possível quando há colaboração e respeito. Isso contribui para a formação de uma mentalidade coletiva contra a prática do bullying, uma vez que a convivência saudável entre os alunos se torna uma prioridade.

Os professores de Educação Física têm um papel importante na formação de líderes positivos dentro da escola. Ao incentivar os alunos a assumirem responsabilidades em jogos e atividades, como ser o capitão de um time ou o líder de uma dinâmica, o professor está contribuindo para o desenvolvimento de atitudes de liderança que podem ser usadas para combater o bullying. Líderes positivos têm o poder de influenciar seus colegas, criando um ambiente mais acolhedor e respeitoso.

Um líder positivo na escola pode interceder em situações de bullying, ajudando a mediar conflitos e incentivando outros estudantes a adotarem comportamentos respeitosos. Através de atividades de Educação Física que estimulem a liderança, os alunos têm a oportunidade de desenvolver essa habilidade e aplicar em situações do cotidiano escolar, contribuindo para a criação de uma rede de apoio entre os estudantes.

A integração de atividades específicas de prevenção ao bullying no currículo de Educação Física pode ser uma estratégia eficaz para combater esse problema nas escolas. O professor pode utilizar os momentos da aula para realizar atividades focadas no desenvolvimento da autoestima, na construção de habilidades sociais e na promoção de valores como o respeito e a solidariedade. Atividades como dramatizações, dinâmicas de grupo e rodas de conversa, além dos exercícios físicos, podem ser incorporadas ao currículo, contribuindo diretamente para a prevenção do bullying.

Essas atividades não só ajudam os alunos a desenvolverem habilidades importantes, mas também oferecem um espaço seguro para que eles compartilhem suas experiências e preocupações relacionadas ao bullying. Quando os estudantes percebem que a escola e o professor de Educação Física estão comprometidos com a erradicação do bullying, eles se sentem mais seguros e encorajados a denunciar situações de agressão e a buscar ajuda quando necessário.

A integração de estratégias de prevenção ao bullying no planejamento das aulas de Educação Física torna-se, portanto, um diferencial essencial para a construção de uma cultura escolar saudável. Ao utilizar o esporte e a atividade física como meios para a educação emocional e a promoção de valores, os educadores têm a oportunidade de formar cidadãos mais conscientes e empáticos. As aulas podem incluir discussões sobre o impacto do bullying, não apenas nos agredidos, mas também nas vítimas de agressão indireta, os chamados "observadores", que muitas vezes se sentem impotentes para intervir. Esse tipo de reflexão ajuda a criar uma mentalidade coletiva de não aceitação do bullying, onde todos têm a responsabilidade de agir para evitar que isso aconteça.

Ademais, a participação em atividades esportivas e recreativas favorece o desenvolvimento de habilidades como a resiliência, a paciência e a capacidade de trabalhar sob pressão, características que são fundamentais para lidar com as adversidades da vida

esportes e atividades físicas para promover a educação emocional. Quando os alunos participam de atividades que exigem controle emocional, como o trabalho em equipe, a resolução de conflitos e a aceitação de regras, eles aprendem a gerenciar suas emoções de maneira construtiva. Isso ajuda a desenvolver empatia, pois ao compreender e gerenciar suas próprias emoções, os alunos são mais capazes de se colocar no lugar do outro e respeitar suas diferenças.

É válido ressaltar que a escola deve adotar uma abordagem holística, onde a Educação Física esteja integrada com outras disciplinas e projetos pedagógicos voltados para a prevenção do bullying. Programas de conscientização e campanhas educativas que envolvam toda a comunidade escolar, incluindo alunos, professores, funcionários e pais, são essenciais para reforçar a mensagem de que o bullying não tem lugar na escola. A Educação Física, ao se aliar a esses esforços, se torna um componente vital no combate à violência escolar e na construção de uma cultura de paz e respeito.

Ao promover a Educação Física como uma prática inclusiva, colaborativa e respeitosa, a escola prepara os alunos para um futuro onde a convivência pacífica e o respeito à diversidade são fundamentais. O aprendizado de habilidades físicas e sociais, aliadas ao desenvolvimento da inteligência emocional, oferece aos estudantes uma base sólida para lidar com os desafios da vida cotidiana de forma construtiva e saudável. Dessa maneira, a Educação Física vai além do simples ensino de esportes e atividades físicas, tornando-se uma poderosa ferramenta de transformação social dentro do ambiente escolar.

Em resumo, a Educação Física tem o potencial de ser uma aliada estratégica no combate ao bullying nas escolas. Ao promover valores como respeito, empatia, colaboração e inclusão, ela não só melhora o bem-estar físico dos alunos, mas também contribui para o fortalecimento de um ambiente escolar mais seguro, saudável e livre de violência. Ao integrar atividades que estimulam o trabalho em equipe e a comunicação, a Educação Física se torna uma poderosa ferramenta pedagógica na construção de uma cultura escolar de respeito mútuo, onde todos os alunos têm a oportunidade de se desenvolver plenamente e de se sentirem valorizados e respeitados.

A Educação Física tem um papel central no combate ao bullying nas escolas, não apenas por meio das atividades físicas, mas também por sua capacidade de promover uma cultura de respeito, inclusão e empatia entre os alunos. Ao utilizar o esporte e as atividades cooperativas, o professor de Educação Física pode proporcionar experiências que ajudam a construir um ambiente escolar mais saudável e acolhedor, onde o bullying é combatido por meio da valorização da diversidade e do respeito mútuo. A implementação de atividades que promovam o desenvolvimento social e emocional dos estudantes e a conscientização sobre o bullying pode ser uma estratégia fundamental para criar um ambiente de aprendizagem mais seguro e positivo para todos os alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Física desempenha um papel fundamental no combate ao bullying nas escolas, não apenas ao promover a saúde física, mas também ao contribuir diretamente para a formação de um ambiente escolar mais respeitoso, inclusivo e colaborativo.

Portanto, a Educação Física não só melhora o bem-estar físico dos estudantes, mas também contribui para o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais cruciais para a construção de uma cultura escolar onde o bullying não tem espaço. É essencial que as escolas reconheçam o potencial transformador da Educação Física e a utilizem como uma ferramenta estratégica para criar ambientes de aprendizagem seguros, saudáveis e livres de violência, onde todos os alunos possam se sentir valorizados e respeitados.

Além dos benefícios físicos, a Educação Física se destaca como um importante aliado no desenvolvimento emocional e social dos estudantes, promovendo valores que são essenciais para a construção de uma comunidade escolar harmônica. Ao possibilitar a vivência de situações que exigem cooperação, comunicação e respeito, a prática regular de atividades físicas contribui para a

redução de comportamentos agressivos e para a criação de laços de amizade e solidariedade entre os alunos. É nesse espaço que, muitas vezes, as crianças e os adolescentes aprendem a lidar com a frustração, a competição saudável, as vitórias e as derrotas, o que reforça a importância de saber respeitar o outro e compreender as diferenças.

Quando os alunos participam de atividades físicas que envolvem trabalho em equipe, como jogos coletivos, esportes ou dinâmicas de grupo, eles não apenas desenvolvem suas habilidades motoras, mas também aprendem a confiar uns nos outros, a dividir responsabilidades e a apoiar seus colegas. Essas interações criam uma atmosfera de respeito e compreensão, dificultando a ocorrência de atitudes hostis e exclusivas, típicas do bullying. Além disso, quando os estudantes têm a oportunidade de trabalhar juntos para alcançar um objetivo comum, eles percebem o valor da colaboração e da inclusão, elementos que são diretamente opostos às práticas de exclusão e agressão.

A Educação Física também atua no fortalecimento da autoestima dos alunos, ao promover atividades que considerem o nível de habilidade de cada um, sem impor uma pressão excessiva por desempenho. A construção de um ambiente onde todos têm espaço para crescer e melhorar dentro das suas próprias capacidades contribui para que os estudantes se sintam seguros e respeitados. Isso, por sua vez, reduz a tendência de atitudes agressivas, uma vez que os alunos se sentem parte integrante do grupo e não têm necessidade de recorrer ao bullying para se afirmar ou se destacar.

Além disso, os professores de Educação Física desempenham um papel fundamental na prevenção do bullying ao atuarem como mediadores e orientadores durante as atividades. Eles estão em uma posição privilegiada para identificar sinais de exclusão, agressão ou desrespeito entre os estudantes e, de forma sensível e assertiva, intervir para resolver conflitos. Por meio de conversas, discussões abertas e ações pedagógicas, o professor pode orientar os alunos sobre a importância do respeito mútuo e como atitudes de agressão podem prejudicar não apenas os colegas, mas também o ambiente escolar como um todo.

REFERENCIAS

MEHL, M. M. S.; MALFATTI, C. R. M. Jogos cooperativos no combate ao bullying nas aulas de Educação Física. Cadernos PDE, Irati, v. 2, p. 94-110, 2016.

MELIM, F. M. O.; PEREIRA, M. B. F. L. O. A influência da Educação Física no bullying escolar: a solução ou parte do problema? Revista Ibero-Americana de Educação, v. 67, n. 1, p. 65-84, 2014.

PARREIRA, F. R.; RODRIGUES, J. S. Bullying nas aulas de Educação Física. Revista Eletrônica de Educação da Faculdade Araguaia, Goiânia, v. 11, p. 59-75, 2017.

SANTIAGO, G. M.; et al. O papel do professor diante do bullying nas aulas de Educação Física escolar. Revista Encontro Alagoano de Educação Inclusiva, Maceió, v. 1, n. 1, p. 5, 2017.

COORDENADOR PEDAGÓGICO: FORMADOR, ARTICULADOR E TRANSFORMADOR

ANA PAULA DA SILVA

RESUMO
Este artigo tem por objetivo apresentar dados que nos levem a uma maior compreensão do percurso histórico da constituição da função e identidade do profissional Coordenador Pedagógico (CP), no Brasil, por meio de marcos legais, a partir do ano de 1937. Além disso, são, ainda, abordadas as funções e atribuições desse profissional enquanto articulador da gestão das práticas pedagógicas desenvolvidas pela escola e como coadjuvante nas ações de formação continuada dos professores das instituições de ensino público do país. O presente estudo evidenciou, a esse respeito, ambiguidades desde o nascedouro da concepção do Coordenador Pedagógico nas escolas. Esta pesquisa delineou-se por meio de uma abordagem qualitativa, na qual foram utilizadas, como procedimento técnico, as análises bibliográfica e documental. Evidenciou-se que se faz necessário que a identidade desse profissional, em especial nas escolas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, seja trazida à continuidade nos debates, estudos e pesquisas, os quais reflitam efetivamente em documentos legais, norteando os graves dilemas da gestão pedagógica na escola.

Palavras-chave: Coordenador Pedagógico; Articulador; Formador de Professores.

INTRODUÇÃO

A discussão referente ao papel do Coordenador Pedagógico nas escolas tem sido recorrente no campo da educação, nas últimas décadas, e tomado os debates atuais da gestão escolar.

A indefinição da atuação dos coordenadores pedagógicos, de suas funções e de suas atribuições no cotidiano da escola tem prejudicado a focalização do trabalho pedagógico como eixo central e estruturante da gestão escolar que assegure a inclusão, a permanência dos alunos na escola, a promoção da aprendizagem e a superação do fracasso escolar dos estudantes.

Nesse contexto, as funções e atribuições do Coordenador Pedagógico que se referem ao processo de formação de professores, denominado, também, como processo de formação continuada, e sua função de articulador da política pedagógica da escola têm sido fortemente prejudicadas, devido às demandas crescentes pela resolução de questões cotidianas que se dão no âmbito escolar.

No cenário educacional atual, o coordenador pedagógico exerce funções que vão além da supervisão ou organização de tarefas escolares. Ele é responsável por promover o desenvolvimento profissional dos professores, articular os diferentes agentes do ambiente escolar e liderar processos transformadores que visem à melhoria da qualidade de ensino.

Sua atuação torna-se ainda mais estratégica diante dos desafios contemporâneos, como a integração das tecnologias digitais no ensino, a promoção da equidade e a necessidade de inovação pedagógica. Este artigo aborda as dimensões do papel do coordenador pedagógico como formador, articulador e transformador, refletindo sobre suas práticas e desafios no cotidiano escolar.

Neste artigo, a intenção é a de contribuir para essa importante discussão, abordando, sucintamente, os marcos legais que se referem à constituição da função e identidade desse profissional ao longo das últimas décadas, enquanto agente articulador da gestão das práticas pedagógicas desenvolvidas pela escola e das ações de formação continuada dos professores.

Sendo assim, este trabalho tem como objetivo apresentar dados que nos permitam alcançar uma maior compreensão sobre as funções atribuições e os desafios do Coordenador Pedagógico como articulador dos projetos educativos e das equipes da escola e ainda como coadjuvante na formação de professores, na perspectiva da formação continuada.

Além disso, procura-se, aqui, contextualizar, historicamente, a trajetória desse profissional, descrevendo seus desafios, funções

e atribuições do Coordenador Pedagógico enquanto formador de professores e articulador dos processos educativos nas escolas públicas brasileiras.

No que se refere ao estudo bibliográfico, este artigo foi pautado em Placco, Almeida e Souza (2011), os quais enfatizam as atribuições do Coordenador Pedagógico pelas legislações que se circunscrevem aos três eixos que parecem caracterizar e sustentar as ações desse profissional, quais sejam: articulação, transformação e formação. As reflexões das autoras levam-nos a repensar a multiplicidade de atribuições destinadas ao Coordenador Pedagógico. Além delas, outros autores também contribuíram para este estudo, tais como: Franco (2006), Cury (2003), Gebran (2013) e Vasconcellos (2007).

COORDENADOR PEDAGÓGICO: FORMADOR, ARTICULADOR E TRANSFORMADOR

Em relação às funções/atribuições do Coordenador Pedagógico, Placco, Almeida e Souza (2011), ao se referirem a uma análise da legislação das cinco regiões do Brasil, aponta que estas atribuem a esse profissional muitas frentes de trabalho que envolvem desde a liderança do Projeto Político Pedagógico às funções administrativas de assessoramento à direção da escola, tais como:

> [...] atividades relativas ao funcionamento pedagógico da escola e de apoio aos professores. [...] atividades como avaliação dos resultados dos alunos da escola, diagnóstico da situação de ensino e aprendizagem, supervisão e organização das ações pedagógicas cotidianas (frequência de alunos e professores, andamento do planejamento de aulas -conteúdos ensinados -, planejamento das avaliações, organização de conselhos de classe, organização das avaliações feitas pelos sistemas de ensino -municipal, estadual ou nacional, material necessário para as aulas e reuniões pedagógicas, atendimento de pais etc.), além da formação continuada dos professores.(PLACCO,ALMEIDA e SOUZA, 2011, p. 240).

A diversidade de atribuições destinadas ao Coordenador Pedagógico dificulta a construção de sua identidade como profissional. É fundamental superar as concepções que apontam sua atuação numa perspectiva mais burocrática e gerencial do cotidiano da gestão escolar, deixando de lado a função de articulador da gestão pedagógica. Mas, enfim, que lugar o Coordenador Pedagógico ocupa na escola?

Para responder a essa questão, pode-se considerar algumas de suas atribuições básicas:

Apoiar o diretor, como corresponsável na gestão dos processos de aprendizagem, na organização do trabalho escolar e no monitoramento da frequência escolar dos alunos;

Ser responsável pela articulação dos projetos e programas da escola, reduzindo a fragmentação pedagógica e buscando a unicidade;

Planejar e organizar o funcionamento dos conselhos de classe;

Articular os processos de formação continuada dos professores, na escola l;

Construir um lugar e um espaço do Coordenador Pedagógico no coletivo da escola;

Construir um ambiente de formação e ter postura de formador permanentemente, buscando conectar-se a todos.

Nesse vasto campo de atividades, uma das frentes de atuação mais importantes no trabalho dos coordenadores pedagógicos refere-se aos processos de formação dos professores, o que abrange as ações diárias do docente, em meio às análises do cotidiano escolar, os estudos de casos, as reflexões, problematizações e investigações do coletivo da escola.

Nessa perspectiva, de acordo com Placco, Almeida e Souza (2011, p. 230):

> [...] pode-se afirmar que a legislação se constitui como um dos elementos que conferem ao CP o papel de formador dos professores, contribuindo, assim, para a constituição de sua identidade profissional como formador. E, por fim, também cabe salientar que as atribuições do CP pela legislação se circunscrevem nos três eixos que parecem caracterizar e sustentar suas ações: articulação, transformação e formação.

Então, indago: como considerar a formação de formadores? Qual é a função de um formador? E aí respondo: primeiramente, o Co-

ordenador Pedagógico deve organizar sua atuação e construir uma ambiência de formação dentro da escola.
Nessa perspectiva, a escola precisa ser a princípio, um ambiente de potencial formativo. Desse modo, é fundamental pensara escola numa dimensão mais ampla, em que toda a comunidade escolar pense e reflita a escola e o fazer pedagógico em todos os seus ambientes, pois só há aprendizagem se houver troca de experiências, e, neste contexto, o ambiente de formação é a escola.
O papel do Coordenador Pedagógico como articulador e formador efetiva-se em espaços de aprendizagem colaborativa. Nesse sentido, para o CP, como articulador da formação docente, a questão é compreender como o professor, enquanto adulto, aprende. Para isso, as estratégias utilizadas passam pela perspectiva de que formar é problematizar a realidade, levando o coletivo a sair de sua zona de conforto e conduzindo sua reflexão ao alcance de novas possibilidades.
Assim, o conhecimento é construído coletivamente, sendo que o Coordenador Pedagógico não indica as respostas, mas contribui para a construção dos saberes. Apesar de a escola ser composta tanto por professores recém-iniciados na carreira quanto por veteranos, todos estão continuamente em processo de formação, e cabe ao CP construir o diálogo e a confiança de toda a equipe docente.
Além disso, Placco, Almeida e Souza, (2011, p. 235), ao analisar os textos referentes às atribuições do Coordenador Pedagógico, quanto à sua dimensão formativa, enfatiza que elas:

[...] se fundamentam em: promover a articulação da equipe escolar para elaborar o projeto político-pedagógico da escola; mediar as relações interpessoais; planejar, organizar e conduzir as reuniões pedagógicas; enfrentar as relações de poder desencadeadas na escola; desempenhar sua prática atendendo à diversidade dos professores e das escolas; efetivar o registro escrito como forma de sustentar a autoria de seu papel na escola. Para tanto, saberes específicos são requeridos, além dos saberes da docência, embora ancorados neles, o que reporta à necessidade de novas aprendizagens, tanto para o adulto professor como para o adulto coordenador.

Assim, não basta a organização registrada em planos de ações e planejamentos, é fundamental que a ação do CP se dê no cotidiano escolar, na prática, e não apenas nos papéis e registros do Projeto Político-Pedagógico das escolas.
A atuação do Coordenador Pedagógico é também fundamental para a construção da unidade escolar. Daí o seu papel de articulador, pois, para o alcance dessa unicidade, ele deve levar o coletivo de profissionais da escola a refletir, discutir e construir, em articulação com a comunidade escolar, a linha de atuação pedagógica para alcançar a inclusão, permanência e aprendizagem efetiva dos alunos, em todos os segmentos e turnos da escola.
Para tanto, é muito importante que haja coerência entre os turnos escolares. A escola deve apresentar uma unicidade em seu trabalho, sendo reconhecida como a mesma instituição em todos os seus turnos e modalidades de ensino.
Nesse contexto, Placco e Souza (2008,p.28) afirmam que:

[...] é preciso que o projeto da escola seja um espelho que reflita cada um de seus participantes, com suas marcas e características específicas, que contribuem, a seu modo, para o trabalho da escola. Mas esse espelho, a um só tempo, reflete também a escola, como coletivo, com objetivos e finalidades que visem à formação do aluno e dos professores.

Assim, a coordenação pedagógica atua, em especial, por meio de assessoramento e apoio técnico aos professores, para o alcance de melhores e maiores índices de aprendizagem dos alunos, e o Coordenador Pedagógico precisa ser um profissional atento e atualizado nas pesquisas educacionais, sempre ligado à realidade da comunidade escolar, além de respaldado pelo coletivo de profissionais da escola, como bem sinaliza Lima (2007, p. 87):

Na constituição da coordenação pedagógica muito mais do que a nomenclatura do cargo, deve-se primar pelo significado que tal cargo deve exercer em nível de liderança e condução dos trabalhos pedagógicos de uma unidade educacional. Coordenador pedagógico e professor, investidos de papéis diferentes, de saberes diversos, podem buscar um encontro fecundo, cujo fruto seja a construção de uma prática pedagógica mais consistente, enriquecida e criativa.

O COORDENADOR PEDAGÓGICO COMO FORMADOR

O coordenador pedagógico desempenha uma função essencial na formação continuada da equipe docente. Sua responsabilidade vai além da mera transmissão de conteúdos, englobando:

1. Identificação de Necessidades: O coordenador observa e dialoga com os professores para identificar lacunas e potencialidades no desenvolvimento profissional.

2. Apoio ao Uso de Tecnologias: Em um cenário onde as ferramentas digitais são cada vez mais presentes, ele deve promover capacitações e reflexões sobre o uso pedagógico dessas tecnologias.

3. Espaços de Reflexão: A formação vai além de cursos e workshops. É papel do coordenador criar momentos para que os professores reflitam sobre suas práticas, troquem experiências e aprendam uns com os outros.

Ao agir como formador, o coordenador pedagógico não apenas capacita os professores, mas também contribui para a construção de uma cultura colaborativa no ambiente escolar.

O COORDENADOR PEDAGÓGICO COMO ARTICULADOR

A articulação é uma competência-chave para o coordenador pedagógico. Ele atua como ponte entre os diferentes atores da escola, conectando objetivos institucionais, expectativas da comunidade e práticas docentes.

PRÁTICAS DE ARTICULAÇÃO

Integração Curricular: O coordenador promove a interdisciplinaridade e a coerência entre os componentes curriculares.

Diálogo com Famílias: Facilitar a comunicação entre a escola e os responsáveis é essencial para alinhar expectativas e fortalecer vínculos.

Projetos Coletivos: Ele incentiva o planejamento conjunto entre professores, estimulando o trabalho colaborativo e a troca de saberes.

Essa habilidade de articulação permite que o coordenador potencialize os recursos existentes e harmonize as diversas demandas, contribuindo para um ambiente escolar mais coeso e funcional.

O COORDENADOR PEDAGÓGICO COMO TRANSFORMADOR

Mais do que formador e articulador, o coordenador pedagógico é um agente de transformação. Seu papel vai além do presente, envolvendo o planejamento de práticas inovadoras que impactem o futuro da escola.

AÇÕES TRANSFORMADORAS

1. Promoção da Inclusão: Ao apoiar a diversidade, o coordenador fomenta a criação de estratégias pedagógicas que atendam a todos os alunos.

2. Inovação Educacional: Ele incentiva o uso de metodologias ativas, como a aprendizagem baseada em projetos, estimulando o protagonismo dos estudantes.

3. Avaliação e Reflexão: Utilizar dados e evidências para repensar práticas pedagógicas é um aspecto central de sua atuação transformadora.

Essas iniciativas posicionam o coordenador pedagógico como um líder que desafia paradigmas e impulsiona a escola rumo à inovação e à equidade.

DESAFIOS E POSSIBILIDADES

O trabalho do coordenador pedagógico não está isento de desafios. Entre os mais co-

muns estão a sobrecarga de responsabilidades, a resistência às mudanças por parte de alguns professores e a escassez de recursos materiais e formativos.

Contudo, com o apoio da gestão escolar e políticas públicas adequadas, é possível superar essas barreiras. Investir na formação do próprio coordenador pedagógico é essencial para que ele possa desempenhar suas funções de maneira eficaz e transformadora.

Todo esse contexto demonstra, ainda, a necessidade de se levar em consideração o perfil do Coordenador Pedagógico, dada suas tarefas de articular, formar e transformar o ambiente educacional. É importante a constante atualização do CP e a sua postura de respeito ao trabalho de cada profissional do coletivo escolar e a toda comunidade escolar (professores, alunos, pais, gestores), valorizando, mediando e viabilizando a interlocução, dinamizando a escola, buscando caminhos para solucionar os problemas pedagógicos que objetivem o aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem e uma maior qualidade do ensino. Enfim, o Coordenador Pedagógico, enquanto agente integrador dos educadores e articulador da gestão das práticas pedagógicas desenvolvidas pela escola e das ações de formação continuada dos professores, tem a tarefa prioritária do coração da escola: transformar o fazer pedagógico para que a escola cumpra seu papel social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Brasil, nos últimos anos da segunda década do século XXI, além de ter estado imerso em profundas desigualdades sociais e econômicas, tem enfrentado momentos de grandes retrocessos e de perda de direitos dos cidadãos. Um desses retrocessos diz respeito à queda da qualidade da educação oferecida pelo Estado.

Desse modo, sendo a educação uma das dimensões mais importantes para a promoção da inclusão e da justiça social em um país, é nossa tarefa, como educadores, integrarmo-nos e mobilizar também a sociedade no intuito de firmar um grande pacto pelo direito à educação de qualidade. Nesse sentido, o alcance da educação, dada a sua capilaridade social, deve configurar-se em um espaço de interação múltipla em nossa cultura, reiterando-se, historicamente, como fator potencial de (ser) agente de mudança, de condição de justiça e de ascensões várias dos indivíduos.

Os desafios da escola pública no Brasil são gigantescos. Como, então, garantir o acesso, a inclusão, a permanência e a aprendizagem dos alunos, num contexto adverso e, ao mesmo tempo, tecnologicamente inovador? Pois, é fundamental contribuir para que os alunos avancem, desenvolvendo-se na competência digital, nas capacidades sociais, na consciência cultural e também no sentido do empreendedorismo para o mercado de trabalho.

Nessa perspectiva, a educação brasileira precisa avançar muito ainda, a começar pelo enfrentamento da necessária formação, do desenvolvimento profissional e da efetiva valorização dos professores e educadores, além do desafio de avançar para uma gestão pedagógica mais efetiva/eficiente, que eleve a qualidade do ensino público. Nesse contexto, situa-se essencial a construção da identidade do profissional da Coordenação Pedagógica das unidades escolares públicas de nosso país.

A partir deste breve estudo, foi possível perceber a frágil trajetória da construção da identidade do profissional da Coordenação Pedagógica nas escolas públicas brasileiras, que foi mais claramente definida somente a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996(BRASIL, 1996).

O percurso histórico da constituição da função e identidade do profissional Coordenador Pedagógico no Brasil, por meio de seus marcos legais, os quais vão desde pareceres do Conselho Federal de Educação às Leis de Diretrizes e Bases da Educação, apresentou diversas ambiguidades, as quais foram identificadas desde o nascedouro de sua concepção.

Constatou-se, ainda, que as concepções e denominações desse profissional foram mudando no decorrer da história da educação brasileira, mas, na mesma proporção, a necessidade de um profissional que atuasse na

coordenação da ação pedagógica, na escola, também foi evidenciando-se ao longo da história. E nessa perspectiva, vê-se o nascimento da figura do Coordenador Pedagógico nas escolas públicas brasileiras, mas nem sempre com essa denominação.

É importante ressaltar que as denominações para as funções atribuídas a esse profissional vêm variando nas diferentes redes de ensino das regiões do país, tais como: professor coordenador, orientador pedagógico, pedagogo e supervisor pedagógico.

É nesse cenário, portanto, que, ao se focalizar as funções e atribuições do Coordenador Pedagógico como articulador da gestão das práticas pedagógicas desenvolvidas pela escola e coadjuvante nas ações de formação continuada dos professores, foi identificada uma grande variedade de atividades destinadas a esse profissional, sobrecarregando-o no exercício de suas funções e alterando o foco pretendido para a coordenação da gestão pedagógica na escola pública.

Chegou-se, então, à conclusão de que essa realidade vem dificultando a construção da identidade desse profissional ao longo das últimas décadas.

Há, ainda, muitos questionamentos e indefinições quanto ao seu papel, o que compromete a prática deste profissional e os avanços da gestão pedagógica da escola. Além disso, há um vácuo na legislação quanto às funções, atribuições e identidade do Coordenador Pedagógico nas escolas públicas brasileiras.

Enfim, diante das limitações desta pesquisa e diante da tão vasta, contraditória e indefinida questão referente à função e atuação do Coordenador Pedagógico no Brasil, acredito também que se faça necessário que a identidade desse profissional, em especial nas escolas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, seja trazida à continuidade em seus debates, estudos e pesquisas, os quais reflitam efetivamente no estabelecimento de marcos legais que norteiem os graves dilemas da gestão pedagógica na escola pública brasileira.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto nº 1.190, de Quatro de abril de 1939. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 6 abr.1939.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei no4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional (LDB). Documenta, Brasília, n.1, 1962.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação. Parecer no251/1962. Currículo mínimo e duração do curso de Pedagogia. Relator: Valnir Chagas. Documenta, Brasília, n. 11, p. 59-65, 1963.

BRASIL. Lei no5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Brasília, Diário Oficial da União, n.231, 29nov. 1968 retificada em 3dez. 1968.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação. Parecer no252/1969. Estudos pedagógicos superiores. Mínimos de conteúdo e duração para o curso de graduação em pedagogia. Relator: Valnir Chagas. Documenta, Brasília, n.1-100, p. 101-117, 1969.

BRASIL. Lei no5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1° e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, Diário Oficial da União,12ago. 1971.

BRASIL. Constituição de 1988. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei no9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei no452, de 5 de julho de 1937. Organiza a Universidade do Brasil. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1930-1949/L0452.htm>. Acesso em: 21 abr.2018.

CERVO, Amado L.; BERVIAN, Pedro A.; DA SILVA, Roberto. Metodologia da Pesquisa. 6. ed.

São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007. p. 83.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A Formação Docente e a Educação Nacional. PUCMG, 2003. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ldb_Art64.pdf>. Acesso em:23 maio 2018.

FRANCO, Denise Vieira. Coordenador Pedagógico: identidade em questão. 2006.190 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, Minas Gerais, 2006.

GEBRAN, Raimunda Abou; ARANTES, Ana Paula Pereira; STÁBILE, Randall Freitas. A formação do pedagogo no Brasil: fundamentos legais. Revista Pedagogia em Foco, n. 8,2013.

LIMA, Paulo Gomes Lima; SANTOS, Sandra Mendes. O Coordenador Pedagógico na educação básica: desafios e perspectivas. Rede Municipal de Ensino de São Paulo-SP,2007.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. O coordenador pedagógico (CP) e o cotidiano das escolas: práticas educativas e formação de professores. ENDIPE-Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, 16, Campinas, 2012.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SOUZA, Vera Lúcia Trevisan. Desafios ao coordenador pedagógico no trabalho coletivo da escola: intervenção ou prevenção? In: PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. (Org.) O coordenador pedagógico e os desafios da Educação. São Paulo: Loyola, 2008.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho; SOUZA, Vera Lúcia Trevisan. O coordenador pedagógico (CP) e a formação de professores: intenções, tensões e contradições. Estudos & Pesquisas Educacionais–Fundação Victor Civita. Pesquisa desenvolvida pela Fundação Carlos Chagas por encomenda da Fundação Victor Civita, jun. 2011.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho; SOUZA, Vera Lúcia Trevisan. O coordenador pedagógico: aportes à proposição de políticas públicas. Cadernos de Pesquisa, v.42,n.147,set./dez. 2012.p.754-771.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. São Paulo: Libertad, 2007.

LIBÂNEO, José Carlos. Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. Coordenação do Trabalho Pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. São Paulo: Libertad Editora, 2020.

MORAN, José Manuel. A Educação que Desejamos: novos desafios e como chegar lá. Campinas: Papirus, 2019.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SOUZA, Maria da Penha P. L. de (Orgs.). O Coordenador Pedagógico e o Cotidiano da Escola. São Paulo: Loyola, 2011.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

A IMPORTÂNCIA DOS PRIMEIROS SOCORROS NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL

ANDREA FERREIRA DE GODOY

RESUMO
O artigo tem como objetivo discutir a importância da inclusão de conhecimentos prévios e continuados em primeiros socorros na formação de professores de educação infantil, bem como incluir este tema dentro das habilidades a serem desenvolvidas na primeira infância. O método utilizado consiste na análise de literatura pertinente ao tema, abordando o conceito de educação infantil, o desenvolvimento da criança, a formação acadêmica dos educadores, a legislação vigente e a necessidade de práticas educativas que promovam a saúde e segurança nas instituições de ensino. As considerações finais ressaltam que a preparação dos profissionais de educação para lidar com situações de emergência é essencial para garantir um ambiente escolar seguro e propício ao desenvolvimento integral das crianças, reforçando a importância do binômio cuidar-educar no cotidiano escolar. Portanto, a formação em primeiros socorros deve ser uma prioridade na formação docente, contribuindo para a promoção de um ambiente educacional mais seguro e consciente.

Palavras-chave: Primeiros Socorros. Educação Infantil. Formação de docentes. Saúde e segurança. Emergências.

SUMMARY
The article aims to discuss the importance of including prior and ongoing knowledge in first aid within the training of early childhood education teachers, as well as integrating this topic into the skills to be developed in early childhood. The method used consists of analyzing relevant literature on the subject, addressing the concept of early childhood education, child development, educators' academic training, current legislation, and the need for educational practices that promote health and safety in educational institutions. The final considerations emphasize that preparing education professionals to handle emergency situations is essential to ensure a safe school environment conducive to the comprehensive development of children, reinforcing the importance of the care-educate binomial in the school routine. Therefore, training in first aid should be a priority in teacher education, contributing to the promotion of a safer and more conscious educational environment.

KEYWORDS: First aid, early childhood education, teacher training, health and safety, emergencies.

INTRODUÇÃO

A educação infantil é reconhecida como uma fase crucial no desenvolvimento humano, abrangendo desde o nascimento até os seis anos de idade da criança, conforme estipulado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Essa fase é fundamental para o desenvolvimento integral da criança, conforme enfatizado pelo Marco Legal da Primeira Infância, que inclui a Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016. Durante esses primeiros anos de vida, as crianças vivenciam transformações significativas em diversas áreas — física, cognitiva, emocional e social. Nessa etapa, as crianças não apenas aprendem a interagir com os outros, mas também a expressar suas emoções e a resolver conflitos, habilidades que são essenciais para a formação de adultos equilibrados e capazes de enfrentar os desafios da vida. A educação infantil proporciona um ambiente seguro e estimulante, que é vital para a formação da identidade e das habilidades sociais dos pequenos (BRASIL, 1996; 2016).

Neste contexto, a inclusão de temas como primeiros socorros na formação de profissionais que atuam na educação da primeira infância torna-se essencial. A natureza dessa fase é caracterizada por interações sociais intensas, movimento constante e exploração, além de atividades físicas que podem resultar em acidentes. Portanto, o conhecimento em primeiros socorros é vital, uma vez que as crianças são mais suscetíveis a acidentes e lesões.

Os primeiros socorros referem-se a um con-

junto de ações básicas que podem ser implementadas em situações de emergência, com o objetivo de preservar a vida, minimizar lesões e estabilizar o acidentado até que um atendimento médico especializado se torne disponível. A integração da educação em primeiros socorros no currículo da educação infantil capacita educadores e cuidadores a agir de maneira eficaz em situações emergenciais, além de promover uma cultura de segurança nas instituições de educação infantil. Incorporar esses conhecimentos no cotidiano das crianças não só eleva a conscientização sobre cuidados básicos com a saúde, mas também enfatiza a importância da prevenção de acidentes desde a infância. Assim, a intersecção entre educação infantil e primeiros socorros se revela crucial para a criação de um ambiente seguro e acolhedor, onde as crianças possam aprender a cuidar de si mesmas e dos outros, preparando-as para enfrentarem imprevistos que possam surgir. Portanto, a formação em primeiros socorros não é apenas um recurso prático, mas um elemento essencial na promoção do bem-estar e da segurança das crianças em suas primeiras experiências educativas.

CONTEXTUALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Como já mencionado, a educação infantil é uma etapa fundamental no desenvolvimento da criança, pois é nesse período que se estabelecem as bases para o aprendizado futuro, além da socialização e do desenvolvimento emocional. Segundo autores na área, as crianças de 0 a 5 anos, imersas na educação infantil, recebem diversos estímulos cruciais para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, motoras e socioemocionais (SILVA, 2020).

A interação com educadores e colegas contribui de forma significativa para a formação da identidade da criança e para o desenvolvimento de sua autonomia, garantindo um desenvolvimento social mais saudável e um sentimento de pertencimento ao território em que estão inseridas (MARTINS, 2019).

A importância da educação infantil vai além do aspecto pedagógico; ela proporciona um espaço seguro e acolhedor, onde as crianças podem explorar, descobrir e aprender a conviver em sociedade. Nesse contexto, o papel do professor é essencial, não apenas como mediador do conhecimento e estimulador, mas também como cuidador e observador do bem-estar das crianças, tanto físico quanto emocional (COSTA, 2021). Diante disso, a formação do professor deve incluir conhecimentos sobre primeiros socorros, uma vez que a segurança das crianças é uma prioridade nas instituições de ensino.

As múltiplas ações da educação infantil podem se desdobrar em situações de risco, como quedas, entorses, engasgos, ocorrências com crianças atípicas e suas comorbidades, queimaduras, choques elétricos, desmaios ou até reações alérgicas. De acordo com especialistas, saber como agir rapidamente e de forma adequada em emergências é vital para garantir a segurança e a saúde das crianças sob a tutela da unidade escolar (PEREIRA, 2022).

Possuir habilidades para prestar primeiros socorros não apenas pode salvar vidas, mas também resguarda o educador e a instituição de ensino contra a omissão de socorro adequado, além de propiciar um ambiente mais seguro e tranquilo para o aprendizado, permitindo que os educadores se concentrem em sua função pedagógica com confiança (ALMEIDA, 2023).

OMISSÃO DE PRIMEIROS SOCORROS E AS LEIS DA PRIMEIRA INFÂNCIA E O CÓDIGO CIVIL/PENAL

a) DIREITO À VIDA E À SAÚDE

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069, sancionada em 13 de julho de 1990, em seu artigo 7º, assegura que todas as crianças e adolescentes têm o direito à vida, à saúde e à proteção. O ECA busca garantir que todos os direitos das crianças e adolescentes sejam respeitados e protegidos, e a assistência em situações de emergência é uma parte fundamental desse compromisso. A omissão de socorros pode ser vista como uma violação desses direitos, especialmente se alguém estiver em perigo e necessitar de assistência imediata.

b) DEVER DE PROTEÇÃO

O artigo 5º do ECA estabelece que é dever da família, da sociedade e do Estado assegurar

os direitos da criança e do adolescente. Portanto, se uma criança ou adolescente estiver em uma situação de emergência, a omissão de ajuda pode ser interpretada como uma falha nesse dever de proteção. O ECA ainda sinaliza a necessidade de educação e conscientização sobre primeiros socorros, promovendo a importância da assistência em situações de emergência.

c) RESPONSABILIDADE PENAL/CIVIL

A omissão de socorro é tipificada no Código Penal Brasileiro, no artigo 135, que estabelece que é crime deixar de prestar assistência a alguém em perigo, quando se tem a obrigação de fazê-lo. Caso a omissão de primeiros socorros resulte em lesão ou morte, as consequências legais podem ser ainda mais severas. O artigo 135 do Código Penal estabelece que:

Art. 135 - Omitir, no caso de necessidade, o socorro a alguém que se encontre em perigo, podendo fazê-lo, e que não tenha se utilizado de meios necessários para evitar esse resultado.

A pena prevista é de detenção, de um a seis meses, ou multa. Em situações mais graves, em que a omissão resulte em lesão corporal ou morte, as penas podem aumentar. Portanto, para todos os profissionais que trabalham na educação infantil, não apenas os educadores, é necessário estar capacitados para agir em situações de emergência e prestar primeiros socorros de forma adequada. Isso é especialmente relevante em situações em que as crianças podem estar em risco iminente e ainda não tenham absorvido completamente os conceitos de segurança. Um outro profissional da unidade escolar pode estar presente e atuar como prestador de primeiros socorros, caso haja necessidade.

COMPREENDENDO AS MUDANÇAS FÍSICAS, EMOCIONAIS E INTELECTUAIS NAS CRIANÇAS E AÇÕES DE PRIMEIROS SOCORROS

FAIXA ETÁRIA ENTRE 0-3 ANOS

As crianças de 0 a 3 anos passam por diversas mudanças físicas e intelectuais que podem requerer atenção especial e, em alguns casos, cuidados de primeiros socorros. Aqui estão algumas considerações importantes:

MUDANÇAS FÍSICAS

Desenvolvimento Motor: À medida que as crianças começam a engatinhar e depois a andar, elas estão mais propensas a quedas e acidentes. O desenvolvimento da coordenação motora fina pode levar a ferimentos acidentais.

Exploração do Ambiente: A curiosidade nesta fase aumenta o risco de engasgos ou intoxicações, pois as crianças podem tocar, saborear e explorar objetos ao seu redor. É comum que consigam alcançar objetos que antes estavam fora de seu alcance.

Desenvolvimento e cuidados em primeiros socorros para crianças de 3 a 6 anos

Desenvolvimento Dentário: O nascimento dos dentes pode causar desconforto e, em alguns casos, sangramentos.

MUDANÇAS INTELECTUAIS

- Desenvolvimento Cognitivo: As crianças imitam comportamentos dos adultos e não compreendem riscos, resultando em situações de perigo.
- Desenvolvimento Linguístico: Crianças pequenas podem não conseguir expressar suas necessidades ou desconfortos, dificultando para os cuidadores identificar problemas.

CUIDADOS PROPICIADOS PELOS PRIMEIROS SOCORROS

- Quedas: Avaliar a gravidade da queda; se a criança estiver inconsciente, tiver sangramentos ou dificuldade para respirar, procurar ajuda médica imediatamente.
- Engasgamento: Realizar as manobras apropriadas (como a manobra de Heimlich, se for seguro) e procurar ajuda médica se a obstrução não for resolvida rapidamente.
- Intoxicação: Manter produtos de limpeza e medicamentos fora do alcance. Se a criança ingerir algo tóxico, contatar um centro de controle de intoxicações imediatamente.
- Cortes e Ferimentos: Limpar a ferida com água e sabão, aplicar um curativo e observar sinais de infecção. Se o sangramento for intenso, aplicar pressão e buscar atendimento médico.
- Queimaduras: Resfriar a área afetada com água corrente por pelo menos 10 minutos e avaliar a gravidade. Queimaduras graves requerem atenção médica imediata.

FAIXA ETÁRIA ENTRE 3-6 ANOS

Durante a faixa etária de 3 a 6 anos, as crianças passam por várias mudanças físicas e intelectuais que podem impactar sua segurança e requerem mais cuidados.
MUDANÇAS FÍSICAS
- Aumento da Mobilidade: As crianças se tornam mais ativas, correndo, pulando e explorando o ambiente. Isso pode levar a quedas, machucados e fraturas. Primeiros socorros incluem limpar e desinfetar feridas, aplicar compressas e imobilizar áreas lesionadas.
- Curiosidade e Exploração: As crianças tendem a tocar em objetos perigosos (fogo, eletricidade, produtos químicos). Primeiros socorros incluem tratar queimaduras, intoxicações e choques elétricos.
MUDANÇAS INTELECTUAIS
- Aumento da Curiosidade e Independência: As crianças começam a explorar mais e a testar limites, resultando em comportamentos arriscados. Primeiros socorros incluem estar preparado para lidar com cortes, arranhões e outras lesões menores.
- Dificuldade em Compreender Perigos: Elas podem não entender completamente os riscos associados a certas atividades, como brincar em locais altos ou perto de água. Primeiros socorros incluem monitorar atividades e estar pronto para agir rapidamente em caso de afogamento ou quedas.
- Desenvolvimento da Comunicação: Embora as crianças nesta faixa etária comecem a se comunicar melhor, podem não conseguir descrever adequadamente suas lesões ou o que aconteceu. Primeiros socorros incluem avaliar visualmente as lesões e agir de acordo.

RECOMENDAÇÕES AOS EDUCADORES E DEMAIS PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL POR FAIXA ETÁRIA

0 a 3 anos
- Prevenção: fundamental para a criança em ambiente extra lar
- Ambiente Seguro: Criar um ambiente seguro, com proteção em escadas, móveis sem quinas afiadas e objetos pequenos fora do alcance das crianças.
- Educação: Ensinar comportamentos seguros e supervisionar constantemente as crianças durante suas atividades.

Essas considerações são cruciais para garantir a segurança e o bem-estar das crianças durante essa fase de rápido desenvolvimento.
3 a 6 anos
- Supervisão: essencial supervisionar as crianças de perto durante atividades físicas e brincadeiras.
- Educação sobre Segurança: Ensinar as crianças sobre os perigos e como se manterem seguras pode ajudar a prevenir acidentes.
- Kit de Primeiros Socorros: Ter um kit bem abastecido e acessível em casa e durante atividades externas.
Em caso de lesões graves, sempre procure assistência médica profissional. O conhecimento sobre como agir em situações de emergência pode fazer uma grande diferença na saúde e segurança das crianças.

A NECESSIDADE DE PRIMEIROS SOCORROS NA EDUCAÇÃO INFANTIL
Como discutido anteriormente, as crianças são propensas a acidentes, como quedas, cortes e engasgos, mesmo em ambientes restritos e considerados seguros. Portanto, é essencial que os professores estejam capacitados para agir rapidamente em situações de emergência. A falta de conhecimento em primeiros socorros pode agravar a situação e colocar a vida da criança em risco.

ENCAMINHAMENTOS NECESSÁRIOS PARA A REALIZAÇÃO DOS PRIMEIROS SOCORROS EM CRIANÇAS NA PRIMEIRA INFÂNCIA
Os primeiros socorros para a primeira infância referem-se a um conjunto de cuidados imediatos e básicos que podem ser prestados a crianças de 0 a 6 anos de idade em situações de emergência ou acidentes. Esses cuidados são fundamentais para garantir a segurança e a saúde da criança até que ajuda profissional possa ser obtida. A seguir, apresentamos um roteiro para o atendimento com primeiros socorros na primeira infância:
- Avaliação da Situação
Manter a Calma: Essencial para lidar com a situação de forma eficaz.
Verificar a Segurança: Assegurar-se de que o ambiente é seguro para você e a criança.

- Chamar por Ajuda
Se a situação for grave, ligue imediatamente para os serviços de emergência.
- Principais Situações e Como Agir
Engasgamento: Incentivar a tosse se a criança estiver consciente. Se a criança não conseguir tossir ou respirar, realizar manobras de desobstrução (como a manobra de Heimlich adaptada para crianças).
Queimaduras: Resfriar a área queimada com água corrente por cerca de 10 a 20 minutos. Não usar gelo ou pomadas.
Cortes e Feridas: Lavar a ferida com água e sabão, aplicar um antisséptico e cobrir com um curativo.
Fraturas: Imobilizar a área afetada e evitar movimentá-la. Buscar ajuda médica.
Convulsões: Colocar a criança de lado para ajudar a manter as vias aéreas desobstruídas e protegê-la de objetos duros. Não colocar nada na boca dela.
- Ressuscitação Cardiopulmonar (RCP)
Em caso de parada respiratória ou cardíaca, a RCP deve ser iniciada imediatamente. O procedimento varia conforme a idade da criança.
- Ações de Prevenção de Acidentes
Manter produtos químicos, medicamentos e objetos cortantes fora do alcance das crianças. Utilizar dispositivos de segurança, como protetores de tomada e grades de proteção.
- Capacitação
É altamente recomendável que cuidadores e pais façam cursos de primeiros socorros específicos para a primeira infância, para estarem preparados em caso de emergência.
- Documentação
Sempre anotar o que aconteceu, a hora do incidente e as ações tomadas, para fornecer informações precisas aos profissionais de saúde. A educação em primeiros socorros é uma ferramenta vital para a segurança das crianças e pode fazer a diferença em situações de emergência.]

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PRIMEIROS SOCORROS

A formação de professores de educação infantil no Brasil tem sido voltada para atender à qualidade da educação e abrange diversas competências, incluindo o conhecimento técnico e pedagógico, habilidades interpessoais e a capacidade de lidar com situações adversas. Isso inclui desde entender a dinâmica da sala de aula, a gestão de conflitos, a inclusão de alunos com necessidades especiais, até promover o bem-estar e a segurança dos estudantes.
Nesse contexto, é importante lembrar que a legislação brasileira, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), enfatiza a importância da formação integral dos educadores, incluindo aspectos de saúde, e que os currículos pedagógicos devem incluir disciplinas que abordem a saúde e a segurança no ambiente escolar.

PROFESSORES E AS CONQUISTAS PROMOVIDAS PELOS CONHECIMENTOS EM PRIMEIROS SOCORROS

- Conscientização e Prevenção: O conhecimento em primeiros socorros permite que os professores reconheçam e respondam adequadamente a emergências médicas. Isso é crucial em ambientes escolares, onde acidentes podem ocorrer e a rapidez na assistência pode fazer uma diferença significativa.
- Capacitação: Incluir treinamento em primeiros socorros na formação inicial e continuada dos professores é uma forma de capacitar esses profissionais. Isso pode ser feito por meio de aulas práticas e teóricas que abordem situações comuns, como cortes, quedas, reações alérgicas e crises convulsivas.
- Ambiente Seguro: Professores preparados para lidar com emergências contribuem para a criação de um ambiente escolar mais seguro. Isso não apenas protege a saúde dos alunos, mas também promove um clima de confiança e segurança, essencial para o aprendizado.
- Promoção da Saúde: Além de atender a emergências, os professores também podem desempenhar um papel importante na promoção da saúde e do bem-estar entre os alunos. Isso inclui educar sobre prevenção de acidentes, higiene e cuidados básicos de saúde.
- Integração com a Comunidade: A formação em primeiros socorros pode ser uma oportunidade para os professores se conectarem com a comunidade, envolvendo pais e outros profissionais em atividades de cons-

cientização e treinamento.

METODOLOGIAS PARA O ENSINO DE PRIMEIROS SOCORROS

Para que os professores adquiram conhecimentos em primeiros socorros, é necessário adotar metodologias ativas de ensino, que envolvam simulações, oficinas práticas e estudos de caso. Essas abordagens permitem que os educadores desenvolvam habilidades práticas e se sintam mais seguros ao lidar com emergências.

SUPERANDO OS DESAFIOS NA IMPLEMENTAÇÃO DO ENSINO DE PRIMEIROS SOCORROS

Para superar os desafios, propõe-se a criação de parcerias entre instituições de ensino e organizações especializadas em saúde, a realização de campanhas de conscientização sobre a importância dos primeiros socorros e a inclusão de módulos específicos nos cursos de formação de professores. A educação infantil, sendo uma etapa crucial no desenvolvimento das crianças, deve considerar que as propostas de intervenção devem sempre levar em conta os aspectos pedagógicos e de segurança, além de garantir o bem-estar dos pequenos.

UM ALVITRE DE INTERVENÇÃO ORGANIZADA PARA ATENDER CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

a) Capacitação de Educadores e Funcionários:

Workshops e treinamentos regulares sobre primeiros socorros, com ênfase em procedimentos para cortes, queimaduras, manobras de desengasgo e identificação de situações críticas e de emergência. Criar cenários para melhorar a comunicação afetiva e efetiva com crianças em situações de risco.

b) Plano de Emergência:

O plano deve conter rotas de evacuação, identificação de áreas seguras, além de protocolos de atendimento em caso de acidentes. Simulações periódicas devem ser realizadas para que educadores e crianças conheçam os procedimentos.

c) Ambiente Seguro:

Avaliação e mapeamento do ambiente escolar para minimizar riscos, como a instalação de tapetes antiderrapantes, manutenção de brinquedos e equipamentos, e organização de espaços e materiais para evitar quedas. As áreas de recreação devem ser seguras e supervisionadas por educadores.

d) Sensibilização das Crianças:

Desenvolver atividades lúdicas que promovam o ensino sobre segurança, como jogos de simulação de situações de emergência e rodas de contação de histórias que abordem o tema. Promover o aprendizado lúdico sobre primeiros socorros e o atendimento a pequenos casos.

e) Montagem do Kit de Primeiros Socorros:

Criar um kit de primeiros socorros em local acessível e adequado para a faixa etária, que inclua materiais como curativos, gazes e antissépticos, com instruções ilustradas para facilitar a comunicação simbólica.

f) Celebração de Parcerias com Profissionais de Saúde:

Estabelecer parcerias com profissionais de saúde, como enfermeiros e médicos, para a divulgação de informações por meio de palestras e orientações sobre cuidados com a saúde infantil.

g) Viabilização de Eventos Comunitários:

Promover eventos que abordem saúde e segurança das crianças, como reuniões pedagógicas, semanas culturais e dias da família nas unidades escolares.

h) Sensibilização e Envolvimento da Família:

Realizar encontros com pais e responsáveis para discutir a importância da segurança e dos primeiros socorros, incentivando a prática em casa e na sociedade.

i) Material Informativo:

Elaborar materiais informativos para serem distribuídos aos pais e responsáveis, abordando primeiros socorros e prevenção de acidentes.

DESAFIOS

Embora a inclusão de primeiros socorros na formação de professores e demais agentes da primeira infância seja valiosa, existem desafios a serem enfrentados. Isso inclui a necessidade de recursos adequados para a capacitação e a atualização constante das informações. Destaca-se a resistência de diversas instituições em incluir esse tema no currículo, que é muitas vezes negligenciado

por universidades de pedagogia. Felizmente, algumas instituições têm atendido a essa necessidade, incluindo:
- Universidade de São Paulo (USP) - Programas que podem incluir formação em primeiros socorros, dependendo da unidade.
- Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) - Cursos de pedagogia com disciplinas voltadas para a formação integral do educador.
- Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) - Conteúdos relacionados a primeiros socorros em seu curso de Pedagogia.
- Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) - Formação em primeiros socorros em seu currículo.
- Centro Universitário de Brasília (UniCEUB) - Temática de primeiros socorros em cursos voltados para a formação de educadores.
- Faculdades de Educação a Distância (EAD) - Conteúdos sobre primeiros socorros em pedagogia na modalidade EAD.
É importante verificar diretamente com as instituições sobre a inclusão de primeiros socorros no currículo do curso de Pedagogia, pois essa informação pode variar de acordo com o campus e a grade curricular específica de cada curso.

ENTRAVES NA FORMAÇÃO E CAPACITAÇÃO DOS DOCENTES

É inegável que muitos professores formados há anos não possuem formação específica em primeiros socorros. Entretanto, aqueles que a possuem temem que a falta de treinamento adequado os leve à insegurança na aplicação dos conhecimentos adquiridos em situações reais.

I – CARGA HORÁRIA DOS DOCENTES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A rotina escolar para professores de educação infantil é geralmente intensa, com diversas atividades programadas, o que pode dificultar a inclusão de mais uma temática em suas já exaustivas atividades diárias.

II – TEMÁTICA INTIMIDANTE E A "FOBIA DE SOCORRO"

O tema de primeiros socorros pode ser visto como complexo e intimidador, despertando fobias conhecidas como "fobia de socorro" ou "fobia de ajudar". Lidar com a vida de terceiros exige treinamento e eficácia, e essa responsabilidade pode ser limitante para alguns educadores, levando à resistência em abordar o assunto.

A falta de recursos materiais e humanos adequados para ensinar primeiros socorros pode comprometer a eficácia do programa, levando à sua anulação.

A falta de apoio da administração escolar na implementação de programas de primeiros socorros pode comprometer a motivação dos professores para ensinar o assunto.

Além disso, a sensibilização da comunidade escolar, tanto interna quanto externamente, é crucial para a aceitação do tema.

Por fim, educadores enfrentam diversas situações ao lidar com crianças de diferentes idades e necessidades, o que torna o ensino de primeiros socorros ainda mais complexo. Para superar esses desafios, é fundamental promover formação contínua, garantindo suporte institucional e criando um ambiente de aprendizado colaborativo e seguro.

CONCLUSÃO

A formação de professores é um processo multifacetado que deve incluir não apenas o domínio pedagógico, mas também habilidades práticas como os primeiros socorros. Capacitar educadores para lidar com emergências e promover a saúde contribui para um ambiente escolar mais seguro e saudável, beneficiando todos os envolvidos no processo educativo. A formação contínua e a atualização sobre práticas de primeiros socorros são, portanto, fundamentais para o desenvolvimento profissional dos professores e para a segurança dos alunos.

A educação infantil deve ser um espaço seguro e acolhedor, onde as crianças possam explorar e aprender. Ao implementar essas propostas de intervenção, os educadores não apenas contribuem para a formação de um ambiente seguro, mas também ensinam às crianças a importância de cuidar de si mesmas e dos outros, preparando-as para lidar com situações de emergência e promovendo uma cultura de prevenção e cuidado.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, F. Segurança e aprendizado na educação infantil. São Paulo: Editora Aprendiz, 2023.

BRAZ, M. M. et al. A importância do ensino de primeiros socorros na formação de professores. Revista Brasileira de Educação Física e Esporte, v. 31, n. 2, p. 231-240, 2017.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 20 jan. 2025.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 10 out. 2023.

BRASIL. Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016. Dispõe sobre as diretrizes nacionais para a primeira infância. Diário Oficial da União, Brasília, 2016. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2016/L13257.htm>. Acesso em: 21 jan. 2025.

BRASIL. Manual de Primeiros Socorros. Brasília, 2011. Disponível em: <https://fiocruz.br/biosseguranca/Bis/manuais/biosseguranca/manualdeprimeirossocorros.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2024.

BRASIL. Marco Legal da Primeira Infância: uma proposta de política pública para a infância. Brasília: Ministério dos Direitos Humanos, 2016.

BRASIL. Ministério da Saúde. Diretrizes Nacionais de Educação em Saúde. Brasília: Ministério da Saúde, 2012. Disponível em: <http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/diretrizes_nacionais_educacao_saude.pdf>. Acesso em: 10 out. 2024.

BROK, M. et al. First Aid Training for Teachers: A Study on Effectiveness and Attitudes. Journal of School Health, v. 89, n. 5, p. 385-392, 2019.

CAMPOS, Ana Lúcia. O Marco Legal da Primeira Infância: avanços e desafios na implementação das políticas públicas. São Paulo: Editora Cortez, 2018.

COSTA, R. O papel do professor na educação infantil. São Paulo: Editora Educativa, 2021.

CRUZ, J. L. O papel do professor na promoção da saúde e segurança na escola. Educação e Saúde, v. 23, n. 1, p. 45-60, 2015.

GOMES, Luiz Flávio. Direito Penal. 15. ed. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2016.

KRAMER, Silvana. Educação Infantil: Teoria e Prática. 2. ed. São Paulo: Editora Moderna, 2020.

MARTINS, Ana Paula. Primeiros Socorros na Escola: Legislação e Prática. São Paulo: Editora Vozes, 2018.

MARTINS, L. Identidade e socialização na infância. São Paulo: Editora Criança, 2019.

OLIVEIRA, M. R. Formação de professores: desafios e perspectivas. Educação e Realidade, v. 44, n. 2, p. 123-138, 2019.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). First Aid in Schools: a Guide for Teachers. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/reben/a/4KrgL3dMBNXwGnBmdPjZSNJ/?format=pdf&lang=en>. Acesso em: 15 jan. 2025.

PEREIRA, Maria de Fátima. A Primeira Infância e o Marco Legal: uma análise das políticas públicas no Brasil. Revista Brasileira de Educação, v. 23, n. 68, p. 447-469, 2018.

PEREIRA, R. M. S. Primeiros socorros na escola: um guia para professores. São Paulo: Editora Educação, 2020.

PEREIRA, T. Primeiros socorros na escola: a importância da formação. São Paulo: Editora Saúde, 2022.

SILVA, A. M. et al. A formação de professores em saúde: uma necessidade na educação infantil. Revista Brasileira de Educação, v. 26, p. 1-14, 2021.

SILVA, J. A. Primeiros socorros na escola: a importância da capacitação de professores. Revista Brasileira de Educação em Saúde, v. 12, n. 1, p. 45-60, 2020.

SILVA, J. Desenvolvimento infantil na educação. São Paulo: Editora Educação, 2020.

CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO INTEGRAL E SUA IMPORTÂNCIA NO ATENDIMENTO À EDUCAÇÃO INFANTIL

ANDREIA DA CRUZ SANTOS

RESUMO
Esta pesquisa procura entender o significado da concepção de Educação Integral no contexto da Educação Infantil, compreendida nas inquietações e expectativas nela presentes, por meio de uma abordagem teórica. O trabalho acadêmico em questão tem como tema: "A concepção de Educação Integral e sua relevância no atendimento à Educação Infantil". É importante refletir acerca da concepção de Educação Integral no atendimento às crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos de ida- de, fundamentando-se na criança como sujeito de direito, ser social e histórico, participante ativo no processo de construção de conhecimento e capaz de apreender o mundo na sua totalidade. Face o exposto, justifica-se a realização de diversos estudos direcionados a essa temática, no sentido de compreender e apresentar aspectos que permitem pensar e refletir a questão da integralidade na formação infantil e na necessidade de concretizar práticas pedagógicas comprometidas com o alargamento de experiências das crianças.
Palavras-chave: Infância; Concepções; Educação Integral.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa é fruto das reflexões desencadeadas enquanto professora de crianças pequenas, procurando entender o significado da concepção de Educação Integral no contexto da Educação Infantil, compreendida nas inquietações e expectativas nela presentes, por meio de uma abordagem teórica. O trabalho acadêmico em questão tem como tema: "A concepção de Educação Integral e sua relevância no atendimento à Educação Infantil".

Constitui-se como desafio compreender os avanços legais e teóricos relacionados à Educação Integral e ao atendimento na Educação Infantil. Dessa forma, pretendemos relatar esses avanços e responder às questões: Qual a concepção, a importância e como é concretizada, no cotidiano, a Educação Integral na Educação Infantil? Para isso, iremos: situar, historicamente, a Educação Infantil no Brasil; historicizar a proposta de Educação Integral; discorrer sobre aspectos que permitam reconhecer a importância da Educação Integral na educação de crianças pequenas.

Nesse sentido, o presente estudo busca refletir acerca da concepção de Educação Integral no atendimento às crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos de idade, fundamentando-se na criança como sujeito de direito, ser social e histórico, participante ativo no processo de construção de conhecimento e capaz de apreender o mundo na sua totalidade.

É relevante ressaltar que se justifica a realização de diversos estudos direciona- dos a essa temática, no sentido de compreender e apresentar aspectos que permitem pensar e refletir a questão da integralidade na formação infantil e na necessidade de concretizar práticas pedagógicas comprometidas com o alargamento de experiências das crianças.

A metodologia utilizada na construção dos apontamentos desta pesquisa é realizada através de revisão bibliográfica direcionada à temática da Educação Infantil, sobretudo nos documentos que tratam das reflexões e discussões de autores diversos que se convergem por terem o mesmo ideal de Educação Integral. O estudo pretende buscar informações em bibliotecas, periódicos e em dados especializados como o Scielo. Cada arquivo recuperado deve ser avaliado, caso seja importante para o estudo, ser resumido e incorporado ao texto.

BREVE HISTÓRICO E MARCOS REGULATÓRIOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

Historicamente, identifica-se na Educação Infantil, em âmbitos mundial e nacional, o viés assistencialista conforme diversos registros que demonstram a trajetória da construção dessa etapa de ensino.

A necessidade das famílias "terceirizarem" os cuidados com as crianças, segundo relatos de Paschoal (2009), ocorre de forma determinante a partir do cresci- mento do setor industrial, quando houve surgimen-

to das primeiras instituições, que, naquela conjuntura, preocupavam-se basicamente com cuidado, ou seja, na direção da tutela. O autor afirma, ainda, que desde os seus primórdios nessa modalidade de ensino, as questões pedagógicas faziam-se presente. O autor destaca, também, registros datados de 1769, na França, que referenciam a criação da "Escola de Principiantes", no atendimento às crianças entre 2 (dois) e 6 (anos), constando, em seu projeto, o desenvolvimento de várias habilidades, assim como: alfabetização e valores relativos à doutrina religiosa do fundador Pastor Oberin.

No Brasil, segundo Ramos (2006) e Paschoal (2009), há registros do surgimento de instituições que atendiam crianças, em sua gênese, de forma assistencialista, tendo em vista o papel social de tutela/custódia de órfãos e filhos de indigentes. Acompanhando a ascensão da indústria, em meados de 1899, instala-se no Rio de Janeiro a primeira instituição para atender os filhos de operárias.

Ramos (2006) afirma que, na década de 1970, aconteceu, no Brasil, a expansão de creches preocupadas com os processos educacionais de crianças menores de 6 (seis) anos, mas que seguiam, ainda, o viés assistencialista.

Salienta-se a importância dos marcos regulatórios presentes na Constituição Federal, de 1988 e no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 1990, onde estabeleceram-se que as creches e pré-escolas deixariam de ser alocadas na assistência social e se estabeleceriam com viés educacional.

Cabe ressaltar que o ECA, instituído pela Lei 8.069, de 13/7/1990, assegura, em seu capítulo IV, o direito à educação e outros fins:

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes:
I - Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola.
II - Direito de ser respeitado por seus educadores;
(...)
Art. 54. É dever do estado assegurar à criança e ao adolescente:
(...)
IV - Atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade. (BRASIL,2009, p. 54)

Destacam-se, também: na Emenda Constitucional no 53, de 2006, o acréscimo do inciso IV, artigo 208, da Constituição Federal, de 1988, que dispõe: "O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: (...) IV - Educação Infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade"; na Emenda Constitucional no 59 (2009), há a previsão, dentre outras determinações, da obrigatoriedade do ensino a partir dos 4 anos de idade e da ampliação da abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da Educação Básica, reforçando o preceito constitucional, que não apenas declara o direito, mas imputa ao Estado o dever de assegurá-lo. Nota-se que a obrigatoriedade está ancorada na faixa etária e não na oferta da Educação Infantil, na qual existe uma problemática perceptível na falta de vagas para se garantir a sua obrigatoriedade.

Nesta etapa da educação, não há evasão e repetência. Esta questão fica mais latente por ter sua oferta como responsabilidade do município, conforme disposto na LDB 9394/96:

Art. 11 - Os Municípios incumbir-se-ão de:
(...)
V - Oferecer a Educação Infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino.
Parágrafo único. Os Municípios poderão optar, ainda, por se integrar ao sistema estadual de ensino ou compor com ele um sistema único de educação básica.

Isso significa dizer que o Município somente deverá ofertar o atendimento à Educação Infantil, quando já estiver atendida, completamente, a demanda pelo Ensino Fundamen-

tal, prioritariamente obrigatória.
Além dos apontamentos legais já citados pertinentes à Educação Infantil, é importante ressaltar, também, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), a inclusão dessa modalidade como primeira etapa da Educação Básica; e, sua incorporação no financiamento público através do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB, 2007), criado pela Emenda Constitucional no 53/2006 e regulamentado pela Lei no 11.494/2007 e pelo Decreto no 6.253/2007.
Essas normativas, no conjunto das políticas educacionais, têm grande relevância para o reconhecimento da importância dessa etapa educacional. Destaca-se, porém, que ainda que se reconheça a importância da declaração legal de um direito, concomitantemente, deve haver correspondência de ações concretas do Estado. Norberto Bobbio, em seu livro "A era dos direitos" (2007), alerta que o problema atual dos direitos do homem não é tanto o de justificá-los, mas sim o de protegê-los; é, portanto, menos um problema filosófico e mais uma questão política; o desafio da contemporaneidade é impedir que os direitos sejam continuamente violados, além de encontrar a forma mais segura de garanti-los.
Vista pela ótica do direito, a Constituição Brasileira, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9394/96 determinam a obrigatoriedade da oferta pública de educação para todas as crianças e adolescentes; e fundamenta-se, em especial, na concepção de proteção integral definida legalmente, reconhecendo o desenvolvimento da criança, que, por sua vez, exige uma forma específica de proteção, traduzida em direitos tanto individuais quanto coletivos, que possam assegurar seu pleno desenvolvimento.
Na Educação Infantil, para que esse direito se cumpra é necessário garantir
não apenas o acesso das crianças às instituições educativas, não somente a execução de políticas que assegurem a sua permanência nelas; é preciso, sobretudo, que o direito a uma educação de qualidade, à formação integral do ser humano e à participação nos processos de construção de novos conhecimentos se concretizem no âmbito das práticas desenvolvidas nas creches e pré-escolas, uma vez que é na efetivação de sua proposta político-pedagógica que a instituição educacional pode tornar-se, ela mesma, expressão ou não do direito à educação.

CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO INTEGRAL E SUA IMPORTÂNCIA NO ATENDIMENTO À EDUCAÇÃO INFANTIL

Para tratarmos das concepções de Educação Integral, pretendemos estabelecer um diálogo com autores, que estudaram a temática, aprofundando-se desde sua perspectiva histórica até as experiências de políticas públicas de ampliação da jornada escolar mais recente.
Acreditando ser fundamental precisar o conceito de Educação Integral, inicialmente, baseamos na definição dada por Maurício (2009, p. 54-55):

A Educação Infantil reconhece a pessoa como um todo e não como um ser fragmentado, por exemplo, entre corpo e intelecto. Que esta integralidade se constrói através de linguagens diversas, em variadas atividades e circunstâncias. O desenvolvimento dos aspectos afetivo, cognitivo, físico, social e outros se dá conjuntamente.

Também, em outros estudos realizados e dedicados a investigar o conceito de Educação Integral, verificamos que esse se encontra presente em vários momentos da história da educação e da formação humana, conforme afirma Guará (2006, p. 16):

A concepção de Educação Infantil que a associa à formação integral traz o sujeito para o centro das indagações e preocupações da educação. Agrega-se a ideia filosófica de homem integral, realçando a necessidade de homem integrado a suas faculdades cognitivas, afetivas corporais e espirituais resgatando como tarefa prioritária a educação, a formação do homem, compreendendo sua totalidade. Na perspectiva de compreensão do homem como ser multidimensional, a educação deve responder a uma multiplici-

dade de exigências do próprio indivíduo e do contexto em que vive.

Assim a Educação Integral deve ter objetivos que construam relações na direção do aperfeiçoamento humano.

Podemos dizer, assim, que o termo Educação Integral se refere ao desenvolvimento do processo educativo que pense o ser humano em todas as suas dimensões: cognitiva, estética, ética, física, social, afetiva, ou seja, trata-se de pensar uma educação que possibilite a formação integral do ser humano, em todos os seus aspectos.

Destacamos, também, a Educação Integral, segundo os precursores da corrente socialista, que era compreendida como o caminho para uma sociedade igualitária; pretendiam por meio dela, alcançar uma formação para todos. Nessa linha, tem-se a pedagogia libertária, idealizada pelos anarquistas, na qual se propõe como arcabouço filosófico e educativo o direito à liberdade, à igualdade e à autonomia; que pressupõe, conforme Coelho (2009), a opção pelos aspectos político emancipadores na educação e formação do homem.

Ademais, nas primeiras décadas do século XX, o pensamento ação/liberal surgiu no Brasil e persiste até os dias atuais; e, esse caminho vem se expressar na educação através de reformas educacionais, tendo sua culminância na publicação do documento dos pioneiros da Escola Nova, de 1932. Aquela época, os liberais preconizaram um movimento inovador para a escola, almejando a ruptura com os modelos tradicionais e a construção de um movimento afinado com o atendimento do povo brasileiro.

Entre os teóricos liberais da educação, no Brasil, destaca-se Anísio Teixeira, que segundo Coelho (op. cit.), foi o grande impulsionador de uma "Educação Integral em tempo integral" ao longo de três décadas (1920 a 1940) devido à sua atuação significativa nos campos político e educacional.

De acordo com Coelho (op. cit.), Anísio Teixeira foi pioneiro na experiência efetiva de Educação Integral, como política pública no país, quando criou o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, de 1950, em Salvador (BA). Para ele, a Educação Integral era fundamental para alcançar a formação completa da criança. Ao defender uma educação ampla para o sujeito, respeitando suas especificidades,

Anísio Teixeira relatou os fundamentos de uma Educação Integral voltada para a formação humana, que valoriza o desenvolvimento completo do educando e de suas potencialidades, por meio da oferta de uma educação obrigatória, gratuita e laica.

Nessa perspectiva, para Coelho (op. cit.), há discussões sobre educação em tempo integral como política vinda do Manifesto de 1932 e ganham relevância com as ideias dos precursores da Escola Nova; e, materializam-se como ação política para a educação, na segunda metade do século XX, quando destacam-se os CIEPs (Centro Integrados de Educação Pública), os CIACs (Centros Integrados de Atendimento à Criança) e os CAICs (Centros de Atenção Integral à Criança), além do PROFIC (Programa de Formação Integral da Criança).

Já na contemporaneidade, a concepção sócio-histórica de Educação Integral não esgota as possibilidades de compreensão da temática. Há, ainda, uma reflexão significativa, ou seja, "como situar e compreender a concepção de Educação Integral na contemporaneidade?", o que foi explicitado por Carvalho (2006, p. 7), ao afirmar:

Alguns pensam Educação Integral como escola de tempo integral. Outros pensam como conquista de qualidade social da educação. Outros, como proteção e desenvolvimento integral. Alguns a reivindicam a partir das agruras do baixo desempenho escolar de nossos alunos e apostam que mais tempo de escola aumenta a aprendizagem... Alguns outros a veem como complemento socioeducativo à escola, pela inserção de outros projetos, advindos da política de assistência social, cultura, esporte.

O supracitado autor discorre, assim, sobre a multiplicidade de sentidos que o termo pode adquirir ao abarcar a concepção de Educação Integral no âmbito das políticas públicas sociais.

Podemos afirmar, portanto, que a essência da Educação Integral na formação da crian-

ça pequena está intrínseca, dentre outras, no propósito do incentivo ao brincar, da relação com a natureza, do respeito pelos aspectos lúdicos da arte, das tradições, da música e dos cuidados com o corpo. Todas essas ações cotidianas são educacionais, por excelência.

No entanto, a Educação Integral, em contexto educacional, requer olhar atento e minucioso da vida das crianças, suas necessidades e anseios e, a partir dos fatos observados, planejar estratégias pertinentes que dialoguem com conhecimentos que transcendam a educação escolar formal. Possam, também, sustentar uma prática pedagógica alinhada às variadas áreas da formação humana, sem uma sobrepor o outra.

Na Educação Infantil, o diálogo entre diferentes campos de conhecimentos e distintas experiências no e com o mundo constituem a condição de uma Educação Integral, concebida como acesso tanto ao direito à educação quanto ao direito a viver os tempos da infância, ou seja, comprometida com a singularidade de aprender a partilhar a experiência temporal - geracional e intergeracional - de coexistir no mesmo mundo.

O anseio por uma Educação Integral não pode ser alcançado através da submissão de alguma das áreas, ou da escola entendida como espaço assistencialista. É uma escola dialógica, em construção, compartilhada com os outros interlocutores que possam colaborar na educação das crianças. No mundo atual, as crianças exigem políticas intersetoriais.

A estruturação entre políticas públicas, como elemento da formação integral na ambiência das escolas infantis, pode vir a alterar a concepção da Educação Infantil e como materializamos os projetos pedagógicos para crianças pequenas.

Isso não significa desconsiderar os papéis educacionais, as contradições e os conflitos pertinentes à coletividade e os processos de aprender a conviver, que daí surgem. Antes, se traduz em redimensionar a articulação entre políticas públicas de forma que elas abarquem expectativas em torno de uma experiência educacional planejada e concretizada por um grupo de adultos em prol de um interesse comum: oferecer melhor acolhida às crianças em um mundo complexo.

Nesse sentido, importa, ainda, afirmar a característica que define e torna a Educação Infantil diferenciada das demais etapas da Educação Básica, ou seja, significa intencionalmente promover uma Educação Integral que considere, nas práticas cotidianas, a atenção pela cultura, pela saúde, pela justiça e pela assistência social na educação e no cuidado das crianças pequenas tanto como meta das políticas públicas, mas principalmente como modo de vida no dia a dia do coletivo da escola.

ASPECTOS RELEVANTES DA PROPOSTA PEDAGÓGICA

Compreendemos que a concepção de Educação Integral deve ser legitimada na proposta pedagógica, principal instrumento de planejamento da instituição escolar. Assim, é relevante aprofundarmos aspectos pertinentes à sua construção, referenciando-os nos apontamentos presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009), Diretrizes Nacionais para a Educação Básica, Parecer CNE/CEB no 20, de 11 de novembro de 2009, Resolução CNE/CEB no 5, de 17 de dezembro de 2009 e na Resolução CME/BH no 001/2015.

Neste sentido, destacamos o protagonismo da elaboração da proposta pedagógica, direcionada ao atendimento nas instituições escolares de Educação Infantil, em especial. O desenvolvimento de atividades deve almejar criar condições para que as crianças reconheçam e respeitem a diversidade, desestimulando práticas que possam levar à discriminação de gênero, raça e etnia, opção religiosa e de indivíduos com necessidades especiais e que as leve a reconhecer a diversidade das composições familiares e os diferentes estilos de vida existentes em nossa sociedade atual. Além disso, deve contemplar situações de aprendizagem e experiências nas quais as crianças possam ter acesso à diversidade de histórias, costumes próprios da cultura local e regional e possam aprender a respeitar e valorizar essa diversidade.

Podemos considerar, então, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009) como um dos instrumentos nor-

mativos fundamentais para a garantia do direito da criança pequena à educação, que baliza, principalmente, os aspectos pedagógicos e, também, articulado às Diretrizes Nacionais para a Educação Básica, ao Parecer CNE/CEB no 20, de 11 de novembro de 2009 e à Resolução CNE/CEB no 5, de 17 de dezembro de 2009, reúne princípios, fundamentos e procedimentos para orientar as políticas públicas e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares de Educação Infantil.

Fazem-se notar avanços desse texto normativo nas definições de criança, de currículo, de proposta pedagógica e da própria Educação Infantil, que ganha contornos mais bem definidos.

Destaca-se, a princípio, o reconhecimento, a valorização e o respeito dados à diversidade quando se refere ao combate ao racismo e à garantia da autonomia dos povos indígenas e do campo na elaboração de uma proposta pedagógica autônoma.

Outro avanço refere-se às práticas pedagógicas, que compõem a proposta curricular da Educação Infantil, ao considerar, como eixos norteadores, as interações e as brincadeiras. Práticas essas que estimulam a autonomia das crianças e as vivências éticas e estéticas entre os diferentes grupos culturais.

Com relação à avaliação, as Diretrizes, acima citadas, reiteram a não retenção, determinando que os procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para a avaliação do desenvolvimento das crianças não podem ter como objetivo a seleção, promoção ou classificação. Além disso, indica a prática de observação, a utilização de múltiplos registros, a garantia da continuidade entre os processos de aprendizagem, evitando-se rupturas entre os diferentes momentos de transição aos quais as crianças estão sujeitas nessa fase. Quanto a esse último aspecto, as instituições e órgãos públicos devem prever formas para garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças durante a transição para o Ensino Fundamental, respeitando as especificidades etárias, sem antecipação de conteúdos.

Houve, ainda, a inclusão, na alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, do dispositivo, segundo o qual o ensino será ministrado, entre outros itens, em consideração com a diversidade étnico-racial, princípio este presente em outras Diretrizes e reforçado no Parecer CNE/CEB no 20/2009, conforme consta no item 7 do referido Parecer:

> Desde muito pequenas, as crianças devem ser mediadas na construção de uma visão de mundo e de conhecimento como elementos plurais, formar atitudes de solidariedade e aprender a identificar e combater preconceitos que incidem sobre as diferentes formas dos seres humanos se constituírem enquanto pessoas. Poderão assim questionar e romper com formas de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa, existentes em nossa sociedade e recriadas na relação dos adultos com as crianças e entre elas. Com isso elas podem e devem aprender sobre o valor de cada pessoa e dos diferentes grupos culturais, adquirir valores como os da inviolabilidade da vida humana, a liberdade e a integridade individuais, a igualdade de direitos de todas as pessoas, a igualdade entre homens e mulheres, assim como a solidariedade com grupos enfraquecidos e vulneráveis política e economicamente. Essa valorização também se estende à relação com a natureza e os espaços públicos, o respeito a todas as formas de vida, o cuidado de seres vivos e a preservação dos recursos naturais.
>
> Portanto, as ações educativas e as práticas cotidianas que visam o combate ao racismo e às discriminações de gênero, socioeconômicas, étnico-raciais e religiosas devem ser objeto constante de reflexão e intervenção nas instituições de Educação Infantil.

Segundo Kramer (2009), a criança, ao interagir com os diferentes conhecimentos produzidos socialmente, o faz sob a mediação dos seus saberes e das suas experiências infantis. Dessa articulação, nascem novos saberes e conhecimentos. Trata-se de conceber a criança como construtor de conhecimento, identidade e cultura.

Ainda, de acordo com Kramer (op. cit.), a proposta pedagógica deve considerar a criança como sujeito que se faz na e pela cultura e,

ao mesmo tempo, é produtora de cultura. Essa concepção de criança e de infância requer que se respeite e se leve em consideração a capacidade peculiar da criança interagir com o mundo, criar significados para aquilo que vê, experimenta e sente. Significa, também, levar em conta as dificuldades inerentes ao fato de "ser criança". Romper com o "mito da infância feliz" possibilita ao adulto perceber que a criança experimenta medos, angústias, humilhações, frustrações, incompreensões e que, portanto, demanda uma intervenção educativa que integre o cuidado e a educação.

Nesse contexto, para a autora supracitada, é necessário que os adultos sejam sensíveis aos interesses, capacidades e necessidades das crianças, favorecendo- lhes o desenvolvimento da autonomia e ética, através de brincadeiras e rotinas flexíveis, contando sempre com a presença e participação dos pais e, ainda, respeitando a diversidade.

Deve-se, portanto, conceber a infância como um período da vida em que a produção da cultura infantil e a participação no meio social sejam condições asseguradas a cada criança em qualquer contexto do qual participa.

Essas premissas são, inclusive, contempladas na Resolução CME/BH no que 001/2015, que fixa normas para o funcionamento de instituições de Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Belo Horizonte (SME/BH), quando dispõe, a saber:

Art. 23 - A proposta pedagógica deve garantir um atendimento de qualidade às crianças, considerando seu direito:
I - À aprendizagem, ao desenvolvimento pleno e ao acesso aos bens culturais;
II - Ao acesso às práticas culturais e sociais próprias da infância;
III - a desenvolver sua curiosidade, imaginação e capacidade de expressão;
IV - À proteção, ao afeto e à amizade;
V – A expressar seus sentimentos e opiniões;
VI - A desenvolver sua identidade pessoal, cultural, social, étnico-racial e religiosa;
[...]
Art. 24 - A proposta pedagógica deve prever condições para a organização do trabalho coletivo e de materiais, espaços e tempos que assegurem:
I - A educação em sua integralidade, entendendo o cuidar e o educar como ações indissociáveis que constituem o processo educativo;
[...]
Art. 25 - A proposta pedagógica da instituição educativa deve conter um currículo concebido como um conjunto de práticas que articulam as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral das crianças.

Dessa forma, percebe-se que na referida normatização, exarada pelo Conselho Municipal de Educação de Belo Horizonte (CME/BH), preocupou-se em garantir que as escolas de Educação Infantil, que compõem o SME/BH, elaborem a proposta pedagógica com dispositivos qualitativos para o atendimento e para a organização do trabalho pedagógico e, também, com apontamentos para explicitar no currículo a concepção de Educação Integral, ou seja, a "educação em sua integralidade, entendendo o cuidar e o educar como ações indissociáveis que constituem o processo educativo".

Assim sendo, o trabalho pedagógico que as instituições educacionais deverão desenvolver tem papel relevante no desenvolvimento infantil, uma vez que se outorga à aprendizagem o fator que gera desenvolvimento, contrapondo-se à ideia de que a aprendizagem seria o resultado da maturidade que ocorreria quase que naturalmente, a despeito das mediações que poderiam acontecer entre o objeto do conhecimento e o sujeito da aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscamos, no presente trabalho, fazer uma abordagem da Concepção de Educação Integral no atendimento da Educação Infantil referenciada em um breve histórico da sua oferta; nas disposições contidas nos marcos regulatórios no Brasil; nos avanços percebidos nos documentos normatizadores, que abordam as questões pedagógicas e a importância da elaboração da proposta peda-

gógica pelas instituições educacionais.

Constatamos, historicamente, que estudos demonstram o surgimento do atendimento da Educação Infantil através das demandas de famílias que necessitavam "terceirizar" os cuidados das crianças em virtude da necessidade do trabalho formal percebido à época do visível crescimento do setor industrial. Inicialmente, destacou-se que a ênfase do atendimento estava no cuidado, mas o pedagógico, inevitavelmente, se fazia presente. Hoje, a Educação Infantil é um direito constitucionalizado e o atendimento às crianças de 4 e 5 anos foi incorporado como a primeira etapa da Educação Básica obrigatória.

No Brasil, destacaram-se como determinantes, para balizar a oferta nessa modalidade, os marcos regulatórios presentes na Constituição Federal de 1988 e em emendas aprovadas tanto no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 1990, quanto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9394/96. Destaca- se, porém, que, ainda, que se reconheça a importância da declaração legal de um direito, concomitantemente, deve haver correspondência de ações concretas do Estado, pois senão torna-se, apenas, mais um "direito violado".

Na especificidade da Educação Infantil, para a garantia desse direito e para que se concretize como promotor de novos direitos, é preciso não apenas a acessibilidade das crianças às instituições educacionais, mas a implementação de políticas voltadas à sua permanência. É preciso, acima de tudo, a concretização do direito a uma educação de qualidade, à formação integral do ser humano e à participação nos processos de conhecimentos no âmbito das práticas desenvolvidas nas creches e pré-escolas, pois é na efetivação de sua proposta político-pedagógica que a instituição educacional pode tornar-se, ela mesma, expressão ou não do direito à educação.

Constituiu-se notável avanço, ainda, a elaboração das Diretrizes Nacionais para a Educação Básica, do Parecer CNE/CEB no 20, de 11 de novembro de 2009 e da Resolução CNE/CEB no 5, de 17 de dezembro de 2009, que reúnem princípios, fundamentos e procedimentos para orientar as políticas públicas e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares de Educação Infantil.

Dessa forma, constatamos importantes avanços nas concepções de Educação Infantil desde o seu surgimento com o viés assistencialista até o alcance de seu caráter educacional; percorreu-se um longo caminho até chegar até os modelos atuais dessa modalidade. É importante conhecer o processo histórico para compreender as suas dimensões sociais e políticas.

Evidenciou-se a relevância da concepção de Educação Integral, para além do atendimento em tempo integral, pois essa se traduz como o desenvolvimento do processo educativo que pense o ser humano em todas as suas dimensões: cognitiva, estética, ética, física, social, afetiva, ou seja, trata-se de pensar uma educação que possibilite a formação integral do ser humano, em todos os seus aspectos.

Assim, entendemos que o presente trabalho possibilita contribuir para a reflexão acerca do atendimento nas instituições de Educação Infantil e da importância da elaboração de uma proposta pedagógica que permita abarcar as concepções de educação com foco na formação integral.

REFERÊNCIAS

BOBBIO, Norberto. A era dos direitos. Tradução Carlos Nelson Coutinho; apresentação de Celso Lafer. Nova ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004, 7ª reimpressão.

BELO HORIZONTE. Resolução CME/BH no 001/2015. Secretaria Municipal de Educação. Diário Oficial do Município. Belo Horizonte: SMED, 2015.

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

_____. Conselho Nacional de Educação – Câmara de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Resolução no 05/2009. Brasília. 2009.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Re-

solução CNE/CEB no 5. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União. Brasília, 2009.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Emenda Constitucional no. 53, de 19 de dezembro de 2006. Disponível em: Acesso em: 05 nov. 2024.

_____. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei 8.069, de 13 de julho, de 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm> Acesso em: 05 nov. 2024.

_____. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm> Acesso em: 06 abr. 2018.

_____. Lei no 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei no 9.394, de 20/12/1996. Disponível: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm> Acesso em: 05 nov. 2024.

_____. Parecer CNE/CEB no 20, de 11 de novembro de 2009. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=3748-parecer-dcnei-nov-2009&category_slug=fevereiro-2010-pdf&Itemid=30192> Acesso em: 05 nov. 2024.

_____. Plano Nacional de Educação - PNE/ Ministério da Educação. Brasília, DF: INEP, 2014-2024.

_____. Senado Federal. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, 1988. Disponível:http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm Acesso em: 05 nov. 2024.

CARVALHO, M. C. B. O lugar da educação integral na política social. Cenpec, São Paulo, n. 02, p. 7-11, 2006.

COELHO, L. M. C. C. História(s) da educação integral em tempo integral. Em Aberto, Brasília, DF, v. 22, n. 80, p. 83-96, abr. 2009.

GUARA, I. M. F. R. (ORG.) É IMPRESCINDÍVEL EDUCAR INTEGRALMENTE. CADERNOS CENPEC - EDUCAÇÃO, CULTURA E PROTEÇÃO SOCIAL - EDUCAÇÃO INTEGRAL – VOL. 2. SÃO PAULO: CENPEC, 2006, V. 2, P. 15-24.

KRAMER, S. (Org.). Retratos de um desafio: crianças e adultos na Educação Infantil. São Paulo: Ática, 2009.

MAURÍCIO, L. V. Políticas públicas, tempo, escola. In: COELHO, L. M. C. da C. (Org.). Educação Integral em tempo integral: estudos e experiências em processo. Petrópolis, RJ: DP et Alii, Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009, p. 112-132.

PASCHOAL, J.D; MACHADO, M.C.G. A história da Educação Infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. Revista HISTEDBR On-line. Campinas, SP, n.33, p.78-95, 2009.

RAMOS, A.C.M.M. A Evolução Histórica da Educação Infantil e suas Políticas Atuais. Rio de Janeiro, RJ. 2006.51p. Monografia (Pós-graduação em Educação Infantil e Desenvolvimento Educação Infantil) - Universidade Cândido Mendes, Rio de Janeiro, 2006.

GESTÃO, LIDERANÇA E COMPETÊNCIA

ANDRESSA DA SILVA BRITO GOMES

RESUMO
Este trabalho apresenta uma reflexão sobre o papel da liderança dentro das organizações e a importância da compreensão e conhecimento das competências, habilidades, atitudes comportamentais, emocionais e técnicas para liderar pessoas. Quanto à metodologia, trata-se de uma pesquisa de levantamento bibliográfico com abordagem qualitativa para o tema: Liderança e Competência. Este tema entende quais são os benefícios que a organização atinge mediante uma gestão de alta performance e construtiva, também compreende como os funcionários se sentem e produzem melhores resultados diante de diferentes formas de tratamento e posicionamento dos líderes. Este tema é de fundamental importância para os líderes e gestores que buscam autoconhecimento e crescimento profissional com impacto positivo no desenvolvimento dos subordinados através de uma equipe mais integrada com seleção de pessoas através da análise de competências comportamentais e técnicas, treinamento e desenvolvimento através de um plano de sucessão. Com este trabalho conclui-se que a liderança construtiva é realizada através de comunicação clara e objetiva e um conjunto de atitudes estratégicas comportamentais e técnicas para influenciar pessoas.

Palavras-chave: Liderança; Gestão de Pessoas; Motivação.

INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta uma reflexão sobre o papel da liderança dentro das organizações e a importância da compreensão e conhecimento das competências, habilidades, atitudes comportamentais, emocionais e técnicas para liderar pessoas.
De acordo com Robbins, Decenzo e Wolter, (2013), liderar é motivar os funcionários, dirigir as atividades dos outros, selecionar o canal de comunicação mais eficaz e resolver conflitos entre os membros.
De acordo com Robbins, Decenzo e Wolter, (2013), o líder de sucesso deve possuir quatros competências essenciais: competências técnicas, interpessoais, conceituais e políticas.
Atualmente os profissionais de recursos humanos têm-se deparado com constantes e importantes mudanças ocorridas não só com as organizações, mas, principalmente com as pessoas, sendo que cada vez mais os gestores buscam novos métodos e processos que conduzam os colaboradores a um caminho de satisfação no desenvolvimento de suas atividades. Para tanto, o líder precisa promover mecanismos que sustentam o relacionamento e o desenvolvimento da equipe de trabalho.

O OBJETIVO DA PESQUISA

Objetivo geral da pesquisa:

Mostrar o real significado de liderar, além de habilidades técnicas para gerir colaboradores e a equipe, deve ter também a capacidade de desenvolver seus liderados, atendendo expectativas pessoais e profissionais, alinhando com os interesses das organizações.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

A) Este trabalho apresenta uma reflexão sobre o papel da liderança dentro das organizações e a importância da compreensão e conhecimento das competências, habilidades, atitudes comportamentais, emocionais e técnicas para liderar pessoas.

B) Descrever a importância da liderança, que é a habilidade de influenciar pessoas para trabalharem entusiasticamente visando atingir objetivos comuns, inspirando confiança por meio da força do caráter. Liderar significa conquistar as pessoas, envolvê-las de forma que coloquem seu coração, mente, espírito, criatividade e excelência a serviço de um objetivo.

A JUSTIFICATIVA DO TRABALHO

Este tema entende quais são os benefícios que a organização atinge mediante uma gestão de alto desempenho e construtiva,

também compreende como os funcionários se sentem e produzem melhores resultados diante de diferentes formas de tratamento e posicionamento dos líderes. Este tema é de fundamental importância para os líderes e gestores que buscam autoconhecimento e crescimento profissional com impacto positivo no desenvolvimento dos subordinados através de uma equipe mais integrada com seleção de pessoas através da análise de competências comportamentais e técnicas, treinamento e desenvolvimento através de um plano de sucessão.

O PROBLEMA DE PESQUISA

A problemática deste trabalho se dá a liderança construtiva que é realizada através de comunicação clara e objetiva e um conjunto de atitudes estratégicas comportamentais e técnicas para influenciar pessoas.

A HIPÓTESE DO ESTUDO

Este trabalho apresenta uma reflexão sobre o papel da liderança dentro das organizações e a importância da compreensão e conhecimento das competências, habilidades, atitudes comportamentais, emocionais e técnicas para liderar pessoas.

Qual papel que um líder deve obter para se destacar? É a pergunta que dá o início a pesquisa em tese.

Aventa-se a hipótese de que desta forma, que o gestor observa o presente e propõe melhorias para o agora. Já o líder enxerga pequenas particularidades pensando nos benefícios que elas trarão no futuro.

Defende-se, também, a hipótese de que o líder exerce atribuições fundamentais e devem ser desenvolvidas sem nenhum conflito de poder, para que haja êxito nas ações e resultados produtivos para todos.

LIDERANÇA

Segundo Albuquerque, (2012), liderar é influenciar pessoas, com enfoque no ganho mútuo, este conceito busca resultados em que todos ganham, trazendo benefícios para as partes envolvidas. Ser líder é ser diplomata e nobre, ambas virtudes que podem ser adquiridas e sustentadas com habilidade e autoconstrução.

Segundo Hunter, (2006), liderança é a habilidade de influenciar pessoas para trabalharem entusiasticamente visando atingir objetivos comuns, inspirando confiança por meio da força do caráter. Liderar significa conquistar as pessoas, envolvê-las de forma que coloquem seu coração, mente, espirito, criatividade e excelência a serviço de um objetivo.

Gestão é o ato de gerir, de administrar. São os meios através dos quais se gerem uma equipe, uma instituição, um projeto ou uma empresa. (RABAGLIO, 2008).

Considerando Albuquerque, Abbud e Kaltenbach, (2009), são várias as definições de lideranças existentes, sendo a mais simples e adequada definição a seguinte: “Liderar é influenciar pessoas”. Durante a história da humanidade, foi constatado que, no início, o exercício da liderança era através do poder, sobre a obrigatoriedade e a coação, com o passar do tempo e pela busca de conhecimento, liberdade de expressão e o acesso à informação fizeram com que as lideranças desenvolvessem habilidade de conquistar as pessoas por ser especialista em pessoas.

Aprender, entender, compreender e refletir sobre a dinâmica do comportamento humano deve constituir-se um dos principais campos de interesse e estudo por parte daqueles que exercer a liderança, porém infelizmente a realidade tem comprovado que é grande o número de líderes que ignoram os princípios elementares orientadores, dirigentes e motivadores do comportamento dos indivíduos. Aprendem a manipular e ignoram como criar ambientes motivadores. Como especialista em pessoas, entende-se que o líder deve ter duas competências “aprender a sentir” e “aprender a conviver”. (ALBUQUERQUE, ABBUD e KALTENBACH, 2009, pg. 84).

Para os autores Albuquerque, Abbud e Kaltenbach, (2009), o líder não nasce pronto, ele engrandece ao longo da vida, existe uma qualidade que faz toda a diferença na vida de um líder que é a Iniciativa, essa virtude forja o futuro e o mesmo aceita correr riscos. A liderança é um composto de várias qualidades. As qualidades mais importantes que compõe a liderança são: a confiança em si mesmo, a ascendência moral, o espírito de sacrifício, o sentimento de paternidade, o

sentimento de justiça, a iniciativa, a decisão, a dignidade e a coragem. (ALBUQUERQUE, ABBUD e KALTENBACH, 2009, pg. 92)

De acordo com Robbins, Decenzo e Wolter, (2013), liderar é motivar os funcionários, dirigir as atividades dos outros, selecionar o canal de comunicação mais eficaz e resolver conflitos entre os membros.

Se tratando da identificação das características predominantes dos líderes, podemos citar algumas delas: autoconfiança, habilidade no relacionamento humano, criatividade, inovação, espírito de equipe, flexibilidade, foco e coragem. A respeito dessas características de líder, conforme citado no capítulo dois, alguns já nascem com elas, outros buscam desenvolvê-las no decorrer de suas carreiras.

Segundo Chiavenato (2000, p.315) A liderança é a capacidade de influenciar as pessoas a fazerem aquilo que devem fazer. O líder exerce influência sobre as pessoas, conduzindo suas percepções de objetivos em direção a seus objetivos.

Gerir pessoas hoje é uma das mais importantes funções da administração moderna no contexto global. "Administração de Recursos Humanos é o conjunto de políticas e práticas necessárias para conduzir os aspectos da posição gerencial relacionadas com as pessoas". (CHIAVENATO, 2004, p. 9).

De acordo com os pensamentos de Chiavenato , a liderança é a capacidade de influenciar as pessoas a fazerem aquilo que devem fazer. O líder exerce influência sobre as pessoas, conduzindo suas percepções de objetivos em direção a seus objetivos.

A IMPORTÂNCIA DA COMPREENSÃO E CONHECIMENTO DAS COMPETÊNCIAS, HABILIDADES, ATITUDES COMPORTAMENTAIS, EMOCIONAIS E TÉCNICAS PARA LIDERAR.

De acordo com Robbins, Decenzo e Wolter, (2013), quando o líder aceita a responsabilidade de liderar outras pessoas, nunca poderá "fugir" do trabalho. As coisas acontecem, e espera-se que você lide com elas, não importa quando elas acontecem ou onde você está, não será novidade receber um telefonema enquanto estiver de férias, por exemplo. Para os autores o líder de sucesso deve possuir quatros competências essenciais: competências técnicas, interpessoais, conceituais e políticas.

A competência técnica é a capacidade de aplicar conhecimentos especializado ou perícia. É difícil, se não impossível, efetivamente supervisionar funcionários com competências especializadas se você não tiver um conhecimento adequado dos aspectos técnicos dos seus postos de trabalho. Embora o coordenador não precise ser capaz de desempenhar certas habilidades técnicas, por exemplo, a tarefa de agendamento de fluxo de trabalho requer competência técnica para determinar o que precisa ser feito. (ROBBINS, DECENZO e WOLTER, 2013, pg. 36).

A capacidade de trabalhar bem com as pessoas, entender suas necessidades, se comunicar bem e motivar outras pessoas, tanto individualmente como em grupos, constitui a competência interpessoal. Muitas pessoas são tecnicamente proficientes, mas incompetentes interpessoalmente. Podem ser fracos ouvintes, ser despreocupados com as necessidades dos outros ou ter dificuldade em lidar com conflitos. Coordenadores fazem as coisas por meio de outras pessoas. Eles devem ter boas habilidades interpessoais para se comunicar, motivar, negociar, delegar conflitos e resolvê-los. (ROBBINS, DECENZO e WOLTER, 2013, pg. 38).

A competência conceitual é a capacidade mental de analisar e diagnosticar situações complexas. Fortes capacidades conceituais permitem que um coordenador veja que a organização é um sistema complexo de muitas partes inter-relacionadas e que a própria organização é parte de um sistema maior, que inclui o setor da organização, a comunidade e a economia da nação. Isso dá ao coordenador uma ampla perspectiva e contribui para a solução criativa de problemas. Em um nível mais prático, fortes capacidades conceituais ajudam os gerentes a tomar boas decisões. (ROBBINS, DECENZO e WOLTER, 2013, pg. 38).

A competência política é a habilidade do líder aumentar seu poder, construir uma base de poder e estabelecer as conexões "certas" na organização. Gestores se envolvem em política ao tentar influenciar as vantagens e desvantagens de uma situação. Ele vai além

das atividades normais de trabalho. Sempre que duas ou mais pessoas se reúnem para algum propósito, cada uma tem alguma ideia do que deve ocorrer. Se uma pessoa tenta influenciar a situação para obter mais benefícios a seu favor ou evita que outras pessoas obtenham alguma vantagem, a política está sendo exercida. No entanto, nem todo o comportamento político é negativo. Ele não deve envolver manipulação de uma série de eventos, reclamações sobre colegas coordenadores ou sabotagem do trabalho ou reputação de outro para garantir ascensão na carreira. Há uma linha tênue entre o comportamento político apropriado e a polícia negativa. (ROBBINS, DECENZO e WOLTER, 2013, pg. 38).

Segundo Robbins, Decenzo e Wolter, (2013), habilidade é a capacidade de demonstrar um sistema e uma sequência de comportamento. A habilidade interpessoal é essencial para cargos de gestão, sendo que ao trabalhar com pessoas de diferentes culturas, diversidades os gestores aprendem que devem ser flexíveis e adaptáveis nas relações com os funcionários, pois reconhecer as diferenças promove a valorização das diferenças.

Segundo Albuquerque, (2012), a inteligência interpessoal surge da habilidade de reconhecer as emoções nos outros. Dentre as qualidades de um líder está a habilidade de uma personalidade agradável, é importante chamar os outros pelo nome, essa atitude valoriza o ser humano, gera confiança, atrai e aproxima. O Líder precisa ter senso de humor saudável, pois ele propicia bons relacionamentos, círculo de amizades extenso, facilidade em fazer amigos. O líder precisa conhecer cada perfil e extrair o melhor de cada um, considere o exemplo de Antonio Ermírio de Moraes: “Não encontre defeitos, encontre soluções”.

Para Albuquerque, (2012), o sorriso bem-humorado faz a vida ficar melhor e ninguém é tão pobre que não possa dar um sorriso nem tão milionário que não precise de um. O sorriso é efetivamente uma marca registrada, um sorriso de forma agradável, espontâneo, autêntico e descontraído. No livro Quem ri ganha mais dinheiro do Ivan Lojja, relata que algumas personalidades como Silvio Santos e tantos outros, que tem um riso mais fácil conseguem ter mais resultados, inclusive financeiros. Daí aquela frase “Ah, rico ri à toa”. Mas será que o rico ri à toa porque é rico ou e rico porque ri à toa?

Líder compreenda para ser compreendido, pergunte e ouça com atenção, seja simpático, entenda e respeite a opinião do outro, assim como o subordinado também precisa aprender a respeitar a opinião do seu superior, tenha comando com habilidade, elogie e valorize, saiba lançar desafios com habilidade, ou seja, aprenda a delegar. Delegar é dividir esforços para multiplicar resultados através das pessoas, atribuindo desafios a enfrentarem novas situações e acatar novas responsabilidades que lhes foram delegadas para otimizar o desemprenho dos grupos e para o crescimento delas próprias. Lembre-se de que tudo é uma via de mão dupla. Utilize palavras chaves para negociações, como “eu respeito a sua honestidade”, “boa pergunta”, “eu concordo que nós temos algo para resolver”; seja tolerante. (ALBUQUERQUE, 2012).

Entre as obrigações de uma liderança servidora está a definição da missão, das normas de comportamento e a indicação de responsabilidades. O líder servidor não encomenda pesquisas nem promove reuniões de comitê ou votações democráticas para decidir as respostas a essas questões. Ao contrário, as pessoas esperam que o líder ofereça essa orientação, identifique e atenda às necessidades de cada pessoa para que possam se tornar mais eficazes na realização de sua missão. (HUNTER, 2006).

Segundo Hunter, (2006), quando se toma a decisão de ser um líder se faz a primeira opção e a segunda é: Eu vou liderar pelo poder ou através da autoridade? A maioria dos papéis de liderança tradicional vem junto com o poder, mas poucos líderes desenvolvem a autoridade para acompanhar o poder que lhes foi confiado. Um líder construtivo precisa em primeiro lugar conhecer o seu próprio perfil. O eneagrama é um sistema profundo que descreve nove padrões de comportamento e seus diferentes níveis de consciência, ajudando assim as pessoas a evoluir pessoal e profissionalmente. Sua origem remonta os tempos do filósofo grego Pitágo-

ras. Foi trazido ao ocidente pelo filósofo Armeno George Gurdjieff, no início do século XX, este sistema auxilia os líderes buscar o autoconhecimento.
O poder, é necessário para atender as necessidades na organização a que servimos, por exemplo, a tomada de decisão de dispensar o funcionário porque se tem o poder sobre as pessoas, diferente de manter autoridade com as pessoas. (HUNTER, 2006).
De acordo com Robbins, Decenzo e Wolter, (2013), os gestores devem realizar planejamento formal, estratégico e tático através de metas e ações especificas para alcançar os objetivos e disponibilizar essas informações por escrito para todos os envolvidos.
Planejamento estratégico abrange toda a organização, inclui o estabelecimento de metas gerais e o posicionamento dos produtos ou serviços da organização contra a concorrência e o planejamento tático cobre os detalhes específicos sobre como as metas gerais serão atingidas. (ROBBINS, DECENZO e WOLTER, 2013, pg. 98).
Robbins, Decenzo e Wolter, (2013), a definição das metas de cada colaborador são conjuntamente definidas, entre o líder e o funcionário, é necessário especificar a meta, determinar um período de tempo para concluí-la e o gestor deve acompanhar os prazos e atividades com feedback de desempenho.
Segundo Robbins, Decenzo e Wolter, (2013), brainstorming é uma técnica relativamente simples para buscar solução de problemas em grupo, um processo para gerar ideias, técnica onde líder enuncia o problema de forma clara que seja compreendida por todos os participantes e em seguida os membros dizem alternativas para resolução dos problemas, não sendo permitida a crítica. Todas as alternativas são gravadas para análise posterior.

A IMPORTÂNCIA DA COMUNICAÇÃO.

Segundo Albuquerque, (2012), empresas são organismos rígidos, entidades tangíveis e as pessoas que dela fazem parte, é que lhe dá vida, que pulsam, ou seja, quanto mais aprimorada estiver a comunicação entre pessoas, maior será a sua produtividade.
Liderança está intrinsecamente ligada à confiança e à comunicação. A liderança deve ter a habilidade de tornar comum os objetivos, a visão e a missão do que se quer. (ALBUQUERQUE, ABBUD e KALTENBACH, 2009, pg. 87).
Segundo Albuquerque, (2012), quando alguém nos transmite uma mensagem, ela é decodificada pela mente e registrada no cérebro, seguindo determinados padrões e distribuídos por meio dos três canais de comunicação: auditivo, visual e sinestésico, embora atuemos sempre com os três, há um deles com o qual trabalhamos melhor, com mais desenvoltura e sucesso.
De acordo com a leitura do Livro “Aprenda a se comunicar com habilidade e clareza”, autor Lani Arredondo, editora Sextante, 2007, o objetivo da comunicação é criar, manter e/ou desenvolver a conexão entre as pessoas. Para se comunicar de maneira construtiva utilize os princípios do ABC.
A– Aborde seu interlocutor de forma positiva, seja simpático...
B– Busque canais de compreensão e cooperação baseados na confiança...
C– Customize sua comunicação, adapte seu discurso ao estilo do seu interlocutor...
Nunca rotule as pessoas, inspire confiança através da segurança e evite querer controlar e comandar uma pessoa. É importante cultivar o espirito de cooperação em vez de exigi-lo. É importante perceber as percepções dos outros, levar em consideração como os outros recebem e processam a sua mensagem, sendo que cada um tem suas próprias referências que impactam na forma de perceber. A reação de cada um depende das suas interpretações. A percepção é mais significativa do que o fato, portanto: Saiba o momento certo de dizer as coisas; considere a perspectiva dos outros; fique atento às diferenças pessoais.
Deve-se evitar algumas armadilhas que levam a percepções e reações negativas, sendo elas: palavras depreciativas, discriminatórias, ofensas de qualquer natureza, palavras negativas. É importante nos colocarmos no lugar do outro, pensar como nós iriamos reagir com aquela mensagem e deixar o egocentrismo inerente ao ser humano, em vez de dizer “Estou satisfeito com o seu trabalho”, diga “Você fez um excelente trabalho”. Fale diretamente e com clareza com as pes-

soas, seja claro e cortês, controle o timbre, o tom e volume da sua fala, pois estes produzem diferentes reações durante a comunicação. Procure usar um tom moderado, adaptando-o às situações, alterne a velocidade, o volume e o tom de forma apropriada, seja dinâmico e faça com que o seu interlocutor preste mais atenção às suas palavras. A expressão visual também impacta na interpretação do seu interlocutor, lembre-se de se atentar a expressão facial, contato visual, cuidado com os gestos e movimentos corporais e se vista adequadamente.

Existem quatro estilos de perfil de comunicação: comunicadores agressivos, passivos, passivo-agressivo e o expressivo. Busque desenvolver-se no estilo expressivo, perfil este equilibrado, que modera o volume e tom da voz, a velocidade da fala e geralmente reagem com bom senso. O padrão do raciocínio pode ser concreto ou conceitual, sendo o concreto muito racional e o conceitual, por sua vez, gosta de "construir relações". É importante observar as pessoas e identificar o perfil dominante de cada uma, isto ajuda a delegar tarefas; motivar pessoas; remanejar em oportunidades. É importante misturar os padrões e não padronizar. Uma mistura de estilos de comunicação e padrões de raciocínio assegura o equilibro. Para o estilo de comunicação dos 'poderosos' que gostam de estar no comando, é necessário mostrar que você também está no comando, aja de maneira confiante e decisiva, utilize um tom de voz firme, mas sem ser ríspido ou centralizador. Para motivá-los é possível criar situações em que eles possam se sentir no controle, deixando claros os limites da autoridade que ele terá e a entrega de resultados.

O estilo de comunicação dos falantes varia entre alto e moderadamente expressivo, são muito verbais, tendem a elaborar e suar analogias e metáforas, são animados e gostam de contar histórias. Para lidar com os falantes diga o que espera deles e certifique-se de que não vão se distrair à procura de algo mais interessante. Demonstre admiração pelo falante, não seja negligente e faça com que ele ouça e aprenda. O perfil dos prestativos é de discreto e moderadamente expressivo. Sua maior motivação é servir aos outros, com um padrão de raciocínio conceitual e adaptável. É importante estabelecer limites, ajudá-los a adquirir senso crítico e freie sua necessidade de falar. O perfil dos cartógrafos é discreto e moderadamente expressivo, são motivados pela necessidade de fazer as coisas da maneira correta, normalmente tem raciocínio concreto e são menos expressivos. Para lidar com os cartógrafos com eficiência, tente adotar o estilo de comunicação e o padrão de raciocínio deles, evite desentendimentos e atrasos, marque hora para ele estar preparado. É importante se relacionar com as pessoas, para pessoas que exercem o papel de liderança é importante estar próximo de seus colaboradores, para fazer isso cultive a cumplicidade, conquiste o respeito e esteja sempre de prontidão.

Comunique para expressar e não para impressionar, comece pelo seu objetivo e busque afinidades com as pessoas, pergunte, olhe e ouça. Evite perguntar o "por quê?", as vezes as pessoas levam esse tipo de pergunta para o lado pessoal. Reduza as interrupções, mas reserve um espaço na sua agenda para atender as pessoas e se for um líder, os seus funcionários. Quando estiver conversando com alguém dê total atenção. Para obter os resultados que esperamos é preciso de instruções precisas, portanto planeje, identifique o que, quem, quando, onde, como e por quê. Comunique as pessoas do que você espera delas, agende encontros regulares para avaliar os resultados e ao final dê ao funcionário um feedback. Para toda posição de liderança é muito imprescindível utilizar a ferramenta de feedback, corretivo ou positivo. Às vezes é difícil corrigir um comportamento inadequado e inaceitável, entretanto, é melhor fazê-lo antes que isso lhe cause problemas. Dê feedback em particular, faça-o pessoalmente e aborde só um aspecto de cada vez. Quando notar melhora no desempenho, dê feedback positivo, pois o reconhecimento é motivador e ajuda a adquirir autoconfiança. E nunca comece por "você", pois frases iniciadas por "você" colocam o foco do problema na pessoa, diga "Notei que..." ou "Fico preocupado quando...".

Para lidar com comunicadores agressivos a princípio dê liberdade a eles, mantenha a

calma, reconheça que a situação é delicada, não use clichês, concentre-se no problema principal, pergunte "o que" e "como", não dê conselhos, estabeleça limites e demonstre segurança. É preciso ajudar os comunicadores passivos, peça a opinião dos mesmos, tranquilize e encoraje, faça perguntas abertas, transfira a responsabilidade para ele, porém não pressione tanto, não seja critico, rude ou os apresse. É natural haver conflito onde existem diferenças de comportamento, percepção, expectativa, interpretação, opinião, perfil de comunicação e preferência. É importante interferir com participação, papel de facilitador, e não intervenha se não for realmente necessário, evite polarização, seja o exemplo. Prepare-se para as reuniões, especifique o propósito da reunião, defina a pauta, detalhe a pauta, divulgue a pauta, determine quem deverá comparecer à reunião, quebre as regras se necessário, seja claro quando delegar, delegue e alterne, conduza as reuniões com eficiência, fique atento aos sinais emitidos pelas expressões dos envolvidos, não se desvie do objetivo, promova uma participação equilibrada, esclareça os comentários confusos, capte os pontos mais importantes, contemporize as diferenças de opinião, ao final da reunião faça três perguntas (que pontos importantes discutimos? Que tarefas foram designadas? O que conseguimos realizar?). Somos o modelo de comportamentos, portanto não facilite e seja comprometido. Para qualquer tipo de apresentação é importante se preparar, defina o seu objetivo, leve em consideração o seu ouvinte, resolva o que e como apresentar, selecione os pontos principais, crie uma transição entre os pontos importantes, recapitule e conclua, prepare a abertura e faça um resumo, organize a apresentação em etapas, elabore material de apoio e escreva o seu objetivo, utilize recursos para facilitar a memorização de seus postos-chave e não finalize a reunião com perguntas e respostas. Ensaie a sua apresentação, cronometre o tempo, preste atenção ao seu ritmo, prenda a atenção, seja vigoroso e expressivo, use sinais verbais, use sinais vocais, use sinais visuais e esteja preparado para perguntas. Outra ferramenta de comunicação importante e que devemos ser objetivos são os e-mails, restrinja cada mensagem a apenas um assunto, use saudações e despedidas formais, comece o que é mais importante, seja breve, use texto de fácil leitura, forneça os seus contatos, leia em voz alta e tente entender se a sua comunicação está eficaz o bastante para provocar a reação desejada, revise cheque regularmente sua caixa de e-mails, ao responder, mantenha o assunto, obedeça à política de e-mails, verifique o endereço com critério de cópia ou cópia oculta, preencha o campo assunto de maneira informativa e interessante e não seja apressado, pois os e-mails são uma ferramenta rápida e prática, mas podem ser perigosos, atente-se. (ARREDONDO, 2007).

Considerando Goman, (2014), o líder é conhecedor de que o trabalho com equipes globais impacta diretamente no estabelecimento da comunicação corporal e expressiva, pois se devem levar em consideração as diferenças culturais. A palavra cultura se refere essencialmente a um conjunto de valores sociais e suposições compartilhadas, que determinam o que é um comportamento aceitável dentro de uma sociedade, ou seja, identificar e compreender qual é a cultura do País e Região que você vai liderar é essencial. Por exemplo, o aperto de mãos está rapidamente se tornando uma saudação empresarial universal, mas ainda há algumas variações culturais muito interessantes. Os Japoneses trocam um leve aperto de mãos. Os alemães oferecem um aperto mais firme, com uma pancadinha, e o aperto francês é leve, com uma pancadinha leve. Pessoas do Oriente Médio continuarão a sacudir a sua mão durante a saudação. Outro item a se observar é a troca de cartões de visita, por exemplo na Alemanha os cartões de visita possuem grande importância, especialmente no início de um encontro e no Reino Unido muitos britânicos não têm cartões, ou não utilizam, pois entendem e esperam que o outro confie na palavra. Outro aspecto importante que o líder deve compreender são os contatos visuais e o significado em cada cultura, pois aqui no Brasil e América do Sul quanto mais contato visual, demonstra mais confiança e honestidade já no Japão um contato visual mínimo é considerado apropriado, em demasia, indica uma resposta nega-

tiva ou mesmo hostil aos colegas.

SELEÇÃO POR COMPETÊNCIAS

Considerando Rabaglio, (2001), competência é um conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes e comportamentos que permitem ao indivíduo desempenhar com eficácia determinadas tarefas, em qualquer situação. As competências são divididas entre técnicas e comportamentais, sendo as técnicas: conhecimento e habilidade em técnicas ou funções específicas. Ex.: Programados de um software específico, técnico em contabilidade... e o grande desafio consiste em desenvolver competências como flexibilidade, criatividade, inovação que são exemplos de competências comportamentais. A habilidade é o ato de colocar o conhecimento em prática.

De acordo com Rabaglio, (2001), A ferramenta CHA é utilizada pelo setor de Recursos Humanos e pelos líderes ao selecionar um profissional para o cargo em aberto, onde o C (Saber) significa Conhecimentos técnicos, escolaridades, cursos, especializações... O H (Saber fazer) significa habilidades, ou seja, experiência nos conhecimentos técnicos, ter colocado algo em prática e o A (Querer fazer) de Atitudes compatíveis para atingir eficácia em relação aos conhecimentos e habilidades adquiridas ou a ser adquirido. Atuar com seleção e desenvolvimento de pessoas sem identificar se a pessoa conhece, sabe fazer e quer fazer – CHA – é prejudicial aos resultados positivos que se espera.

Para Rabaglio, (2001), A gestão por competências tem como objetivo mapear as competências que façam parte das estratégias de competitividade e diferenciação no mercado de trabalho e do papel desempenhado em cada vaga. O líder precisa conhecer a missão, visão e valores da empresa e as competências organizacionais e do seu setor para selecionar, treinar e desenvolver os profissionais com direcionamento e eficácia. Durante uma entrevista comportamental é necessário abordar questões que contempla o contexto, a ação e o resultado do comportamento do indivíduo em outras experiências profissionais.

Rabaglio, (2001), indica a condução de entrevistas em primeiro lugar apresentando-se, estabelecendo um rapport para deixar o candidato à vontade, num ambiente descontraído, na sequência fale resumidamente sobre a empresa e sobre a vaga para a qual a pessoa está se candidatando e verifique o real interesse do candidato ou funcionário se for um recrutamento interno. Questione informações pessoais e profissional e logo em seguida faça as perguntas baseadas no Perfil de Competências para a vaga e finalize a entrevista permitindo ao candidato expressar algo que ele ache importante ou para fazer alguma pergunta. Após comprometa-se e cumpra a dar uma resposta sobre o processo seletivo, sendo positiva ou negativa.

Atuando com seleção por competências espera-se atingir uma seleção com mais foco; objetividade e processo sistemático; maior consistência na identificação de comportamentos relevantes para a vaga; maior facilidade na avaliação do desempenho futuro; maior garantia de uma contratação de sucesso; boa adequação do profissional à empresa e à atividade a ser desempenhada; controle do turnover e melhora na produtividade; evita prejuízos com reabertura de processos seletivos e diminui a influência de opiniões, sentimentos e preconceitos dos selecionadores; o candidato tende a não mentir, pois deve citar um fato real; fornece dados concretos sobre desempenho do candidato e facilita o feedback; aumento da credibilidade da área de seleção e clientes internos; marketing da empresa vendendo imagem positiva e ética; profissionalismo e respeito pelo ser humano. (RABAGLIO, 2001).

De acordo com Robbins, Decenzo e Wolter, (2013), descrição de cargo é um documento formal que descreve e especifica funções, condições e responsabilidades da atividade. Este documento formaliza as atividades do funcionário e pode ser usado na avaliação de desempenho, ajuste salarial, decisões de necessidades de treinamento e ajuda os funcionários a aprender suas funções de trabalho e a entender os resultados que o gestor espera deles.

TREINAMENTO E DESENVOLVIMENTO DE PESSOAS.

De acordo com Robbins, Decenzo e Wolter, (2013), capacitar significa aumentar a participação dos funcionários no trabalho, maneiras de capacitar os funcionários ocorrem através da alocação de funções, delegação de responsabilidade e atribuição de responsabilidade.

De acordo com ROBBINS, DECENZO e WOLTER, (2013), os líderes são as pessoas encarregadas por identificar as deficiências de habilidades, sugerindo programas de treinamentos apropriados e aos profissionais. Os líderes devem desenvolver os seus funcionários, esclarecer as responsabilidades e metas, motivá-los a atingir os níveis mais elevados de desempenho.

Segundo Robbins, Decenzo e Wolter, (2013), a melhoria continua são as atividades em uma organização que melhoram os processos que resultam na melhoria da qualidade de bens e serviços produzidos com o objetivo de criar uma organização comprometida com a melhoria continua, ou como os japoneses chamam, Kaizen, portanto, treinar e desenvolver os profissionais é trabalhar com a melhoria contínua da organização.

Robbins, Decenzo e Wolter, (2013), reforça a necessidade de atuar com benchmarking busca das melhores práticas entre outras organizações que levam ao seu excelente desempenho em busca de melhorar a qualidade, analisar e copiar métodos dos líderes e profissionais em vários campos. Os autores reforçam a importância da organização possuir certificações, por exemplo da ISO que significa que a empresa tem seguido rigorosos padrões de qualidade e alcançou essa designação.

Segundo Albuquerque, (2012), a Inteligência é a interligação de ideias e a Inteligência emocional é a capacidade de trabalhar com suas habilidades. Para o psicólogo americano Howard Gardner, especialista em cognição e educação da Universidade de Harvard, os seres humanos são dotados de várias inteligências; todas as inteligências estão presentes em todas as pessoas, mas com diferenças quantitativas e todas as inteligências podem ser aumentadas através do uso. Gardner referiu-se à existência de sete inteligências assim catalogadas: 1ª Inteligência lógico - matemática; 2ª Inteligência Linguística; 3ª Inteligência musical; 4ª Inteligência espacial; 5ª Inteligência Interpessoal; 6ª Inteligência intrapessoal e 7ª Inteligência corporal sinestésica. Para desenvolver-se é necessária força de vontade e determinação em progredir.

Os funcionários devem ser treinados ao ingressar na empresa, questões subconscientes que o líder precisa responder o mais depressa possível: Questão número um: "Como devo me comportar" e Questão número dois: "O que acontece se eu não me comportar dessa maneira? ". Depois do treinamento inicial é necessário trabalhar com feedback, resultados tabulados e trabalhar os atritos em busca de eliminação de hábitos desfavoráveis, substituindo-os por outros mais saudáveis, até o comportamento (habilidade) se torne uma prática inconsciente. (HUNTER, 2006).

Segundo Goman, (2014), para treinar e desenvolver pessoas é necessário compreender as novas gerações e tecnologias. A geração Y, pessoas nascidas entre 1984 e 2002 cresceram sob orientação de pais que os posicionaram para o sucesso e altamente céticos no que diz respeito à autoridade pelos escândalos corporativos e institucionais dos últimos anos. Para essa geração a tecnologia determinante tem sido a internet que impulsiona a diversidade. São pessoas que apresentam alto nível de tolerância para a mudança e inovação e não tem medo de serem demitidos. Não buscam trabalhar por mais de dois anos no primeiro empregador, pois o que lhes foi dito é que terão muitos empregos em uma variedade de empresas, ao longo de várias carreiras. É importante compreender que essa geração faz muito uso da tecnologia e muito pouco tempo com envolvimento no contato social direto.

Para desenvolver as pessoas é necessário trabalhar com feedbacks e orientações, ou seja, o líder deve aprimorar a habilidade de comunicação com clareza e equilíbrio emocional para ser um líder mais agradável e eficaz.

Mudar atitudes negativas nas pessoas, sem deixá-las ressentidas, é, com certeza, uma habilidade de influenciar pessoas. Chame para uma conversa e após identificar algo positivo inicie a conversa ressaltando, por

exemplo, “você é uma pessoa que eu respeito, que eu admiro”, “você é uma pessoa de potencial”, primeiro crie sintonia para depois conduzir. A ideia é conduzir o processo no sentido de resolver o impasse ou conflito, adote uma postura de pessoa de solução, de resultado e não como alguém que se envolve emocionalmente com o processo e fica numa relação neurótica, desgastante e infrutífera. Ao conquistar um objeto celebre com a pessoa/equipe. Corrija os erros em particular e elogie em público, acolha o erro, corrija e apoie, é importante estimular quando houver progresso, se necessário admita que você também erra e lembre-se dos três “R” Respeito pelo próximo; A falta de habilidade nas relações humanas não afeta só o casamento, namoro ou amizade; afeta também os relacionamentos profissionais, políticos, empresariais e até internacionais. Ou seja, a maneira como a pessoa de sucesso se relaciona com seus amigos, familiares e clientes é o que faz a diferença. Entende-se que existir é relacionar-se! (ALBUQUERQUE, 2012).

Segundo Hunter, (2006), o desenvolvimento da liderança servidora exigi muita motivação, feedback e prática intensiva na vida cotidiana, ninguém jamais se tornou líder mais eficaz ouvindo ou assistindo um vídeo de treinamento, o líder deve estar disposto a explorar antigos comportamentos identificando e mudando o que for necessário, começando a aprender novos hábitos, receber feedback negativo e deixar para trás velhos costumes.

O maior indicador de saúde ou doença organizacional está na liderança ou em sua ausência. É necessário tratar a raiz dos problemas nas organizações e não tentar consertar os sintomas apenas. O líder é o responsável pelo crescimento ou declínio de qualquer coisa, ou “Tudo começa no topo”, ou ainda “Não há equipes fracas, apenas líderes fracos”. (HUNTER, 2006).

Segundo Hunter, (2006), pesquisas mostram que uma pessoa faz, em média, cerca de 15 mil escolhas num dia comum, centenas de escolhas sobre a maneira como vai se comportar com as pessoas que cruzarem seu caminho, ou seja, as opções de caráter. Por exemplo: Serei paciente ou impaciente? Gentil ou indelicado? Pretensioso, orgulhoso, arrogante ou humilde? Respeitoso ou desrespeitoso? São muitos os estímulos disparados diariamente em direção a cada um de nós, e há um pequeno mundo de opções entre o estimulo que nos atingi e a reação que decidimos ter, e é esse universo que devemos aprender, se queremos ser líderes mais eficazes e seres humanos melhores. A vida não é tanto o que nos acontece, mas a maneira como reagimos ao que nos acontece. A Liderança é caráter em ação constantemente.

O verdadeiro teste da eficiência do líder é o seguinte: Seus funcionários são pessoas melhore e estão mais qualificadas em consequência de sua liderança e influência? Seus filhos estão se tornando seres humanos eficazes, capazes de amar os pais, de liderar e servir os outros? “O primeiro dever de qualquer líder é criar mais líderes”. (HUNTER, 2006).

Segundo Albuquerque, (2012), as pessoas fazem as coisas por duas razões: porque querem e porque tem de fazer, quando você trata os outros com gentileza, cordialidade, respeito e principalmente polidez, faz com que queiram te ajudar e faz a pessoa sentir-se importante, que é uma das maiores necessidades do ser humano.

Pedro Álvares Cabral. Normalmente só é lembrado como descobridor do Brasil. O que talvez muitos não sabem é que isto acabou acontecendo por causa principalmente a sua iniciativa.

Utilizando-se de informações privilegiadas sobre a possível existência de terras a oeste de Portugal, e calcado ainda em seus conhecimentos de cosmografia, Cabral decidiu por conta própria desviar-se do caminho original que deveria conduzir a sua frota até as Índias. Além de iniciativa, demonstrou qualidades de liderança ao conduzir a frota considerada a mais bem equipada do século 15, composta de 13 embarcações e 1500 homens, para um destino incerto e diferente do que estava previsto. Acabou descobrindo o Brasil, e depois ainda chegou às Índias, que era o seu objetivo inicial.

Não há dúvida que de que é preciso ter bastante autoconfiança para tomar uma decisão desse tipo, e mais do que isso, ser ousado o

suficiente para ter a iniciativa de concretizar o seu intento.

ALBUQUERQUE, ABBUD e KALTENBACH, 2009, líder superior não espera as coisas acontecerem para remediar, atuam preventivamente, com habilidades em criar um espírito de harmonia e entusiasmo entre as pessoas para que esse grupo atinja objetivos que são para o bem em comum.

Considerando ALBUQUERQUE, ABBUD e KALTENBACH, 2009, nós colhemos exatamente o que semeamos através da conduta ética e moral que o líder pratica durante a sua jornada, trilhando o caminho profissional através de relacionamentos saudáveis em todas as áreas da sua vida, seja familiar, social, profissional. O líder deve se questionar qual é a sua missão? Por qual razão você foi enviado? De que modo vai impactar na vida das pessoas? Pois uma vida com significado é uma vida com propósito e faz com que o universo conspire a seu favor, pois sua vida se organiza para isso. Como exemplo segue a missão da vida dos autores.

Segundo Albuquerque, Abbud e Kaltenbach, 2009, o conhecimento é a teoria e um líder transformador consegue construir hábitos e colocar em prática, pois as pessoas bem-sucedidas fazem diariamente o que as pessoas sem sucesso fazem ocasionalmente. Bons hábitos são difíceis de construir e fáceis de conviver. Maus hábitos são fáceis de construir e difíceis de conviver. Um líder construtivo decide os seus hábitos agregando para o futuro.

As certezas sobre o futuro devem-se à nossa crença no hábito. Acostumamo-nos a ver o que o sol nasce todos os dias. Logo, concluímos que ele nascerá também amanhã e no futuro, ou seja, este conhecimento é fundamentado numa crença que obtemos pela regularidade com que as nossas experiências se repetem, produzindo o hábito. Desse modo podemos concluir que a nossa mente é um feixe de percepções, pois todas as nossas ideias têm origem na impressão sensível; e que não estamos diante de uma conexão necessária na relação entre causa e efeito, mas diante de uma associação baseada na regularidade de eventos que ocorrem na experiência. Estamos diante de uma explicação bastante plausível do funcionamento da mente humana que nos faz pensar sobre os motivos ou razões pelas quais adotamos determinadas crenças ou opiniões sobre nós mesmos e sobre o mundo. Nossa recomendação para teres uma vida rica e acima da média, deves compreender a força do hábito de seus pensamentos positivos, que se transformação em resultados.

Segundo Gerrig e Zimbardo, (2005), a teoria da igualdade e a teoria da expectativa explicam coo os indivíduos respondem em diferentes condições de trabalho. Ambas teorias partem da premissa de que os trabalhadores desenvolvem determinadas atividades cognitivas, tais como avaliar a imparcialidade em processos de comparação social com outros trabalhadores ou estimar recompensas esperadas, associadas a seu desempenho.

A teoria da igualdade sugere que os trabalhadores são motivados a manter relacionamentos justos ou igualitários com outras pessoas relevantes (Adams, 1965). Eles observam seus aportes (investimentos ou contribuições que fazem a seus trabalhos). Quando essa relação não for igualitária, o resultado será a insatisfação. Como esse sentimento de desigualdade é aversivo, os trabalhadores serão motivados a restaurar a igualdade transformando aportes e resultados relevantes. Essas mudanças podem ser comportamentais (por exemplo, reduzindo o aporte ao trabalhar menos, ou aumentando o resultado ao solicitar um aumento). Ou poderão ser psicológicas (por exemplo, reinterpretando o valor dos aportes – "meu trabalho não é muito bom" – ou o valor do resultado – "tenho sorte de ter um contracheque semanal o qual possa contar"). Você já observou as consequências da igualdade ou da desigualdade em suas circunstâncias no trabalho? Examine uma situação na qual um colega sai para um emprego melhor. Como isso faz você se sentir? A teoria da igualdade sugere que você pode se sentir permanecendo injustamente em um emprego indesejável. Na verdade, quando os colegas de trabalho saem em circunstâncias nas quais expressam insatisfação, as pessoas que permanecem tendem a se tornar menos produtivas em suas funções, pois diminuem a produtividade para restaurar sua sensação de igualdade.

A teoria das expectativas sugere que os trabalhadores são motivados quando esperam que seus esforços e seus desempenho no trabalho venham a ter resultados desejados, em outras palavras, as pessoas irão se envolver em trabalhos que consideram atrativos (que levem a consequência favoráveis) e viáveis. A teoria da expectativa enfatiza três componentes: expectativa, instrumentalidade e valência. A expectativa se refere à probabilidade percebida de que os esforços de um trabalhador venham a resultar em um determinado nível de desempenho; a instrumentalidade diz respeito à percepção de que o desempenho irá gerar determinados resultados, como recompensas; e a valência está relacionada à atratividade percebida de determinados resultados. Os níveis mais altos de motivação, portanto, acontecem quando todos os três componentes estão em equilíbrio.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o estudo realizado entende-se que a liderança construtiva é realizada através de um conjunto de competências, habilidades e estratégicas onde a relação é construída e orientada.

Gerenciar é garantir a execução das tarefas que estão em sua alçada e cuidar do dia a dia fazendo com que as atividades da empresa caminhem de maneira eficaz para que o resultado seja satisfatório.

Conforme citado na revisão bibliográfica, para que se pratique uma liderança eficaz é preciso que o líder participe de todos os processos, desde a seleção, treinamento e desenvolvimento dos colaboradores até o alcance dos objetivos, visando à satisfação pessoal e profissional dos liderados, mantendo-os motivados e dedicados a atingir suas metas e objetivos.

Liderar é valorizar a relação e o ambiente de trabalho dos profissionais que estão sob a sua responsabilidade. O líder lidera quando se preocupa com o bem-estar de todos e cria um bom clima no ambiente de trabalho, fazendo com que os funcionários se inspirem e deem o melhor de si para a empresa.

Liderar é muito mais do que apenas delegar tarefas e supervisionar a execução. Um verdadeiro líder entende que o sucesso de uma equipe está intrinsecamente ligado ao bem-estar e à motivação dos seus membros. Quando o líder valoriza a relação com seus colaboradores, ele cria um ambiente de confiança e respeito mútuo, onde cada indivíduo se sente parte importante de um objetivo comum.

Um líder eficiente não só escuta, mas também ouve seus colaboradores. Ele está atento às suas necessidades, preocupações e sugestões, compreendendo que cada membro da equipe tem uma perspectiva única que pode contribuir para o crescimento coletivo. Além disso, um líder que valoriza seu time incentiva a comunicação aberta, promovendo um ambiente onde as ideias possam fluir livremente e as soluções sejam construídas em conjunto.

Criar um bom clima no ambiente de trabalho significa reconhecer e valorizar o esforço de cada um, celebrando conquistas e oferecendo feedback construtivo. Através do reconhecimento, o líder não apenas motiva seus colaboradores, mas também os inspira a buscar constantemente o melhor de si. Esse reconhecimento pode vir de diferentes formas, seja por meio de elogios públicos, recompensas, ou mesmo pequenas demonstrações de apreço no dia a dia.

A preocupação com o bem-estar dos funcionários também se reflete na criação de um ambiente de trabalho saudável, onde o equilíbrio entre vida pessoal e profissional é respeitado. Um líder consciente entende que o bem-estar físico e mental dos seus colaboradores é fundamental para a produtividade e para a criatividade. Ele promove práticas que incentivam uma cultura de trabalho sustentável, evitando a sobrecarga e o esgotamento.

Liderar com empatia é entender que cada colaborador é um ser humano único, com seus próprios desafios e aspirações. Um bom líder procura conhecer sua equipe em um nível mais profundo, compreendendo suas motivações pessoais e ajudando-os a alcançar seus objetivos dentro e fora da empresa. Essa compreensão gera um vínculo de lealdade e compromisso, que se reflete em uma maior dedicação e entusiasmo no trabalho.

Além disso, um líder que se preocupa com

o desenvolvimento de seus colaboradores investe em seu crescimento profissional. Ele oferece oportunidades de aprendizado e capacitação, incentivando-os a expandir suas habilidades e conhecimentos. Ao fazer isso, o líder não só melhora o desempenho da equipe, mas também prepara seus membros para futuras responsabilidades, contribuindo para o crescimento sustentável da organização.

O impacto de uma liderança consciente e cuidadosa vai além do ambiente de trabalho. Ela contribui para a construção de uma cultura organizacional positiva, onde os valores de respeito, colaboração e inovação são cultivados. Essa cultura se torna um diferencial competitivo, atraindo talentos e criando uma reputação de empresa que valoriza e cuida de seus colaboradores.

Em resumo, liderar é um ato de serviço. É colocar as necessidades da equipe à frente, criar um ambiente de trabalho positivo e inspirador, e garantir que cada colaborador tenha as condições necessárias para prosperar. Um líder que valoriza a relação e o ambiente de trabalho constrói uma equipe forte, motivada e comprometida, capaz de superar desafios e alcançar resultados extraordinários. Esse tipo de liderança não apenas beneficia a empresa, mas também enriquece a vida de todos aqueles que dela fazem parte.

De acordo com a revisão bibliográfica deste artigo, conclui-se que a liderança vem sendo fator importante na busca por resultados organizacionais através das pessoas, unindo produtividade e bem-estar da sua equipe. Para que isso seja possível é preciso criar um ambiente que seja motivador e de sucesso.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Jamil. A ARTE DE LIDAR COM PESSOAS. São Paulo: Planeta Editora, 2012.

ALBUQUERQUE, Jamil; ABBUD, Márcio; KALTENBACH, Walter. A LEI DO TRIUNFO PARA O SÉCULO 21. Ribeirão Preto; Napoleon Hill Editora, 2009.

ARREDONDO, Lani. APRENDA A SE COMUNICAR COM HABILIDADE E CLAREZA. Rio de Janeiro: SEXTANTE Editora, 2007.

BOCK, B M Ana; FURTADO Odair; TEIXEIRA T L de Maria. UMA INTRODUÇÃO AO ESTUDO DA PSICOLOGIA. São Paulo: Saraiva Editora, 2002.

CHIAVENATO, Idalberto. ADMINISTRAÇÃO: TEORIA, PROCESSO E PRÁTICA. 3ª edição. São Paulo: Pearson education do Brasil, 2000.

_____. ADMINISTRAÇÃO DE EMPRESAS: UMA ABORDAGEM CONTIGENCIAL. 3. Ed. São Paulo: Makron Books, 2004.

_____. COMPORTAMENTO ORGANIZACIONAL – A DINÂMICA DO SUCESSO DAS ORGANIZAÇÕES. São Paulo: Manole Editora, 2014.

_____. INTRODUÇÃO Á TEORIA GERAL DA ADMINISTRAÇÃO: UMA VISÃO ABRANGENTE DA MODERNA ADMINISTRAÇÃO DAS ORGANIZAÇÕES. Rio de Janeiro: Elsevier, 2003.

GERRIG J. Richard; ZIMBARDO G. Philip. A PSICOLOGIA E A VIDA. São Paulo: Artmed Editora, 2005.

GOMAN, Kinsey Carol. A LINGUAGEM CORPORAL DOS LÍDERES. Petrópolis, RJ: Vozes Editora, 2014.

GULLO, Jodé. ADMINISTRAÇÃO PARA QUEM ESTUDA, ENSINA E PRATICA. São Paulo: Bom dia Editora, 2016.

HUNTER, C James. COMO SE TORNAR UM LÍDER SERVIDOR, OS PRINCÍPIOS DE LIDERANÇA DE O MONGE E O EXECUTIVO. Rio de Janeiro: SEXTANTE Editora, 2006.

RABAGLIO, Odete Maria. GESTÃO POR COMPETÊNCIAS. Rio de Janeiro: Qualitymark Editora, 2008.

RABAGLIO, Odete Maria. SELEÇÃO POR COMPETÊNCIAS. São Paulo: Educador Editora, 2001.

ROBBINS, Steephen P; DECENZO David A; WOLTER Robert M. FUNDAMENTOS DE GES-

TÃO. Traduzido de Supervisiontoday. Editora Saraiva, 2013.

TENÓRIO, G Fernando. et al. RESPONSABILIDADE SOCIAL EMPRESARIAL TEORIA E PRÁTICA. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2006.

ENFRENTANDO A DESMOTIVAÇÃO PELO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DOS ALUNOS DE ENSINO FUNDAMENTAL I

BÁRBARA LAKATOS GALDINO

RESUMO
O objetivo dessa pesquisa é identificar quais são as causas da desmotivação dos alunos de ensino fundamental I (1º ao 5º ano) pelo próprio processo de ensino-aprendizagem. A pesquisa baseou-se em estudos bibliográficos que forneceram informações sobre o assunto pesquisado. Os resultados evidenciam que a motivação dos alunos é considerada como uma força dinamizadora do processo de educação que pode atingir os mais variados níveis de ensino, tanto no desempenho educacional, na quantidade de horas que eles passam estudando, e nas conquistas acadêmicas, quanto traz um nível importante de satisfação em suas vidas. Dessa forma, conclui-se que, quando exigimos de nossos alunos que aprendam ou absorvam um conteúdo, sem deixar claros os motivos que os fazem primordial para a vida desse aluno, exigimos que ele se esforce em algo pelo qual ele não tem nenhuma identificação e nem motivação em aprender.

PALAVRAS-CHAVE: Desmotivação; Ensino; Fundamental; Ensino-aprendizagem.

INTRODUÇÃO

A motivação é um fator indispensável para a realização do aprendizado. É ela quem deixa o indivíduo disposto as pequenos tarefas do seu dia. Refletindo sobre o ambiente escolar e os problemas existentes nele, cita-se as motivações intrínseca e extrínseca do aluno destacando-se a importância dessas motivações individuais e estimulando-os a criá-las.
Através de teóricos e a vivência no cotidiano, buscaremos destacar a importância de se ter um aluno motivado em sala de aula e desenvolver maneiras e técnicas de como lidar com essa situação em sala de aula e como professores e responsáveis podem ajudar nesse contexto, afim de chegar em uma conclusão na melhoria dessa forma de ensino e como utilizar essas habilidades sem causar grande impacto no educando.
Podemos atribuir a falta de motivação das crianças por viverem em um mundo repleto de tecnologias, por mais que as pessoas saibam da importância da educação para o desenvolvimento da criança, cada vez mais é um desafio para o professor buscar estratégias para que possíveis soluções sejam tomadas.
Nesse processo, teremos como objetivos identificar quais são as motivações intrínseca e extrínseca, além de compreender e destacar a importância delas no processo de aprendizagem dos alunos de Ensino Fundamental I.
Quando exigimos de nossos alunos que aprendam ou absorvam um conteúdo, sem deixar claros os motivos que os fazem primordial para a vida desse aluno, exigimos que ele se esforce em algo pelo qual ele não tem nenhuma identificação e nem motivação em aprender.
Assim, esse trabalho tem como objetivo conhecer as motivações individuais dos alunos e, a partir desse entendimento compreender como o processo de aprendizagem é construído. Os objetivos específicos apresentam a definição de motivação intrínseca e extrínseca e destaca a sua importância no processo de aprendizagem.
O trabalho será apresentado na forma de pesquisa bibliográfica sobre o tema, focando principalmente na obra “Motivação para aprender: aplicações no contexto educativo” de Boruchovitch, E., Bzuneck, J. A. e Guimarães, S. E. R, além de revistas e artigos que falam sobre o tema de forma geral, embasa-se nossa tese na Teoria da Autodeterminação, com base nos estudos de Guimarães e Bzuneck (2008).

DESMOTIVAÇÃO NAS ESCOLAS: UM PROBLEMA URGENTE.

A desmotivação dos alunos no processo de ensino e aprendizagem das disciplinas que compõem a Educação Básica tem se tornado um dos principais desafios dos professores e das escolas atualmente. Segundo Bzuneck (2009) a motivação é de fundamental importância na aprendizagem, uma vez que os alunos desmotivados se dedicam muito pouco

ou nada aos estudos e, consequentemente, aprendem muito pouco, o que atrapalha a formação de pessoas capacitadas para exercerem a cidadania.

Para Maslow (apud HERSEY e BLANCHARD, 1986) desmotivação pode ocorrer por vários fatores sejam eles: social, segurança e fisiológica. As necessidades fisiológicas são aquelas relacionadas à moradia, alimentação, vestuário, ou seja, são as necessidades básicas para que se tenha uma vida psicológica e fisiológica adequada. A escola e sua equipe são os fatores com mais influência na motivação e desmotivação dos alunos, assim como a família dos alunos, fazendo com que o seu rendimento seja satisfatório ou insatisfatório.

A aprendizagem é resultado do desenvolvimento de talentos e de conhecimentos, bem como do modo de adaptação destes para novas situações. O processo de organização das informações e de integração do material à estrutura social e educacional é o que os professores chamam de aprendizagem, sendo necessário refletir que cada pessoa apresenta um conjunto de estratégias perceptivas que mobilizam o processo de aprendizagem (OLIVEIRA FILHO, 2009).

Na maioria das vezes os alunos que vivem em um mundo dinâmico e em constantes transformações, veem a escola como um local desinteressante, entediante e não prazeroso, como coloca Lara (2003, p. 30), "a escola liga-se, pois, a disciplina, silêncio, estudo. Estudo em latim significa esforço. É aí que começa o perigo dos alunos não se sentirem tão animados". O que acaba por dificultar o processo de aprendizagem na perspectiva da construção do conhecimento. Isso mostra que as instituições precisam ser repensadas se transformando em lugares de acolhimento, mudando a perspectiva de única detentora do conhecimento, e reconhecendo que os estudantes possuem experiências de vida a partir das quais constroem novos conhecimentos, habilidades e competências sistematizadas na escola.

De acordo com Lourenço e Paiva (2010), a motivação dos alunos no ambiente escolar é um grande desafio a defrontar, pois tem consequências diretas na qualidade do envolvimento do aluno com o seu próprio processo de ensino e aprendizagem. PACHECO (2014 p. 06) diz:

"(...) não passa de um grave equívoco a ideia de que se poderá construir uma sociedade de indivíduos personalizados, participantes e democráticos enquanto a escolaridade for concebida como um mero adestramento cognitivo. E urgente interferir...questionar convicções e fraternalmente, incomodar os acomodados."

Para Callai (2001, p. 13) as formas mais tradicionais de ensino estão se esgotando em si mesmas. Os alunos, de forma geral, estão muito distanciados daquilo que a escola vem fazendo. O prazer de poder aprender e de aprender de fato foi a muito sendo substituídos pela obrigação, pelo dever de ir à escola". Desinteresse que também contribui para a evasão escolar, para a reprovação e a falta de compromisso com a atividade pelo corpo docente.

Em sua crônica "A Escola da Ponte", Rubem Alves compara os nossos programas de aprendizagem atuais com um livro de receitas que não vão ser feitas. "Receitas aprendidas sem que vá fazer o prato são logo esquecidas. A memória é um escorredor de macarrão" (ALVES, 2001, p. 39). O autor traz a reflexão de que, os conhecimentos que não serão utilizados são como a água do macarrão que escorre, assim como, currículo cumprido não é currículo aprendido, mesmo que os alunos atinjam notas e passem nos exames, pois os exames/avaliações são realizados enquanto a água ainda não acabou de escorrer. "Esse é o destino de toda a ciência que não é aprendida a partir da experiência: o esquecimento" (ALVES, 2001, p.42).

Considerando o atual cenário da educação brasileira, não existem mais espaços para o desenvolvimento de aulas exclusivamente expositivas baseadas apenas na lousa e no livro didático. Os professores precisam utilizar e se apropriar de outros recursos pedagógicos afim de tornar o ensino mais motivador, atraente e prazeroso, por meios de situações contextualizadas e relacionadas ao cotidiano dos alunos, utilizando os conhecimentos prévios como ponto de partida para a construção de novos conhecimentos.

Para Oliveira Neto (2008, p.03), uma característica muito importante do mundo atual é a expansão e o desenvolvimento das tecnologias da informação e comunicação, o mundo hoje possui grandes avanços tecnológicos, o que faz com que se 'presencie' ou se tenha conhecimento de todos os acontecimentos, já que a comunicação ocorre em tempo real, permitindo que as pessoas vivenciem o mundo de maneira cada vez mais rápida e eficiente.

O processo de construção da autonomia no ambiente escolar é muito mais importante do que a simples exigência por "disciplina", pois crianças "(...) encorajadas a pensar ativa, crítica e autonomamente aprendem mais do que as que são levadas a obter apenas competências mínimas" (KAMII, 1986, p. 120). Por isso a importância de o educador, em sua prática pedagógica, dar oportunidades para garantir a participação dos alunos, que precisam ser encorajados a questionar e perguntar sobre o que não entenderam, dessa forma se sentirão acolhidos e respeitados.

Segundo Santos (2003, p. 12), "Os alunos [...], não querem mais ficar só escutando o professor, querem falar, querem ser ouvidos, desejam ser mais participativos". Portanto, se os professores desejam ter alunos participativos e interessados, para que se tornem bons cidadãos, é preciso permitir e incentivar que se expressem durante as aulas, conforme afirma Lorenzato (2006, p. 15), "permitir que os alunos se pronunciem é, antes de tudo, um sinal de respeito a eles e de crença neles".

PRÁTICAS DOCENTES PARA COMBATER A DESMOTIVAÇÃO ESCOLAR.

A desmotivação pelos estudos foi apontado como um dos grandes problemas das escolas, muitas crianças chegam cansadas por que tiveram uma noite mal dormida e provavelmente uma manhã cheia de atividades e muitas não fazem as tarefas escolares, chegam na escola preocupadas com a hora da saída, para voltarem à suas casas, além da falta de cobrança de muitas famílias, que muitas vezes por causas dos acúmulos de tarefas atribui pouco tempo aos seus filhos (Knüppe, 2006, pg. 285).

As crianças de hoje vive no mundo repleto de tecnologia e brinquedos que encantam e fascinam a todos, e despertam interesses que estão além do simples fato de frequentarem uma escola, e toda essa tecnologia gera certos desinteresses e desmotivação pelos estudos, embora todos saibam da importância da educação para o desenvolvimento do ser humano, e fazer com que esses meninos(as) entendam que isso é um grande desafio.

Os professores preocupados começam a modificar as suas aulas. Já não fazem mais tantas cópias e a confecção de jogos e pesquisas dentro da escola começou a fazer parte do dia a dia, à utilizar diferentes recursos em suas aulas, como jogos de computadores, pesquisas na internet, e confecção de materiais pelo próprio aluno, garantindo assim uma melhor atenção de interesse do mesmo, o professor deve buscar estratégias, recursos para fazer com que o alunos queira aprender e deve fornecer estímulos para que se sinta motivado, e ao estimular o educador desafia-o sempre.

Para ele a aprendizagem é também motivação, em que os motivos provoquem interesse para aquilo que será aprendido é fundamental que o aluno queira dominar alguma competência, assim o professor deve fornecer sempre ao aluno, o conhecimento de seus avanços tendo a atenção dos alunos.

Ainda segundo Knüppe (2006, pg. 286), para que os alunos não fiquem desmotivados o professor tem que dar o melhor de si, trazer atrativos que motivem, assuntos e trabalhos interessantes, para que assim consigam entender as crianças para estudar. Por isso temos que fazer de tudo para que os alunos gostem de frequentar a escola.

O professor também tem que estar motivado e qualificado para está construindo e reconstruindo novas competências, usando seus saberes para garantir o envolvimento no processo de ensino aprendizagem, desenvolvendo a docência com qualidade e significado ao contexto vivenciado.

A responsabilidade como educadores é enorme para os manter motivados e aprender e motivar o aluno a aprender a aprender, por isso a escola tem que criar mecanismo para resgatar e manter otimista a motivação do coletivo escolar, é importante também con-

tar com a presença da família na escola e no processo de aprendizagem do aluno.
Os pais que saibam manter o equilíbrio comportamental das crianças. É necessário trabalhar também sobre valores, éticas, sexualidades, limites, etc; e ficar atentos ao comportamento de seus alunos, vistos que podem partir desde aqueles jovem mais agitados, tanto aos jovens desligados e inquietos, o professor deve se preocupar com o ambiente escolar, em especial a sala de aula, o desenvolvimento das atividades, a organização e principalmente a relação professor aluno e o processo avaliativo.
Segundo Weiner(1979), os alunos atribuem seus êxitos ou fracassos a fatores que podem ser classificados seguindo diferentes critérios: causas internas ou externas, segundo as causas se encontrem no interior do sujeito ou fora dele; estáveis ou instáveis, segundo respondam a algo permanente ou mutável e, por último controláveis e incontroláveis, segundo seja possível ou não intervir nelas.
FITA, (1999) afirma que "decidir que tarefas, que atividade de ensino-aprendizagem os alunos realizarão é uma das tarefas mais criativas que nós, professores realizamos" (p.111), é muito importante o planejamento das aulas que elas sejam criativas e evolventes. Por que as crianças precisam gostar de ir a escola.
Segundo BZUNECK (2001, P. 23) "o papel do professor e da escola em relação a motivação do aluno tem como elemento desencadeante a constatação de que existe problema, potenciais ou reais." Porém o problema da desmotivação ou a falta dela não é somente do aluno; na realidade ele é o maior prejudicado, tendo em vistas muitas vezes as contingências em que vive e que repercute também em sua vivência escolar.
Ao trabalhar motivação em sala de aula requer do professor a atenção para as especificidades existentes no grupo de alunos, ou seja, a motivação de um poderá não ser a do outro. Para isso a regra é conhecer em cada aluno o que necessita e anseia.
Para isso o professor tem que buscar estratégias adequadas que acenda no aluno o desejo pelo novo, pela exploração do conhecimento que adote práticas que vincule as recompensas externas, porém, entendendo sempre que cada aluno representa um mundo diferente, com diversas perspectivas, pois que, BZUNECK (2001, p. 25): existe alunos com problemas mais profundos(...) o que sugere necessidade de um programa específico, a ser elaborado para cada caso.
O professor deve estabelecer relação amistosa com seu aluno, não pode jamais ignorar as diferenças existentes entre eles, visto que, somos únicos, imperfeitos e humanos. Por essa razão, o papel do professor em classe, de acordo com BZUNECK(2001, p. 26), do ponto de vista psicoeducacional, mais do que remediar é o prevenir a ocorrências de condições negativas(...) e mais do que tudo. Desenvolver e manter as classes como um todo.
Em questão da motivação em sala de aula não está direcionada apenas aos alunos, mas também a todo o corpo docente, já que as suas atitudes e seu comportamento podem refletir na sala, contribuindo que haja momentos de motivação ou falta da mesma, sendo assim, a forma como o professor ministra suas tarefas em sala de aula irá refletir na aprendizagem do aluno.
Segundo FITA (1999, p.127), não existem receitas mágicas que melhorem a motivação dos nossos alunos. Nossa profissão exige que o professor seja criativo e dinâmico, mas para isso precisa-se estar motivado e com metas e objetivos bem esclarecidos.

OS IMPACTOS DA DESMOTIVAÇÃO ESCOLAR NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DOS ALUNOS DE ENSINO FUNDAMENTAL I

Crianças e jovens que não acham a escola dinâmica ou inovadora se engajam menos nas atividades escolares. Uma escola rígida, por melhor que seja naquilo que oferece, irá atender aos interesses de uma pequena porcentagem dos alunos. Assim, para promover interesse de todos os alunos nas atividades escolares, é necessária uma boa dose de flexibilidade que deve ser aplicada a todos os aspectos essenciais da educação dos componentes curriculares a horários, estilos de ensino- aprendizagem e forma de avaliação. Quanto mais flexível for a escola, mais fácil é a adequação desta aos interesses dos alunos.

Para o sociólogo Souza (2009), nos pressupostos de fracasso e sucesso escolar diz que muitas vezes a escola é responsável pelo fracasso educacional ou não afeto pelo estudo, apontando-a como um fator de desmotivação a qual, comete a chamada "violência simbólica" da má fé institucional:
A crueldade da má fé institucional está em garantir a permanência da ralé na escola, sem isso significar, contudo, sua inclusão efetiva no mundo escolar, pois sua condição social e a própria instituição impedem a construção de uma relação afetiva positiva com o conhecimento.

Ainda Jose Souza diz que a "ralé" seria constituída de pessoas inadequadas nas condições mais baixas socialmente, pessoas humildes e desqualificadas quanto á instrução profissional e educacional. Esses indivíduos estariam inseridos em sala de aula, mas não estariam efetivamente inclusos no processo interativo.
Entretanto, atribuir unicamente a responsabilidade do sucesso ou fracasso educacional a escola no mínimo, torna-se injusto pois se observa também um desinteresse pessoal muito grande, o que falta é um impulso motivador e algo que dê prazer ao ato de estudar e buscar, na educação, um futuro promissor.
De acordo com TAPIA (1999), na maioria dos encontros de professores, a queixa presente é com relação ao desinteresse dos alunos em querer aprender. No entanto acreditam que "esse fato afeta diretamente professores e alunos em função das áreas de estudo, dos níveis do sistema educacional e das características socioculturais de quem aprende, entre outras variáveis"
Ainda TAPIA (1999) salienta que é importante que as crianças aprendam algo que faça sentido, como descobrir por trás das palavras que se constroem significados conhecidos e experimentar o domínio de uma nova habilidade, encontrar explicação para um problema relativo a um tema que deseja compreender. Outro fato importante relatado pelo autor é que os professores podem conquistar a motivação de seus alunos mostrando no início da aula, curiosidades relacionadas ao tema, e relatar a importância do conteúdo. Mesmo sendo crianças de (1° a 5° ano) do ensino fundamental l, isso pode ser abordado e com certeza fara com que os alunos tenham mais interesse pelos estudos. Desta forma o professor precisa usar metodologias que envolvam os alunos e faça com que ambos produzam e interajam.
Bzuneck resume o impacto da desmotivação:

Alunos desmotivados estudam muito pouco ou nada e, consequentemente, aprendem muito pouco. Em última instância, ai se configura uma situação educacional que impede a formação de indivíduos mais competentes para exercerem a cidadania e realizarem-se como pessoas, além de se capacitarem a aprender pela vida afora. (Bzuneck,2001, p.13).

Segundo Tapia (1999), algo que pode auxiliar os professores a compreender a motivação de seus alunos é observar seus comportamentos, o que dizem e o que fazem as crianças quando precisam realizar atividades relacionadas com a aprendizagem. Outro fato importante relatado pelo autor é que os professores podem conquistar a motivação de seus alunos mostrando, no início da aula, curiosidades relacionadas ao tema, e relatar a KNÜPPE, L. Motivação e desmotivação: desafio para as professoras. Educar, Curitiba, n. 27, p. 277-290, 2006. Editora UFPR 289 importância do conteúdo. Mesmo sendo crianças de 1ª a 4ª série, isso pode ser abordado, e com certeza fará com que os alunos tenham mais interesse pelos estudos.
Geralmente a falta de motivação é originada das características próprias do aluno e do ambiente escolar como um todo, fazendo com que o aluno passe a ter medo do próprio fracasso escolar e de como lidar com ele. Determinados alunos apresentam grande dificuldade em interagir com certas atividades, outros apresentam resistência total no sentido de adquirir conhecimentos, se isolando dos demais colegas, negando a participar das atividades propostas, bem como não apresentando interesse qualquer em realizar algo que se refere à aprendizagem.
O professor deve ficar atento ao comportamento de seus alunos, visto que podem

partir desde aqueles jovens mais agitados, tanto aos jovens desligados e inquietos. No sentido de ajudar o aluno desmotivado, o professor deve se preocupar com o ambiente escolar, em especial a sala de aula, o desenvolvimento das atividades, a organização e principalmente a relação professor/aluno e o processo avaliativo. A desmotivação para o estudo é realidade na maioria de nossas escolas, ela vem sendo observada não somente por professores, muitos pais já perceberam isso em seus filhos.
De acordo com Ruiz (2004, p. 13):

Exemplos disto são as queixas cada vez mais freqüentes dos pais a respeito do baixo valor atribuído pelos seus filhos à escola e dos professores manifestando sua preocupação com a falta de interesse, com o baixo rendimento, com a pequena participação nas aulas e com o pouco tempo dedicado pelos alunos às atividades acadêmicas fora da classe, sem falar nos comportamentos de indisciplina em sala de aula e no fracasso ou evasão, muitas vezes resultantes deste quadro.
A realidade apresentada por Ruiz, atinge alunos de todas as idades, séries, raças, classes sociais. Inclusive as crianças que estão em seus primeiros anos escolares vêm demonstrando sua desmotivação através de atitudes e comportamentos semelhantes aos citados anteriormente. Sabemos que a principal fonte de motivação são nossos próprios desejos, as metas que traçamos, os objetivos que almejamos atingir.
Porém, é possível perceber que em crianças provenientes das classes sociais mais baixas (muitos casos sendo os pais analfabetos funcionais, satisfazendo-se com o fato de seus filhos saberem ler e escrever) as expectativas de um futuro melhor baseado em seus estudos e, de seus filhos, é quase nenhuma. Com isso, muitos desses pais por não terem estudos deixam de cobrar de seus filhos a realização da tarefa de casa. Ocorrendo então a evasão escolar por falta de auxílio e comprometimento com os estudos.
Com tudo isso, podemos considerar que a motivação, seja ela intrínseca, aquela que vem de fatores internos como comprometimento e senso de responsabilidade sobre o seu próprio processo de aprendizagem, ou extrínseca, aquela que se dá por fatores externos como recompensas, notas boas e elogios, é uma ferramenta muito importante a ser estimulada pelos professores, tendo papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem.

CONCLUSÃO

Através de teóricos e a vivência no cotidiano, o presente artigo buscou destacar a importância de se ter um aluno motivado em sala de aula, desenvolver maneiras para lidar com essa situação em sala de aula e como professores e responsáveis podem ajudar nesse contexto, afim de chegar em uma conclusão na melhoria dessa forma de ensino e como utilizar essas habilidades sem causar grande impacto no educando.
Podemos atribuir a falta de motivação das crianças ao fato de viverem em um mundo repleto de tecnologias, e que, por mais que as pessoas saibam da importância da educação para o desenvolvimento da criança, cada vez mais é um desafio para o professor buscar estratégias para que possíveis soluções sejam buscadas.
Concluímos, portanto, que, quando exigimos de nossos alunos que aprendam ou absorvam um conteúdo, sem deixar claros os motivos que os fazem primordial para a vida desse aluno, exigimos que ele se esforce em algo pelo qual ele não tem nenhuma identificação e nem motivação em aprender.

REFERÊNCIAS

E.; BZUNECK, J. A.; GUIMARÃES, S. É. R. (Org.). Motivação para aprender: aplicações no contexto educativo. Petrópolis: Vozes, 2010. P. 13-42.

ENGELMANN, Erico. A motivação de alunos dos cursos de artes de uma universidade pública no norte do Paraná. 2010. Disponível em: <http://www.uel.br/pos/mestredu/images/stories/downloads/dissertacoes/2010>. Acesso em: 27 jun. 2014.

GUIMARÃES, S. É. R. A organização da escola e da sala de aula como determinante da motivação intrínseca e da meta aprender. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. (Org.). A

motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea.4.ed.Petrópolis: Vozes, 2009a. p. 78-95.

GUIMARÃES, Sueli Édi R. Motivação intrínseca, extrínseca e o uso de recompensas em sala. In: BZUNECK, José Aloyseo: BORUCHOVITCH, Evely. A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

KNÜPPE, Luciane. Motivação e desmotivação: desafio para as professoras do Ensino Fundamental. Educar em Revista, n. 27, p. 277–290, 2006. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/er/n27/a17n27.pdf.

A IMPORTÂNCIA DA BRINCADEIRA NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL: APRENDENDO DE FORMA DIVERTIDA

BRUNA NONATO LIMA JESUS

RESUMO
Este artigo tem como objetivo investigar a importância da brincadeira no desenvolvimento infantil, destacando como essa prática contribui para a aprendizagem de forma divertida e significativa. O método adotado foi uma revisão bibliográfica de estudos recentes sobre o papel da brincadeira no processo de formação das crianças, com foco nas dimensões cognitiva, emocional, social e motoras. A análise incluiu tanto pesquisas acadêmicas quanto práticas pedagógicas voltadas para a educação infantil. O artigo discute diferentes tipos de brincadeiras, como as simbólicas, as de construção e as coletivas, e como elas favorecem o desenvolvimento das habilidades sociais, a criatividade, a resolução de problemas e o pensamento crítico. As considerações finais ressaltam que a brincadeira é uma ferramenta essencial no processo educativo, pois permite que a criança explore e compreenda o mundo de maneira lúdica e interativa. Além disso, enfatiza-se que o papel do educador é fundamental para criar ambientes que incentivem o brincar, respeitando o ritmo e os interesses das crianças. O artigo conclui que, ao integrar a brincadeira de forma planejada e contextualizada no cotidiano escolar, os educadores potencializam o desenvolvimento integral da criança, promovendo não apenas o aprendizado acadêmico, mas também o fortalecimento de competências sociais e emocionais. Dessa forma, a brincadeira não deve ser vista como um simples passatempo, mas como uma estratégia pedagógica indispensável para o crescimento saudável e equilibrado das crianças.

PALAVRAS-CHAVE: Brincadeira; desenvolvimento infantil; educação infantil; aprendizagem lúdica; habilidades sociais.

ABSTRACT
This article aims to investigate the importance of play in child development, highlighting how this activity contributes to learning in a fun and meaningful way. The method used was a bibliographical review of recent studies on the role of play in the cognitive, emotional, social, and motor development of children. The article discusses different types of play, such as symbolic, constructive, and collective play, and their impact on social skills, creativity, problem-solving, and critical thinking. The conclusion emphasizes that play is an essential tool in the educational process, supporting the integral development of children.

KEYWORDS: Play; child development; early childhood education; playful learning; social skills.

INTRODUÇÃO

A brincadeira como elemento fundamental no desenvolvimento infantil, tem sido amplamente reconhecida como uma ferramenta pedagógica essencial para o aprendizado nas primeiras fases da vida. Este artigo tem como objetivo analisar a importância da brincadeira no desenvolvimento das crianças, explorando suas contribuições para o crescimento cognitivo, emocional, social e motor. Será discutido como o brincar, além de proporcionar diversão, atua como um meio de aprendizagem ativa, onde as crianças exploram, experimentam e compreendem o mundo ao seu redor. A pesquisa busca entender de que maneira as atividades lúdicas podem ser incorporadas ao cotidiano educacional e como os educadores podem potencializar seus efeitos para promover o desenvolvimento integral da criança.

O contexto atual da educação infantil apresenta desafios e oportunidades em relação ao uso da brincadeira no ambiente escolar. A prática do brincar, muitas vezes, é relegada a um papel secundário, visto como algo acessório ou até desnecessário para o processo de ensino-aprendizagem. No entanto, estudos recentes apontam que a brincadeira é, de fato, um dos pilares que sustentam o desenvolvimento de habilidades essenciais nas crianças, como a criatividade, a resolução de problemas, a comunicação e as

competências sociais. Portanto, a pesquisa busca contextualizar o papel da brincadeira dentro da educação infantil, destacando sua importância não apenas como uma atividade recreativa, mas como uma estratégia pedagógica que contribui para a formação integral do indivíduo.

A justificativa para a realização desta pesquisa se dá pela crescente compreensão de que a brincadeira é uma prática que vai além do lazer. Diversos estudos na área de pedagogia e psicologia têm mostrado como a aprendizagem ocorre de forma mais efetiva quando o processo envolve o prazer e a interação lúdica. O ambiente escolar, ao promover momentos de brincadeira bem planejados, pode contribuir significativamente para o desenvolvimento cognitivo e social das crianças, favorecendo uma aprendizagem mais prazerosa e engajada. Nesse sentido, é importante refletir sobre o papel dos educadores e como suas práticas pedagógicas podem estimular a aprendizagem por meio do brincar.

A problematização central deste estudo reside na dificuldade de inserir a brincadeira de forma sistemática e planejada no currículo escolar, muitas vezes devido à pressão por resultados acadêmicos e à priorização de métodos tradicionais de ensino. Portanto, este artigo questiona como a brincadeira pode ser mais eficazmente incorporada às práticas pedagógicas na educação infantil, contribuindo para a formação de crianças mais criativas, empáticas e com habilidades cognitivas mais desenvolvidas.

A BRINCADEIRA COMO INSTRUMENTO DE APRENDIZADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A brincadeira na educação infantil é reconhecida como um dos elementos mais poderosos no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança. Ao longo dos primeiros anos de vida, a brincadeira se torna uma atividade central, que permite à criança explorar, experimentar e compreender o mundo ao seu redor. Mais do que um simples momento de lazer, a brincadeira é uma estratégia pedagógica fundamental que contribui para o desenvolvimento cognitivo, social, emocional e motor da criança, preparando-a para os desafios da vida cotidiana e para a integração social.

A teoria de Piaget (1975) é amplamente citada quando se trata da importância da brincadeira no desenvolvimento infantil. Segundo ele, a brincadeira é uma forma de a criança organizar o conhecimento e compreender a realidade de maneira simbólica. Piaget afirma que, ao brincar, a criança não apenas imita o que vê ao seu redor, mas também reflete sobre esses elementos, estruturando-os em seu entendimento de mundo. Como ele observa, a brincadeira é uma oportunidade para a criança internalizar as normas sociais e experimentar diferentes papéis dentro da sociedade:

De acordo com Piaget (1975, p. 59).

"A criança que brinca coloca-se em um mundo no qual as coisas se transformam, sendo ao mesmo tempo o criador e o espectador. No jogo, a criança aprende a dominar a realidade através da ação, organizando seu conhecimento de forma simbólica. O jogo simbólico, por exemplo, permite-lhe imitar as situações cotidianas, interiorizando as normas sociais e, ao mesmo tempo, testando suas próprias hipóteses sobre o funcionamento do mundo"

Esse processo simbólico da brincadeira contribui para a construção do pensamento lógico e da capacidade de resolução de problemas. Quando uma criança brinca de "casinha", por exemplo, ela não só imita os adultos, mas também compreende papéis, responsabilidades e interações sociais que estão presentes em sua vida cotidiana. Além disso, ao organizar e representar essas situações, ela testa seus próprios conhecimentos e observa as reações dos outros, o que ajuda a consolidar sua compreensão de regras e normas sociais.

Além de ser uma ferramenta cognitiva, a brincadeira também tem uma função social fundamental. Durante o brincar com outras crianças, a criança aprende a negociar, compartilhar e respeitar as regras do jogo. Essas habilidades sociais são essenciais para o desenvolvimento da empatia, cooperação e resolução de conflitos, habilidades que são indispensáveis para a integração social da criança em diversos contextos. A capacida-

de de brincar de maneira cooperativa ensina a criança a trabalhar em grupo, respeitar os outros e desenvolver sua autoestima. Em um ambiente educacional, a brincadeira proporciona um campo de aprendizado social, onde as crianças têm a oportunidade de vivenciar e experimentar diversas relações interpessoais, desenvolvendo a inteligência emocional necessária para se relacionar de forma saudável com os outros.

Ademais, a brincadeira pode ser uma excelente ferramenta para o desenvolvimento motor. Através de brincadeiras que envolvem atividades físicas, como correr, pular, dançar ou jogar, a criança aprimora suas habilidades motoras e coordenação motora grossa e fina. A brincadeira também pode ser um meio de ensinar conceitos matemáticos e científicos de maneira lúdica. Brincadeiras como contagem de objetos, jogos de construção, atividades de encaixe ou até mesmo brincadeiras ao ar livre podem ser usadas para introduzir conceitos de espaço, quantidade e causa-efeito, de uma forma que desperte o interesse e a curiosidade da criança.

A professora e pesquisadora Terezinha M. Kishimoto (2001) enfatiza a relevância de incorporar a brincadeira de maneira estruturada no ambiente educacional. Ela defende que, ao planejar atividades lúdicas, o educador deve ter clareza dos objetivos pedagógicos e das habilidades que pretende desenvolver nos alunos. A brincadeira não deve ser vista como uma atividade secundária ou um simples descanso entre as aulas, mas como um momento de aprendizado efetivo. Kishimoto sugere que a brincadeira pode ser integrada aos conteúdos curriculares, com a intenção de estimular a criatividade, o raciocínio lógico e a resolução de problemas, criando um ambiente de aprendizagem mais dinâmico e atraente.

Além disso, a brincadeira, quando realizada em grupo, se torna uma ferramenta inclusiva, pois atende às diferentes necessidades e ritmos de aprendizagem das crianças. Crianças com diferentes habilidades cognitivas, motoras ou sociais podem se beneficiar das interações proporcionadas pelo brincar, desenvolvendo-se em seu próprio tempo e de acordo com suas próprias capacidades. Nesse sentido, a brincadeira favorece a inclusão e o respeito às diferenças, promovendo um ambiente mais equitativo dentro da sala de aula.

Por fim, a brincadeira é um meio de favorecer a aprendizagem de forma prazerosa, estabelecendo uma relação positiva entre a criança e o conhecimento. Através da brincadeira, a criança adquire, sem perceber, uma série de conceitos e habilidades que serão fundamentais para seu desenvolvimento futuro. Além disso, a brincadeira promove uma aprendizagem ativa, onde a criança é o centro do processo, sendo estimulada a investigar, experimentar e criar, o que contribui para o seu aprendizado significativo e duradouro.

Portanto, a brincadeira, quando utilizada de maneira planejada e intencional, é um instrumento pedagógico fundamental no desenvolvimento da criança, proporcionando uma aprendizagem rica, significativa e prazerosa. Ao integrar a brincadeira como uma prática educativa, o educador contribui para a formação de crianças mais criativas, reflexivas, empáticas e preparadas para os desafios da vida em sociedade.

O PAPEL SOCIAL DA BRINCADEIRA NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

A brincadeira exerce um papel fundamental na socialização e no desenvolvimento da criança, sendo uma das primeiras formas de ela aprender a interagir com seus pares e com o mundo ao seu redor. No processo de brincadeira, a criança não apenas se diverte, mas também desenvolve habilidades cognitivas, sociais e emocionais essenciais para a construção de sua identidade social. Através da brincadeira, ela experimenta papéis, aprende a seguir regras e interage de forma cooperativa com outras crianças, o que contribui para a construção de sua identidade e para o desenvolvimento de competências sociais.

A teoria de Vygotsky (1998) sobre a brincadeira destaca sua importância no desenvolvimento social da criança. Segundo ele, a brincadeira cria um ambiente no qual a criança pode experimentar o mundo social, praticando comportamentos e regras que são essenciais para a sua inserção no con-

texto social mais amplo. Vygotsky argumenta que a brincadeira permite que a criança atue livremente, mas de uma forma que também envolva limites sociais e culturais, aprendendo a se adaptar aos códigos sociais do seu grupo.
De acordo com Vygostky(1998, p. 121).

"A brincadeira é uma forma de criar um ambiente no qual a criança pode agir livremente, mas dentro de limites sociais, experimentando uma realidade que a prepara para a interação futura com os outros. A brincadeira simbólica, por exemplo, permite à criança a oportunidade de imitar, reorganizar e, assim, internalizar as práticas sociais, estabelecendo uma ponte entre a sua realidade imediata e a realidade cultural mais ampla"

Neste contexto, a brincadeira assume um papel de grande importância, pois é através dela que a criança começa a entender e a vivenciar as normas sociais. Ela aprende não apenas os comportamentos adequados para a interação com outras pessoas, mas também os valores que estão implícitos nas práticas sociais de sua cultura. Através do jogo simbólico, a criança pode representar situações do cotidiano, como cuidar de um bebê, ir ao mercado ou realizar uma tarefa de trabalho, o que a ajuda a compreender e a reproduzir os papéis sociais de maneira mais eficaz.
Além disso, Vygotsky (1998) também destaca a importância da brincadeira na construção da linguagem e da comunicação social. Ele explica que o jogo simbólico é uma das formas mais ricas de desenvolvimento linguístico, pois a criança utiliza a linguagem não apenas para se comunicar, mas também para criar e organizar o mundo de formas mais complexas.
De acordo com Vygotsky (1998, p. 127).

"A brincadeira representa um espaço único para a criança usar a linguagem de maneira criativa, desenvolvendo não apenas a sua capacidade de comunicação, mas também de expressão emocional e compreensão dos outros. Ao brincar de fazer de conta, a criança não apenas recria o mundo, mas também ensina a si mesma a agir dentro dele"

Através desse processo lúdico e criativo, a criança começa a desenvolver uma compreensão mais profunda de si mesma e dos outros, aprendendo a navegar nas complexas relações sociais. A habilidade de entender as perspectivas alheias, de negociar e de expressar suas emoções de maneira adequada são competências fundamentais adquiridas na brincadeira, que influenciam diretamente a formação de sua identidade social.
A brincadeira também desempenha um papel essencial no desenvolvimento da empatia, pois é nela que a criança começa a se colocar no lugar do outro, interpretando e compreendendo as emoções e necessidades dos colegas. Ao interagir com os outros, a criança aprende a negociar e a trabalhar em equipe, habilidades fundamentais para sua vida social futura.
Em ambientes escolares, a brincadeira se torna um campo essencial para a socialização. A interação lúdica entre crianças de diferentes origens culturais, sociais e econômicas possibilita uma aprendizagem coletiva e inclusiva. Ao participar dessas atividades, as crianças aprendem a respeitar as diferenças e a trabalhar juntas em prol de um objetivo comum, desenvolvendo uma consciência social importante para sua convivência em sociedade.
Em suma, a brincadeira, sob a ótica de Vygotsky, é um processo fundamental não só para o desenvolvimento cognitivo, mas também para a socialização da criança. Através do brincar, ela aprende as normas sociais, desenvolve suas habilidades de comunicação e cria uma compreensão mais profunda do mundo social ao seu redor, tudo isso de maneira espontânea e prazerosa.

A FUNÇÃO EMOCIONAL DA BRINCADEIRA NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

A brincadeira não é apenas uma atividade lúdica ou uma oportunidade para a criança se divertir; ela também desempenha um papel crucial no desenvolvimento emocional. Através do brincar, a criança consegue expressar, explorar e regular suas emoções de forma segura e controlada, além de aprender a lidar com diferentes sentimentos, como alegria, frustração, medo e tristeza. Ao brin-

car, a criança cria um espaço para se conectar consigo mesma e com os outros, o que favorece a construção de sua inteligência emocional e a sua capacidade de lidar com situações emocionais desafiadoras.
Um dos principais aspectos emocionais que a brincadeira favorece é a autoconfiança. Durante as atividades lúdicas, a criança tem a oportunidade de experimentar novas situações e desafios, o que pode aumentar sua autoestima ao perceber suas próprias capacidades de realizar tarefas e alcançar objetivos. Além disso, o brincar também permite que a criança aprenda a lidar com a frustração, um aspecto essencial do desenvolvimento emocional. Quando a criança não consegue realizar algo ou quando se depara com desafios durante uma brincadeira, ela é incentivada a tentar novamente, desenvolvendo sua resiliência e capacidade de enfrentar obstáculos de maneira construtiva.
A teoria de Vygotsky (1998) também traz uma importante reflexão sobre como a brincadeira contribui para o desenvolvimento emocional da criança, principalmente no que diz respeito à regulação emocional. Para ele, a brincadeira é um espaço de experimentação onde a criança pode manifestar emoções de forma simbólica, permitindo-lhe entender e processar essas emoções. Vygotsky destaca que, ao brincar, a criança não apenas imita o mundo ao seu redor, mas também tem a chance de controlar e dar significado às suas próprias experiências emocionais.
De acordo com Vygotsky(, 1998, p. 134).

"A brincadeira oferece à criança a possibilidade de criar, controlar e dar sentido às suas emoções. Ao encenar e imitar diferentes papéis, ela pode representar suas próprias vivências emocionais e, assim, compreendê-las melhor. É um espaço onde a criança encontra segurança para vivenciar sentimentos complexos, como a raiva ou o medo, dentro de um contexto de controle e simbolismo"

Essa capacidade de representar sentimentos por meio do jogo simbólico permite que a criança desenvolva uma compreensão mais profunda das emoções, aprendendo a nomeá-las e a lidar com elas de maneira saudável. Por exemplo, ao brincar de "médico", a criança pode simular situações de cuidado e cura, o que a ajuda a processar medos relacionados à doença ou ao sofrimento. Da mesma forma, ao brincar de "papai e mamãe", ela pode explorar e entender diferentes aspectos das relações familiares e das emoções associadas a essas relações.
A brincadeira também oferece à criança uma oportunidade de se conectar com seus pares e de desenvolver empatia. Ao interagir com outras crianças em atividades lúdicas, ela aprende a reconhecer as emoções dos outros e a responder a elas de maneira apropriada. Essa interação social proporciona um aprendizado emocional valioso, pois ensina a criança a se colocar no lugar do outro, compreender suas necessidades e colaborar para atingir objetivos comuns.
Além disso, a brincadeira pode ser uma importante ferramenta para a gestão do estresse e da ansiedade. Crianças que enfrentam situações de pressão ou dificuldades emocionais podem se beneficiar do brincar como uma forma de descompressão. Ao se engajar em atividades lúdicas, elas têm a oportunidade de relaxar, se divertir e expressar seus sentimentos de maneira espontânea, o que contribui para o alívio do estresse e para o equilíbrio emocional.
Portanto, a função emocional da brincadeira no desenvolvimento infantil é imensurável, pois ela permite à criança desenvolver a regulação emocional, a empatia e a capacidade de enfrentar desafios emocionais de maneira resiliente. Além disso, o brincar proporciona um espaço seguro onde a criança pode explorar e expressar suas emoções, o que contribui para um crescimento emocional saudável e equilibrado.

A BRINCADEIRA COMO ELEMENTO DE INTEGRAÇÃO ENTRE APRENDIZAGEM COGNITIVA E EMOCIONAL

A brincadeira é um elemento essencial no desenvolvimento infantil, pois é através dela que se estabelece uma conexão entre os processos cognitivos e emocionais. Quando as crianças brincam, elas não apenas desenvolvem habilidades cognitivas, como memória, atenção e pensamento lógico, mas também aprendem a lidar com as emoções

e a expressar seus sentimentos de forma saudável. Nesse sentido, a brincadeira atua como um ponte entre o desenvolvimento intelectual e emocional, proporcionando um ambiente no qual a criança pode integrar essas duas dimensões de maneira fluida e natural.
De acordo com Vygotsky (1998), a brincadeira é um espaço privilegiado onde a criança pode integrar suas experiências cognitivas e emocionais de forma simbólica. Durante o brincar, a criança experimenta e organiza diferentes aspectos do seu mundo interior, criando um diálogo constante entre o que ela pensa e o que sente. Como ele descreve, a brincadeira é uma forma de construção cognitiva que também envolve um forte componente emocional, permitindo à criança processar e compreender suas próprias emoções através de suas ações e de seu envolvimento com os outros:
De acordo com Vygotsky(1998, p. 141).

"A brincadeira não é apenas uma forma de expressão dos sentimentos, mas também uma atividade cognitiva complexa. Ao brincar, a criança coloca seus sentimentos em ação, reorganiza o mundo em um formato simbólico e, assim, aprende a regular suas emoções. Nesse processo, o pensamento e a emoção se integram de uma maneira única, permitindo que a criança construa significados não apenas intelectuais, mas também afetivos"

Essa interação entre o cognitivo e o emocional é evidente em diversas formas de brincadeiras. Por exemplo, ao brincar de faz de conta, a criança não apenas simula um papel, mas também organiza suas emoções, criando narrativas nas quais ela expressa e processa sentimentos de alegria, tristeza, medo ou frustração. Esse jogo simbólico permite que ela compreenda as emoções, as cause e as resolva dentro de um contexto seguro, que facilita o aprendizado tanto emocional quanto cognitivo.
Além disso, Kishimoto (2001) ressalta que a brincadeira oferece uma oportunidade única de integrar conhecimento e emoção, especialmente no contexto educacional. Segundo ela, quando a brincadeira é usada de forma estruturada, ela permite que a criança desenvolva um conhecimento significativo enquanto lida com suas próprias emoções. Ao participar de atividades lúdicas, a criança é capaz de articular seus sentimentos com suas descobertas cognitivas, como ao manipular objetos e explorar o ambiente ao seu redor, criando conexões entre o que aprende e o que sente.
De acordo com Kishimoto(2001, p. 78).

"A brincadeira é uma prática em que a criança se envolve de maneira plena, conectando os aspectos emocionais com os cognitivos. Ao brincar, ela tem a oportunidade de vivenciar o conhecimento de maneira mais profunda, pois não está apenas aprendendo conceitos, mas também se sentindo envolvida no processo. A emoção se torna parte da aprendizagem, e é isso que torna a brincadeira uma forma de aprendizado significativo, que integra a afetividade e a razão"

Essa fusão entre cognição e emoção é um dos aspectos mais poderosos da brincadeira, pois permite à criança aprender de maneira holística. Por exemplo, ao construir uma torre com blocos, a criança não está apenas exercitando sua coordenação motora e seu raciocínio lógico, mas também está enfrentando desafios, lidando com frustrações quando a torre cai, e experimentando a satisfação ao ver sua construção completada. Esse processo envolve tanto a resolução de problemas (um aspecto cognitivo) quanto o manejo de emoções, como a paciência e a perseverança, permitindo que a criança integre ambas as dimensões em seu aprendizado.
Em um contexto educativo, essa integração entre a aprendizagem cognitiva e emocional por meio da brincadeira é crucial, pois cria um ambiente de aprendizagem mais eficaz e significativo. As crianças, ao serem incentivadas a brincar, não apenas aprendem conceitos acadêmicos, mas também desenvolvem habilidades emocionais que são fundamentais para o seu crescimento pessoal e social. A brincadeira, nesse sentido, oferece um espaço de aprendizagem onde o intelecto e o coração caminham juntos, permitindo que a criança se desenvolva de maneira

equilibrada e completa.
Portanto, a brincadeira se estabelece como um elemento integrador entre os aspectos cognitivos e emocionais do desenvolvimento infantil, proporcionando uma aprendizagem que é tanto significativa quanto emocionalmente rica. Ao brincar, a criança aprende a organizar e expressar suas emoções, ao mesmo tempo em que desenvolve suas habilidades cognitivas, criando uma base sólida para o desenvolvimento integral e saudável.

CONCLUSÃO

A brincadeira se revela como um dos elementos mais ricos e essenciais no desenvolvimento infantil, com impactos profundos tanto no aprendizado cognitivo quanto na formação emocional e social da criança. Ao longo deste trabalho, foi possível explorar como as atividades lúdicas não apenas estimulam a criatividade, a resolução de problemas e o raciocínio lógico, mas também desempenham um papel fundamental na construção da identidade emocional, na regulação afetiva e nas habilidades de socialização da criança. Assim, ao brincar, a criança não só aprende sobre o mundo, mas também sobre si mesma e sobre as relações com os outros, o que faz da brincadeira uma prática integral ao desenvolvimento humano.
A partir das teorias de autores como Vygotsky e Kishimoto, entendemos que a brincadeira vai além de um simples passatempo. Ela é um instrumento poderoso que integra o aprendizado cognitivo com o emocional, permitindo à criança explorar e experimentar emoções em um ambiente seguro, ao mesmo tempo em que desenvolve suas capacidades cognitivas, como o pensamento lógico, a memória e a capacidade de resolver problemas. No contexto educacional, a brincadeira se transforma em uma estratégia pedagógica eficaz, pois torna o aprendizado mais significativo e envolvente. Ela oferece à criança a oportunidade de aprender de maneira ativa e lúdica, o que, por sua vez, facilita o entendimento e a assimilação de novos conhecimentos.
Além disso, a brincadeira promove a socialização ao proporcionar experiências de interação com os outros. No convívio com pares, as crianças aprendem a negociar, respeitar limites, resolver conflitos e, principalmente, a se colocar no lugar do outro, desenvolvendo a empatia e a cooperação. Nesse sentido, a brincadeira se configura como um campo de aprendizagem social, onde a criança vivencia e internaliza as normas sociais, preparando-se para uma convivência harmônica na sociedade.
Outro ponto relevante é que, ao brincar, a criança tem a oportunidade de vivenciar e processar suas emoções de maneira construtiva. Através de jogos simbólicos, por exemplo, ela pode lidar com situações do cotidiano, como frustrações, medos e alegrias, o que contribui para o desenvolvimento da inteligência emocional. Esse equilíbrio entre o aspecto cognitivo e emocional da brincadeira resulta em uma aprendizagem mais completa e integrada, permitindo que a criança não apenas entenda o mundo de uma forma intelectual, mas também sinta e experimente esse mundo de maneira plena e equilibrada.
Portanto, a brincadeira não é apenas um meio de entretenimento, mas uma ferramenta indispensável para o desenvolvimento integral da criança. Ela contribui para a formação de uma base sólida de competências cognitivas e emocionais, que são fundamentais para o bem-estar e a adaptação social da criança ao longo da vida. Reconhecer e valorizar o brincar como uma prática educativa e essencial ao crescimento infantil é, portanto, uma responsabilidade de pais, educadores e todos os que estão envolvidos na formação das novas gerações.
Em suma, a brincadeira é um dos principais pilares do desenvolvimento infantil, sendo essencial para a construção de um conhecimento sólido, mas também para o desenvolvimento de habilidades emocionais que permitirão à criança enfrentar os desafios da vida adulta de maneira saudável e equilibrada. A integração entre aprendizagem cognitiva e emocional, proporcionada pela brincadeira, faz dela um dos métodos mais poderosos e eficazes no processo de formação integral das crianças, preparando-as para um futuro de sucesso tanto acadêmico quanto social e emocional. Por isso, é fundamental que as práticas lúdicas sejam cons-

tantemente promovidas e incentivadas, tanto nas escolas quanto em casa, para garantir que as crianças possam crescer de forma harmoniosa e plena.

REFERÊNCIAS

FONSECA, M. E. B.; SILVA, L. B. A criança e a brincadeira na escola: experiências e perspectivas. São Paulo: Pioneira, 2002.

GADOTTI, M. Educação e a criança no mundo contemporâneo. São Paulo: Cortez, 2008.

KISHIMOTO, T. M. A brincadeira na educação infantil: o papel do educador. São Paulo: Cortez, 2001.

RIBEIRO, M. F. A brincadeira como prática educativa e seu papel no desenvolvimento da criança. São Paulo: Editora Papirus, 2010.

SILVA, C. A. Brinquedo e brincadeira: práticas culturais e educacionais na infância. São Paulo: Editora Loyola, 2006.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MARCHESI, A.; MARTÍNEZ, J. L. Psicologia da educação escolar: desafios para o século XXI. Porto Alegre: Artmed, 2003.

O CINEMA MARGINAL E A PAISAGEM DA BOCA DO LIXO: UMA ANÁLISE GEOGRÁFICA E CINEMATOGRÁFICA

CARINA PECHIAIA

RESUMO
Este trabalho investiga a representação da paisagem urbana da Boca do Lixo, no centro de São Paulo, através do cinema marginal produzido na década de 70. Focando em filmes como "O Bandido da Luz Vermelha" de Rogério Sganzerla e os documentários "Uma Rua chamada Triumpho" de Oswaldo Candeias, o estudo examina como estas obras refletem e reinterpretam a dinâmica social e espacial da região. Nosso trabalho combina a análise de conteúdo fílmico com uma contextualização histórica e geográfica, destacando a relação entre a infraestrutura urbana e a produção cinematográfica que mostram que o cinema marginal não apenas retratou a marginalização social e a criminalidade da Boca do Lixo, mas também contribuiu para a compreensão geográfica da área. Este estudo ressalta a importância do cinema como ferramenta de análise urbana, revelando as complexas interações entre espaço, sociedade e cultura na construção da paisagem urbana.
PALAVRAS-CHAVE: boca do lixo, cinema marginal, geografia.

INTRODUÇÃO

Na década de 1970, o Brasil experimentava um dos períodos mais conturbados de sua história, marcado pelo regime militar e por políticas de repressão que controlavam as manifestações culturais e a liberdade de expressão. Nesse cenário, o Cinema Marginal emergiu como uma expressão artística e política de resistência, destacando-se por uma linguagem visual crua e provocativa que buscava desafiar as normas estabelecidas e retratar a complexidade da realidade social do país. Diversos filmes “marginais” foram censurados e muitos cineastas foram perseguidos, presos, intimidados, e apesar disso, o cinema da Boca, especificamente, chegou a ter uma boa inserção no mercado exibidor, como por exemplo, “O Bandido da Luz Vermelha” (1968) de Rogério Sganzerla, com uma repercussão grande de público e bilheteria.

A linguagem do Cinema Marginal era deliberadamente transgressora. Com câmera na mão, edição abrupta e enquadramentos inovadores, os cineastas buscavam criar uma estética de resistência e ruptura com o cinema comercial. Esse movimento cinematográfico se afastou das estéticas e temáticas consolidadas pelo Cinema Novo, reivindicando uma identidade própria ao abordar personagens e cenários que representavam os “excluídos” da sociedade, incluindo figuras como criminosos, prostitutas e outros habitantes da periferia urbana.

A região da Boca do Lixo, no centro de São Paulo, foi o epicentro desse movimento. Localizada no bairro da Luz, era caracterizada pela marginalidade social, onde se concentravam atividades ilegais e a população marginalizada pelo “sistema”. Essa área, anteriormente conhecida por seus bordéis e bares, tornou-se o ponto de encontro para cineastas, distribuidores e profissionais do cinema, criando um polo de produção cinematográfica que desafiava os padrões tradicionais tanto do ponto de vista artístico quanto econômico. A proximidade com estações de trem e a rodoviária facilitava a circulação de filmes e profissionais, tornando a região um espaço de troca cultural e resistência simbólica.

O Cinema Marginal refletia a geografia e o cotidiano da Boca do Lixo de maneira profunda, tratando-a não apenas como cenário, mas como um personagem que articulava os conflitos, contradições e tensões da sociedade urbana brasileira. A paisagem urbana, composta por prédios decadentes, ruas sujas e uma vida noturna intensa, proporcionava o pano de fundo ideal para a criação de uma estética que traduzia a brutalidade e a marginalidade da vida urbana. Os filmes produzidos ali apresentavam uma “paisagem fílmica” que se confundia com a própria identidade do lugar, tornando-se um meio de questionar a ordem social e dar visibilidade a um Brasil pouco explorado pelo cinema mainstream.

A Boca do Lixo também foi marcada pela

produção de filmes eróticos, conhecidos como pornochanchadas. Este gênero, muitas vezes visto de forma depreciativa, era uma mistura de comédia e sensualidade que alcançava grande popularidade. A produção rápida e de baixo custo dessas películas ajudava a financiar o cinema independente da Boca, mesmo sob as limitações impostas pela censura do regime militar. As pornochanchadas tornaram-se um fenômeno popular, e sua estética peculiar acabou sendo associada ao cinema produzido na Boca, que, para alguns críticos, se confundia com a própria identidade cultural da região.

No entanto, o Cinema Marginal ia além da pornografia e do erotismo. Ele era, essencialmente, uma expressão da contracultura e uma forma de resistência política e artística ao contexto opressor do regime militar. O movimento encapsulava o espírito de transgressão, incorporando temas e personagens que desafiavam as convenções sociais e os limites da censura. A "Boca" não era apenas um local de produção cinematográfica, mas um verdadeiro caldeirão cultural onde se encontravam cineastas, técnicos, atores e pessoas do submundo urbano, criando um cinema alternativo e autoral. Essa mistura de marginalidade e criatividade deu ao Cinema Marginal uma autenticidade única, que, apesar de ter sido rejeitada por muitos críticos da época, acabou por consolidar a Boca do Lixo como um símbolo de resistência cultural.

DESENVOLVIMENTO

Este trabalho busca examinar o Cinema Marginal a partir de uma perspectiva geográfica, analisando como a região da Boca do Lixo foi representada e ressignificada nas obras produzidas pelos cineastas da época.

Seleção e Análise de Filmes

Foram selecionados filmes representativos do cinema marginal produzidos na Boca do Lixo, com destaque para "O Bandido da Luz Vermelha" de Rogério Sganzerla e os documentários "Uma Rua chamada Triumpho 1969/1970" e "Uma Rua chamada Triumpho 1970/1971" de Oswaldo Candeias.

"O Bandido da Luz Vermelha", dirigido por Rogério Sganzerla, foi um dos marcos do cinema Marginal paulista, lançado em 40 cinemas pouco antes do AI-5. É um filme que combina crítica social, experimentalismo e ironia. Reflete a repressão da ditadura militar, mostrando cenas de uma polícia opressiva e fazendo uso de recursos visuais e narrativos inovadores, como enquadramentos radicais e intercalando elementos midiáticos, como músicas, quadrinhos e letreiros. A história é baseada no criminoso real
João Acácio Pereira da Costa, mas o filme usa o personagem do "Bandido" como símbolo de um homem marginalizado e invisível, vivendo à margem da sociedade.

Sganzerla diz que os personagens são "sublimes e boçais". O "Bandido da Luz Vermelha" é um personagem político na medida em que é boçal ineficaz, um rebelde importante, um recalcado infeliz que não consegue canalizar suas energias vitais (FERREIRA, 2000). O filme é atemporal, visceral e sarcástico levando em conta as políticas do país daquela década, protagonizado por um anti-herói brasileiro, um homem que surge e volta para o lixo, impotente em conseguir transformar esse mundo. Esse fato resume-se muito bem quando o bandido, em algumas cenas do filme, diz: "Quando a gente num pode fazer nada, a gente avacalha. Avacalha e se esculhamba... (Jorginho;
O Bandido da Luz Vermelha)". Esse trecho foi um marco também no cinema marginal paulista, pois resume a maneira pela qual os diretores encaravam a realização dos filmes. Outros personagens, como o delegado Cabeção e o corrupto político J.B. da Silva, reforçam o caráter decadente e niilista do filme, que se destaca pela sua estética de "faroeste do Terceiro Mundo", misturando gêneros e subvertendo as técnicas cinematográficas convencionais. No fim, o bandido se suicida em uma cena simbólica, onde ele e o delegado morrem lado a lado, sugerindo a simbiose entre a criminalidade e o sistema opressor (SILVA, 2001). Essa obra se torna uma crítica à sociedade brasileira, usando a dinâmica caótica da Boca do Lixo e figuras marginalizadas para questionar a ordem social.

Nos documentários de Osvaldo Candeias, "Uma Rua Chamada Triunfo 1969/1970" e "Uma Rua Chamada Triunfo 1970/1971", a Boca do Lixo é retratada com detalhes que

capturam a essência e a dinâmica social da região. Com uma trilha sonora composta pelo violão de Vidal França, as obras de Candeias utilizam fotografias e filmagens das ruas da Boca, especialmente da Rua do Triunfo, para explorar o ambiente urbano e seus personagens. Os documentários exibem bares, prédios, monumentos históricos e a arquitetura do bairro da Luz, revelando o contraste entre casarões antigos que resistem à modernização e os novos usos que as pessoas dão a esses espaços decadentes. Essas imagens compõem um mosaico da paisagem da Boca do Lixo e do centro de São Paulo, revelando o cenário que serve de matéria-prima para o Cinema Marginal.

Candeias enfatiza a vida cotidiana na rua, destacando personagens que variam de diretores e atores a trabalhadores como "puxadores de carroças" que transportavam latas de filmes prontos para distribuição. O início do primeiro documentário apresenta cenas noturnas, com fragmentos de pessoas que buscam os “prazeres da noite”. A câmera mostra esses personagens em um ambiente noturno que contrasta com a luz do dia, criando uma dualidade de usos e práticas sociais que transforma a mesma rua em espaços diferentes. O comentário em off do documentário descreve essa transformação constante, afirmando que “o caráter mutante dos usuários da rua fazem dela uma rua diferente”, ressaltando o papel do submundo urbano como combustível para a narrativa jornalística e cinematográfica.

Com a manhã, a paisagem da região se transforma. Trabalhadores e moradores de rua aparecem, e a circulação das pessoas ligadas ao cinema intensifica-se durante a tarde. Ao longo do dia, a diversidade dos habitantes e frequentadores da rua revela uma atmosfera de intercâmbio entre figuras do cinema, estudantes e trabalhadores, todos unidos pela efervescência cultural da Boca. Essas trocas são mostradas em encontros e diálogos, criando um espaço sem hierarquias, onde produtores, distribuidores, técnicos e artistas compartilham projetos e ideias.

No segundo documentário, Candeias expande o retrato da Boca, incluindo cenas de cineastas e carroceiros que transportam os filmes em carrocinhas, simbolizando a precariedade e a resistência da produção cinematográfica independente da época. O narrador expressa uma crítica ao descaso com o cinema nacional e lamenta a falta de políticas públicas de apoio. Segundo a pesquisadora Ângela Teles, esses documentários vão além da simples documentação da paisagem urbana, sendo também um apelo por políticas que fortaleçam o cinema brasileiro e por condições melhores para os que habitam a região, que sobrevivem ali em condições mínimas de existência.

Candeias constrói uma "paisagem fílmica" que se torna parte do próprio imaginário da cidade, misturando a representação urbana com a realidade social e cultural da Boca. Ao registrar as cenas cotidianas da Boca do Lixo, ele transforma a geografia da região em narrativa, capturando o movimento e a transformação de um espaço que reflete o Brasil urbano marginalizado. Os documentários de Candeias sugerem que espaço e tempo estão intrinsecamente ligados, e que a realidade da Boca é uma unidade espaço-temporal que se modifica com o passar das horas e com as interações humanas que ali acontecem (TELES, 2006).

CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA E GEOGRÁFICA

O surgimento do Cinema Marginal foi considerado perturbador, dado o cenário político repressivo instaurado pelo regime militar no Brasil. Durante esse período, a opressão do governo interferia em diversas esferas da sociedade, incluindo o campo artístico e cultural, submetido a censura rigorosa e adaptações às conveniências do Estado autoritário. Muitas produções culturais foram censuradas, e cineastas enfrentaram perseguições, prisões e intimidações. De acordo com Ramos (1987) “O clima é de completa impossibilidade de ação e de constante constrangimento de intenções em face de uma realidade bruta que se torna inacessível e excludente”. Essa conjuntura política serviu de “prato cheio” para atitudes contestadoras que o cinema marginal contemplava.

O termo Boca do Lixo surgiu na década de 1940, cunhado pela imprensa policial para designar a região, devido à presença de in-

divíduos considerados marginais pela sociedade da época, como prostitutas e criminosos, que atuavam nos Campos Elíseos, Santa Ifigênia e áreas adjacentes (ITAÚ CULTURAL, 2021).

Localizada no centro de São Paulo no bairro da Luz, tornou-se, a partir dos anos 1950, um símbolo do submundo urbano e da cultura marginal da cidade. Suas principais ruas — Rua do Triunfo, dos Andradas, Aurora e dos Gusmões — abrigaram atividades ligadas à prostituição e à criminalidade, o que fez com que o local ganhasse a conotação de "lixo" e "sujeira" aos olhos da sociedade paulistana tradicional. Esse estigma foi reforçado pela imprensa da época, que se referia ao lugar como a "vergonha da cidade" por reunir figuras marginalizadas, rejeitadas pelo "sistema".

Em 1953, um decreto proibiu as casas de meretrício no Bom Retiro, forçando as trabalhadoras do sexo a se deslocarem para o bairro da Luz. Isso transformou a dinâmica da região, que passou a ser ocupada por bares, hotéis e outros estabelecimentos que atendiam a nova clientela. A ocupação desse espaço trouxe uma nova territorialidade para a região, com disputas entre as prostitutas pelos pontos mais lucrativos, atraindo para a área personagens de diversas classes e origens, todos ligados a atividades marginalizadas, e criando um verdadeiro submundo urbano (MORAES, 1977).

E assim o território apropriado pelos marginais também carrega consigo um tom de inconstância, como território "flutuante" ou "móvel" (CASTRO, GOMES, CORRÊA, 1985: 88). Marcelo José Lopes de Souza diz que: Os limites tendem a ser instáveis, com áreas de influência deslizando sobre o espaço concreto das ruas, becos e praças; a criação da identidade territorial é apenas relativa, digamos mais propriamente funcional que afetiva. (CASTRO, GOMES, CORRÊA, 1985).

A proximidade com as estações ferroviárias da Luz e Júlio Prestes e, mais tarde, com a rodoviária, consolidou a região como um ponto de acesso fácil e central. Esse fator foi decisivo para a instalação de distribuidoras e produtoras cinematográficas no início do século 20, especialmente de filmes estrangeiros, que utilizavam a logística das ferrovias para distribuir filmes por todo o país. A partir dos anos 1970, com a criação da Embrafilme e do Concine, o governo passou a oferecer apoio ao cinema nacional, principalmente por meio de incentivos financeiros e proteção de mercado para produções brasileiras (ABREU, 2006). Apesar do investimento, segundo Sterneim (2010): "Esse lado comercial não invalida a sua importância para a própria existência da indústria cinematográfica brasileira em uma época nada fácil para o país e em especial para a sua criação artística". É importante ressaltar também, que o cinema marginal cobriu o período 1967-1972. Este movimento se manifesta antes do surgimento da Embrafilme, e deste modo lá o cinema nacional crescia por "méritos próprios" (STERNHEIM, 2005).

Produtoras e distribuidoras como a Cinedistri e a Servicine se destacaram na região, contribuindo para a formação de uma indústria cinematográfica alternativa. Essas empresas operavam com poucos recursos e adotavam métodos que priorizavam a economia e a eficiência, como a venda antecipada de ingressos e a filmagem em locações, ao invés de estúdios, para minimizar os custos. Os cineastas dependiam também das relações com exibidores locais, criando uma rede de apoio mútuo que sustentava as produções marginais e as distanciava dos modelos convencionais de produção.

O movimento do Cinema Marginal floresceu nesse ambiente particular. Cineastas como Rogério Sganzerla, Ozualdo Candeias e Carlos Reichenbach encontraram na região uma atmosfera propícia para a criação de filmes que desafiaram as normas estéticas e temáticas da época. Eles exploravam a realidade crua e controversa da cidade, com foco em temas como prostituição, violência urbana, miséria e corrupção, retratando o lado oculto e brutal das grandes metrópoles. O Cinema Marginal, também chamado de "udigrudi," "cinema do lixo" ou "cinema maldito", trazia uma estética visceral e de baixo custo, marcada por uma linguagem experimental que contrastava com o estilo mais elaborado e idealista do Cinema Novo, movimento anterior que abordava questões sociais sob uma perspectiva nacionalista (VASCONCE-

LOS, 2021).

ANÁLISE DA PAISAGEM FILMOGRÁFICA

A geografia da Boca do Lixo moldou profundamente a estética e o conteúdo dos filmes marginais. As ruas estreitas, os edifícios decadentes, e a diversidade de pessoas que transitavam pelo local contribuíram para que a região se tornasse não apenas um cenário, mas um personagem nos filmes. Os cineastas exploraram esses aspectos urbanos para criar uma "paisagem" que refletisse a degradação e a violência do espaço urbano. A estética da região oferecia uma metáfora visual para a desordem e a marginalidade que eram centrais ao Cinema Marginal.

Ao usar a Boca do lixo como ambiente e inspiração, os cineastas "criaram" uma geografia que capturava a dicotomia do urbano: o contraste entre a centralidade da região e a exclusão social dos seus habitantes. Em filmes como O Bandido da Luz Vermelha, a cidade é um espaço opressor, onde o protagonista circula por ruas escuras e decadentes, refletindo a realidade dos marginalizados. Essa representação é ao mesmo tempo realista e simbólica, utilizando o espaço físico para expressar os conflitos internos dos personagens e os conflitos sociais mais amplos da sociedade brasileira.

Para os cineastas do Cinema Marginal, a Boca do Lixo era tanto uma fonte de inspiração quanto uma estrutura de apoio para suas produções. A região simbolizava a resistência cultural e a possibilidade de criar uma narrativa cinematográfica alternativa, que rompia com as convenções do cinema oficial e revelava um Brasil invisível aos olhos da classe média. A Boca do Lixo não apenas abrigava as produções, mas imprimia em cada filme as marcas de sua geografia social e cultural.

A preparação e a manipulação do movimento das cenas participam da geograficidade particular de cada filme e há ainda inúmeros componentes, perceptíveis ao olhar e à audição que são contemplados no cinema, que configuram o imaginário manifestando a "realidade" para cada espectador. E neste contexto, por intermédio da produção de imagens de uma objetiva, revela-se a subjetividade da qual as formas de representação do espaço ganham sentido. David Harvey afirma o seguinte: "Tal questão assume uma importância fundamental, pois o modo pelo qual representamos o espaço possui profundas implicações na maneira como nós e os outros interpretamos o mundo e agimos em relação a ele" (BARBOZA apud ALESSANDRI CARLOS, 2000).

Todos esses fatores em conjunto, com as escolhas do diretor e sua equipe, originam a "geografia da tela", ou "geografia criadora", expressão utilizada no Cinema relacionada às experiências do cineasta sovietico Lev Kulechov (AUMONT-MARIE, 2003). Essa geografia é a própria organização e montagem espacial dos elementos gráficos do filme (das coisas que aparecem na tela).

É importante atentar que todos os filmes são "realidades" construídas sob os anseios e interesses dos diretores e dos profissionais envolvidos na equipe, de modo que o estudo geográfico do filme não necessariamente deve chegar às mesmas conclusões que o diretor objetivava chegar, pois cada pessoa compreende, distingue e entende de uma forma o que está sendo retratado no filme. Mesmo entre os profissionais engajados no cinema há diversidades (BLUWOL, 2003).

CONCLUSÃO

A análise dos filmes revela uma complexa construção da paisagem urbana da Boca do Lixo, expondo aspectos de marginalização, criminalidade e o cotidiano da região. Os filmes oferecem um retrato multifacetado da região, destacando sua arquitetura decadente, a presença constante de figuras marginalizadas e a tensão social latente, criando um mosaico cinematográfico que explora as nuances da vida no submundo urbano de São Paulo.

A Boca do Lixo aparece como um espaço degradado, com construções antigas e malconservadas que refletem o abandono e a exclusão da área pela sociedade paulistana. As ruas são povoadas por casarões e prédios de baixa manutenção, cuja arquitetura contrasta com a modernização do restante da cidade, destacando o isolamento e a marginalização da região. A proximidade com as estações ferroviárias da Luz e Júlio Prestes e com a rodoviária da Avenida Du-

que de Caxias também evidencia como essa localização estratégica facilitou a instalação de produtoras e distribuidoras cinematográficas na área. A arquitetura degradada e os cenários realistas se tornam, assim, um pano de fundo que simboliza a precariedade e resistência de um espaço que, embora central, é relegado a um estado de abandono.

A representação da Boca do Lixo nos filmes evidencia uma população diversa e marginalizada, composta por prostitutas, bandidos, trabalhadores informais e artistas independentes, refletindo a exclusão social e econômica que marca o local. Em Uma Rua Chamada Triunfo, Candeias destaca a convivência entre cineastas, trabalhadores informais e habitantes das ruas, enfatizando as relações de sobrevivência que ali se formam. A interação entre esses indivíduos e o espaço urbano cria um retrato vívido da Boca do Lixo, onde as complexas relações de poder e a luta diária pela sobrevivência se tornam um aspecto central das representações fílmicas. As cenas mostram a multiplicidade de personagens que circulam pelo local, como os "puxadores de carroças" que transportavam latas de filme e outras figuras que sobrevivem no contexto marginal da cidade, reforçando a natureza fragmentada e caótica da vida na região.

O cinema marginal não apenas usou a Boca do Lixo como cenário, mas como elemento narrativo essencial, construindo uma identidade única para a região. A escolha de cenários reais e personagens locais transformou a Boca do Lixo em um protagonista simbólico, um espaço que encapsula as tensões e exclusões sociais da época. Os filmes não só documentam a realidade da Boca do Lixo, mas a reinterpretam, tornando-a um espaço de resistência cultural e uma arena para a crítica social. A estética marginal, com sua linguagem improvisada, sua câmera instável e enquadramentos pouco convencionais, captura a desordem e a vulnerabilidade dos habitantes da região. Em O Bandido da Luz Vermelha, por exemplo, a paisagem urbana não é apenas o cenário das ações do protagonista; é um reflexo de sua própria marginalização e desesperança, transformando a cidade em um personagem que espelha os conflitos internos do anti-herói.

A paisagem filmográfica é uma construção espaço-temporal que reflete as condições sociais, econômicas e culturais da Boca do Lixo. Os cineastas do movimento marginal se apropriaram dos cenários reais da região, utilizando-os como parte integrante da narrativa e explorando a autenticidade da área para criar uma representação densa e complexa. As locações reais, os ângulos de câmera não convencionais e a trilha sonora que reflete a atmosfera da época intensificam a experiência do espectador, oferecendo uma visão aprofundada e genuína das dinâmicas urbanas. A interação dos personagens com o espaço reforça a autenticidade e a relevância social das narrativas cinematográficas, e o uso de cenários da Boca do Lixo permite que o espectador vivencie a realidade das ruas, experimentando a exclusão social de uma forma visceral e direta.

O contexto político da época, marcado pela repressão do regime militar, influenciou diretamente a produção cinematográfica e a vida na Boca do Lixo. A censura e a vigilância sobre o conteúdo dos filmes eram constantes, forçando os cineastas a adotar uma abordagem subversiva e, muitas vezes, disfarçada em suas críticas. O cinema marginal, com sua estética bruta e sua representação das camadas marginalizadas da sociedade, capturou a atmosfera de opressão e resistência que permeava o Brasil dos anos 1960 e 1970. Em O Bandido da Luz Vermelha, Sganzerla explora a violência e a criminalidade não apenas como aspectos do submundo urbano, mas como uma resposta direta à repressão e à exclusão social impostas pelo Estado. A marginalização da Boca do Lixo torna-se, assim, um símbolo das lutas e adversidades enfrentadas por aqueles que viviam à margem da sociedade, e o cinema marginal transforma a paisagem urbana em uma metáfora das tensões políticas da época.

A análise dos filmes do cinema marginal oferece uma compreensão mais profunda e dinâmica da geografia urbana da Boca do Lixo. As representações cinematográficas revelam a estrutura espacial e as interações humanas em um contexto de marginalidade, onde o espaço urbano é ao mesmo tempo cenário e personagem. O estudo dessas

representações fílmicas mostra como o cinema pode ser uma ferramenta valiosa para a análise geográfica, pois expõe as nuances e complexidades das dinâmicas sociais e espaciais que moldam a vida urbana. Os filmes não apenas retratam a região, mas a transformam em um microcosmo das questões sociais brasileiras, como a pobreza, a desigualdade e a luta pela sobrevivência.

A Boca do Lixo emerge dos filmes como um símbolo de resistência cultural e contracultura, um espaço onde a marginalidade se expressa em uma linguagem cinematográfica única e transgressora. O cinema marginal documentou e reinterpretou a paisagem urbana da Boca do Lixo, transformando-a em um espaço simbólico que denuncia as desigualdades e a opressão da sociedade. As obras analisadas demonstram como a paisagem urbana pode ser compreendida por meio de suas representações cinematográficas, revelando as interseções entre espaço, sociedade e cultura.

Em resumo, o cinema marginal não apenas documentou a Boca do Lixo, mas a elevou a um papel simbólico, onde urbanização e marginalização se encontram e se influenciam mutuamente. Através das representações cinematográficas, a Boca do Lixo torna-se uma lente para observar as dinâmicas de exclusão, resistência e sobrevivência na cidade. Este estudo destaca a relevância do cinema como meio de análise geográfica, capaz de revelar camadas profundas da experiência urbana e de proporcionar uma compreensão sensível das dinâmicas sociais e culturais em espaços marginalizados.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Nuno Cesar. “Boca do Lixo: cinema e classes populares”. Campinas. SP. Ed. da Unicamp, 2006.

ALESSANDRI CARLOS, Ana Fani. “A Geografia em sala de aula”. São Paulo. 6ª edição. Editora: Contexto, 2004.

AUMONT, Jacques; MARIE, Michel. “Dicionário teórico critico de cinema”, Campinas,SP, Papirus , 2003.

AUMONT, Jacques. “A Estética do Filme”. Campinas, SP, Papirus, 1995.

BLUWOL, Dennis Zagha. “A leitura Geográfica de obras cinematográficas: O caso de Cidade dos Sonhos de David Lynch”. São Paulo, 2003.

BLUWOL, Dennis Zagha. “Uma Geografia do Cinema: Imagens do urbano”. São Paulo, 2008.

CASTRO, Iná Elias de; GOMES, Paulo César da Costa; CORRÊA, Roberto Lobato (org.). “Geografia: conceitos e temas”. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

FERREIRA, Jairo. “Cinema de invenção”. São Paulo, Max Limonad/ Embrafilme, 2000.

ITAÚ CULTURAL, Enciclopédia (27 jan. 2021). “Boca do Lixo”. Consultado em 12 set. 2023.

MORAES, Hiroito de. “Boca do Lixo”, Ediçoes Populares, 1977.

MOREIRA, Ruy. “O que é Geografia”. Coleçao Primeiros Passos, 1ªediçao, São Paulo: Brasiliense, 1981.

MOREIRA, Ruy. “Pensar e ser em Geografia”. São Paulo, Contexto, 2007.

RAMOS, Fernão. “Cinema Marginal (1968/1973)” – A representação em seu limite. São Paulo, Brasiliense /Embrafilme, 1987.

SILVA, Edivaldo Vieira da. “Midia, Sujeito e Poder: O Bandido da Luz Vermelha”. São Paulo, 2001.

SOUZA, Marcelo L. de. O território sobre espaço e poder, autonomia e desenvolvimento. In: CASTRO, Iná E. de; GOMES, Paulo C. da C.; CORRÊA, Roberto L. (orgs.). Geografia: conceitos e temas. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

SOUZA, Carlos Roberto de. “Nossa Aventura na Tela”. São Paulo, Cultura Editores Associados, 1998.

STERNHEIM, Alfredo. “Cinema da Boca”. São Paulo, Coleção APLAUSO, 2005.

TELES, Angela Aparecida. “Cinema e Cidade: mobilidade, oralidade e precariedade no cinema de Ozualdo Candeias (1967-92)”. São Paulo, 2006. Disponível em: https://ariel.pucsp.br/handle/handle/12945?mode=full Consultado em: 01 abr 2024.

VASCONCELOS, Cid. “Dicionário Histórico de Cinema Sul-Americano#23: Cinema Marginal”. 2021 Disponivel em: https://magiadoreal.blogspot.com/2021/01/dicionariohistorico-de-cinema-sul.html Consultado em: 15 abr 2024.

REFERÊNCIAS FILMOGRÁFICAS

BOCA DO LIXO: CINEMA OU FESTA NA BOCA, Brasil, 1976
Direção: Ozualdo Candeias
Roteiro: Ozualdo Candeias
Duração: 12 min.

UMA RUA CHAMADA TRIUMPHO 1969/1970, Brasil, 1971
Direção: Ozualdo Candeias
Roteiro: Ozualdo Candeias
Duração: 11 min.

UMA RUA CHAMADA TRIUMPHO 1970/1971, Brasil, 1971
Direção: Ozualdo Candeias
Roteiro: Ozualdo Candeias
Duração: 9 min.

O BANDIDO DA LUZ VERMELHA, Brasil, 1968
Direção: Rogério Sganzerla
Roteiro: Rogério Sganzerla
Elenco: Paulo Vilaça, Helena Ignez, Sérgio Hingst, Luiz Linhares, Sônia Braga, Ítala Nandi, Hélio Aguiar (Narração), Pagano Sobrinho, Roberto Luna, Sérgio Mamberti, Carlos Reichenbach, Renato Consorte, Maurice Capovilla.
Duração: 92 min.

MOTRICIDADE E SEUS ASPECTOS EDUCACIONAIS NA INFÂNCIA

CARLA NUNES DE SOUZA

RESUMO

A motricidade desempenha um papel crucial no processo de formação humana fundamental, pois é através dela que se desenvolvem habilidades motoras específicas em diversos aspectos essenciais para a convivência e desenvolvimento. Durante a infância, ela assume um papel crucial, sendo conduzida como instrumento do processo de aprendizado e reconhecida como o núcleo da infância. Os aspectos motores de cada criança se desenvolvem gradualmente, seguindo fases importantes de desenvolvimento. A amplitude dos movimentos e a construção social da motricidade durante a infância são representados pela maneira como os estímulos pedagógicos podem e devem ser um componente crucial nessa abordagem. Na educação pré-escolar, as crianças têm acesso a uma variedade de estímulos que auxiliam no desenvolvimento em diversas áreas fundamentais.

PALAVRAS-CHAVE: Motricidade; Infância; Educador; Desenvolvimento.

ABSTRACT

Motricity plays a crucial role in the process of fundamental human formation, as it is through it that specific motor skills are developed in several aspects essential for coexistence and development. During childhood, it plays a crucial role, being used as an instrument in the learning process and recognized as the nucleus of childhood. The motor aspects of each child develop gradually, following important stages of development. The range of movements and the social construction of motor skills during childhood are represented by the way in which pedagogical stimuli can and should be a crucial component in this approach. In preschool education, children have access to a variety of stimuli that help with development in several fundamental areas.

KEY-WORDS: Motricity; Infancy; Educator; Development.

INTRODUÇÃO

A motricidade é uma das características mais importantes a serem desenvolvidas por bebês e crianças. O seu desenvolvimento permite que ambos aprendam, socializem e interajam, melhorando habilidades cruciais como a coordenação motora, o reconhecimento de si mesmo e do outro, contribuindo de maneira significativa para a formação social e cognitiva.

A infância, vista como a etapa inicial do aprendizado e crescimento humano, possui elementos cruciais para a motricidade. É nesse período que se desenvolvem habilidades motoras importantes dentro de um ambiente social e das interações de conhecimento relevante. Ao longo da educação infantil, as crianças são expostas a várias atividades e propostas que valorizam o processo de motricidade, criando e recriando oportunidades benéficas para o seu desenvolvimento integral.

Entender a importância do desenvolvimento da motricidade durante a infância possibilita que as crianças tenham um acesso apropriado às necessidades fundamentais de habilidades motoras. A falta de estímulo ou de reconhecimento dessas ações afetará significativamente essa parte crucial da motricidade, que precisa ser vinculada aos aspectos infantis.

As habilidades motoras robustas que as crianças consequentemente estimuladas podem adquirir serão um reflexo ativo para a vida adulta. A insegurança é inevitável ao lidarmos com adultos que não receberam os estímulos adequados na motricidade, resultando em certas dificuldades relacionadas a problemas da infância. Assim, fica evidente a necessidade de acrescentar ao saber dos educadores a relevância de abordar e destacar a motricidade em sua totalidade durante a infância.

Destacar a importância da educação infantil como mediadora e responsável pelo desenvolvimento das habilidades motoras é entender que a primeira infância ultrapassa o

cuidado e que a educação é o resultado da combinação do trabalho pedagógico realizado nas instituições de educação infantil em prol de uma educação completa das crianças. Por essa razão, a motricidade é um tema a ser estudado e aprimorado em estudos e treinamento de profissionais da educação.

O objetivo de começar a discussão sobre a motricidade no desenvolvimento infantil e reconhecer a importância da educação na primeira infância para o desenvolvimento completo de cada criança é crucial para termos uma visão abrangente das habilidades que precisam ser contempladas e vivenciadas. O artigo tem como objetivo atingir diversas categorias de leitores, ressaltará o conhecimento sobre a motricidade em uma abordagem prazerosa, leve e cheia de detalhes.

Assim, enfatizando a oportunidade de debatermos um tema crucial para a infância até a fase adulta, abordaremos a questão "qual a influência clara da educação na motricidade na primeira infância?" Portanto, o debate que será apresentado ao longo deste estudo argumentará com base em argumentos teóricos e práticos a importância da educação infantil no processo de aprendizado e aprimoramento de habilidades motoras.

A educação infantil, sendo o primeiro contato com a educação na infância, incentiva importantes aprendizados e contribui para o desenvolvimento contínuo, enfatizando estímulos essenciais para a motricidade, permitindo interações, interações sociais e contato com materiais que estimulam descobertas e trocas de experiências. A motricidade, como componente do crescimento humano, deve ser incorporada no trabalho pedagógico cotidiano.

O estudo prosseguirá com análises teóricas e observações do ambiente educacional, as práticas de ensino e os conhecimentos obtidos durante a formação acadêmica. Os autores e todas as perspectivas têm a responsabilidade de aperfeiçoar e enriquecer o tema selecionado para debate, enfatizando a relevância de entendermos como leitores e pesquisadores.

DESENVOLVIMENTO

A motricidade é essencial para o desenvolvimento de todos os indivíduos. Ao longo da vida, vamos aperfeiçoando nossas habilidades motoras de maneira progressiva, necessitando em certos aspectos de estímulos para o progresso desse desenvolvimento. Destacar a motricidade na educação infantil implica entender que o papel do educador é identificar as necessidades e expandir conhecimentos e experiências progressivamente na infância.

Os movimentos são essenciais para o desenvolvimento corporal em todas as fases da infância. Como forma de expressar sentimentos, bebês e crianças exploram ambientes e espaços com propósitos, reforçando emoções com suas realizações e aprendendo a aperfeiçoar tais habilidades de maneira simples. A motricidade na infância se manifesta em várias fases do desenvolvimento de bebês e crianças. Com as trocas de experiências, socialização e interações com o mundo, ela se sobressai e realça as habilidades motoras necessárias. Durante o desenvolvimento dos bebês ao longo da vida, os movimentos tornam-se perceptíveis durante o aprendizado.

Durante os primeiros anos de estudo na infância, as habilidades motoras se aprimoravam, adquirindo movimentos direcionados, com formas e combinações exatas ao longo de cada estímulo. Este aprimoramento nos leva a alcançar movimentos precisos, postura, controle corporal em cada ação e interações com o ambiente, tais como caminhar, saltar, correr, se abaixar, se erguer, escalar, subir e descer. Também é durante esse período de escolarização que as crianças adquirem e ajustam a coordenação motora fina e grossa, aumentando consideravelmente através das diversas habilidades propostas.

Durante a educação infantil, bebês e crianças têm a oportunidade de participar de atividades que possibilitam movimentos cotidianos, capazes de se desenvolver em cada objetivo proposto pelo professor, possibilitando que se movam em espaços que favoreçam a movimentação corporal de acordo com a sua idade. É crucial entender que cada um possui suas características únicas e que todo o progresso se molda conforme a singularidade de cada um.

Ao crescer, os bebês deixam de ter apenas

movimentos involuntários e começam a desenvolver uma percepção de adaptação ao ambiente. Todos os seus movimentos e ações passam a ser orientados para satisfazer seus desejos, como a vontade de pegar objetos com as pontas dos dedos, pegar algo pequeno com a precisão dos dedos, ir até um objeto, seja por meio de engatinhar, rastejar ou andar. Os gestos e sons são frequentemente utilizados para expressar fome, sede, sono, dor ou outras reações humanas.

Na infância, a motricidade é uma abordagem importante para a socialização e o desenvolvimento. Dentro do ambiente em que se encontram, após aprender movimentos e articulações adequadas às suas necessidades, as crianças começam a se mover com diferentes propósitos na exploração do ambiente. A coordenação motora começa a desempenhar um papel significativo no desenvolvimento infantil, sendo responsável por todas as maneiras como as crianças exploram e experimentam os movimentos ao longo do dia.

Os movimentos nas interações adquirem significados cruciais, já que é por meio de jogos, atividades recreativas e sensoriais que a motricidade tem sido frequentemente estimulada, tornando-se um componente essencial do desenvolvimento. O movimento intencional dentro de um espaço-tempo é uma característica crucial ao falarmos sobre o desenvolvimento das crianças. Assim, entendemos a motricidade como algo inerente a todos nós durante o processo de formação do indivíduo.

Forma concreta de relação do ser humano com o mundo e com seus semelhantes, relação está caracterizada por intencionalidade e significado, fruto de um processo evolutivo, cuja especificidade encontra-se nos processos semióticos da consciência, os quais, por sua vez, decorrem das relações recíprocas entre natureza e cultura – portanto, entre as heranças biológica e sócio-histórica. A motricidade refere-se, portanto, a sensações conscientes do ser humano em movimento intencional e significativo no espaço-tempo objetivo e representado, envolvendo percepção, memória, projeção, afetividade, emoção, raciocínio. Evidencia-se em diferentes formas de expressão – gestual, verbal, cênica, plástica etc. A motricidade configura-se como processo, cuja constituição envolve a construção do movimento intencional a partir do reflexo, da reação mediada por representações a partir da reação imediata, das ações planejadas a partir das simples respostas a estímulos externos, da criação de novas formas de interação a partir da reprodução de padrões aprendidos, da ação contextualizada na história – portanto, relacionada ao passado vivido e ao futuro projetado – a partir da ação limitada às contingências presentes. Esse processo ocorre, de forma dialética, nos planos filogenético e ontogenético, expressando e compondo a totalidade das múltiplas e complexas determinações da contínua construção do homem. (KOLYNIAK FILHO, 2002, p. 31-2.).

É crucial enfatizar que a motricidade se origina das ações associadas à comunicação gestual infantil, assumindo diversas formas de expressão ao longo do desenvolvimento. Os movimentos tendem a assumir algumas intenções resultantes das vivências, experiências e aprendizados, seja no contexto educacional ou fora dele. A obtenção de movimentos voluntários ocorre por meio de interações e aprimoramentos em contextos sociais, como a família e a escola. Esses movimentos refletem uma necessidade de comunicação e cuidados elevados, como na alimentação e nas atividades cotidianas em geral, também chamada de autonomia.

Como mencionado, os movimentos voluntários são parte do vasto potencial que a motricidade nos proporciona ao longo do nosso desenvolvimento, nos capacitando a evoluir em cada fase do desenvolvimento, desde a alimentação, vestuário, sentar, levantar, correr, andar, higiene pessoal, verbalizar, chorar, sorrir, entre outros aspectos ligados ao processo de movimento. A escola, como um centro de formação que complementa o indivíduo, possui a habilidade de ampliar e fomentar o que sabemos sobre motricidade, proporcionando as condições necessárias para que as crianças explorem o espaço-tempo com significados específicos.

Na educação pré-escolar, é importante destacar que a motricidade é desenvolvida e formada através de processos de aprendizado. É através de propostas pedagógicas, direcio-

nadas e livres, que as crianças aprimoram as fases que formam a motricidade humana. Para entender a relevância da motricidade na educação, é crucial ponderar que seu desenvolvimento no âmbito educacional abre caminhos para o conhecimento do mundo, a possibilidade do novo e o aprimoramento de novas aprendizagens. As atividades voltadas para o desenvolvimento infantil são propostas todos os dias, reforçando os laços afetivos e incentivando o cognitivo, físico e as habilidades motoras fundamentais.

Entende-se que a construção da motricidade é indissociável de processos de aprendizagem. Por um lado, a passagem da motilidade biológica (atributo de todos os animais e até de alguns vegetais) à motricidade (formação sócio-histórica tipicamente humana) pressupõe a aprendizagem de diversas habilidades motoras (com seus respectivos significados sociais e sentidos pessoais), com ou sem a mediação de um agente cultural (pais, irmãos, amigos, professores, livros, imagens no cinema e na televisão etc.). Assim sendo, pode-se afirmar que a motricidade é produzida por processos de aprendizagem (KOLYNIAK, 2022, p.06).

Considerando a variedade que a educação infantil proporciona às crianças, o ensino tradicional não se adequa às propostas trazidas pela infância. O educador deve permitir que as crianças experimentem o máximo de experiências e vivências necessárias para explorar a motricidade, construindo-a de diversas formas através de todas as aprendizagens. O tradicionalismo ao qual nos referimos é a segmentação da motricidade contextualizada em corpo e mente, dividindo o ensino em duas fases, com matérias que enriquecem o conhecimento mental e outras que intensificam os movimentos, "a escola trata o ser humano de forma dual, separado em corpo e mente em sala de aula, valorizando a mente sobre o corpo, no qual o movimento corporal, muitas vezes, é interpretado como indisciplina" (PROSCÊNCIO, 2010, p. 55).

Os guias pedagógicos que orientam a prática do educador enfatizam o quanto a criança aprende através das interações, com o ambiente onde está e com as sugestões livres e orientadas pelo professor. Entendemos que a criança já nasce com autonomia e os estímulos ao seu redor desempenham um papel crucial no seu desenvolvimento. Bebês e crianças escolhem, opinam e se comunicam mesmo sem falar. Permitir que a criança explore e manipule os espaços e materiais é proporcionar oportunidades para que elas possam adquirir conhecimento.

Na educação infantil, o desenvolvimento sensorial, motor e cognitivo ocorre durante a socialização, a roda de histórias, música e conversa, nas atividades livres e orientadas na rotina das crianças, além de todas as atividades que ocorrem ao mesmo tempo no ambiente escolar. A interação com sons, gestos e diversas expressões permite que a criança acesse a motricidade de maneira eficaz, enriquecendo sua formação durante os anos escolares, "quanto mais conscientes e diversificadas forem as vivências motoras dos indivíduos, maiores serão as suas possibilidades de construção de um amplo repertório motor" (MELLO; DAMASCENO, 2011, p. 45).

Na educação infantil, é claro que a interação com outras crianças da mesma idade pode e frequentemente promove o desenvolvimento motor voluntário. Destaca-se que cada uma possui seu individualismo em cada ambiente, relacionando seus movimentos e descobertas às suas necessidades. Assim, colaboram mutuamente em aprendizado e crescimento.

As brincadeiras e jogos são um recurso valioso para observar atentamente as propostas para a motricidade, estabelecendo movimentos livres e direcionados com objetivos que podem impulsionar grande parte do desenvolvimento infantil, de forma lúdica e prazerosa. Esta é uma proposta interessante que abrange várias áreas no desenvolvimento infantil, incluindo o aprimoramento das habilidades motoras e comunicativas em vários sentidos.

Assim, as atividades sensoriais em diversos aspectos podem contribuir significativamente para o desenvolvimento cognitivo, físico e motor das crianças. Propostas bem planejadas e direcionadas podem proporcionar estímulos eficazes para elas. A motricidade, de grande relevância, não fica de fora dos benefícios proporcionados pelo trabalho do

educador na primeira infância. Cada intervenção promove um aprendizado relevante e essencial para as crianças.
A educação psicomotora é indispensável nas aprendizagens escolares: é por essa razão que a propomos inicialmente à escola maternal. No entanto, não pode ser desprezada a partir do momento em que criança entra na primeira série [...] ajudando a criança a organizar-se, propicia-lhe melhores possibilidades de resolver os exercícios de análise, lógica [...] (MEUR, 1984, p. 21).

É praticamente inacreditável que um educador nunca tenha ouvido falar da relevância da motricidade na primeira infância, e como a educação proporciona esse desenvolvimento completo em prol das crianças. Durante o desenvolvimento escolar, as crianças experimentam experiências que aprimoram a coordenação e as habilidades motoras através do aprendizado.
O ambiente oferece diversas formas para a criança explorar seus movimentos e comunicação. É através de reflexos que surgem os movimentos intencionais, transformando o corpo em um instrumento de comunicação, sentimento e transformação no ambiente escolar. "[...] em movimento, corpos vivos, ativos e comunicativos, são seres humanos em construção e em constante processo de aprendizagem [...]" (PROSCÊNCIO, 2010, p. 46). Quando os movimentos são produzidos regularmente, eles expandem o repertório motor, assegurando uma interação qualitativa da criança com o ambiente. Isso ressalta a relevância do trabalho do educador e seus planejamentos para a valorização dessa motricidade em crescimento.
A educação infantil já proporciona um alicerce educacional lúdico e propício ao desenvolvimento motor, cognitivo e emocional. Portanto, ao oferecer atividades que estimulam a motricidade, permitindo movimentos cotidianos, a criança começa a lidar com situações similares, porém em comunicações distintas, buscando novas maneiras de solucionar, enriquecendo as experiências e maneiras de experimentar novos aprendizados. Os traços da motricidade na primeira infância nos permitem entender que movimentos, coordenação motora, noção espacial, comunicação corporal e lateralidade são componentes de um aprendizado que ocorre naturalmente. No entanto, à medida que crescemos, essas habilidades se desenvolvem e requerem estímulos onde surgem dificuldades. A motricidade também é crucial quando as crianças replicam ações para adquirir habilidades que desconhecem ou enfrentam dificuldades, o que torna a tarefa do professor essencial.
Ao serem incentivadas a se movimentar, as crianças desenvolvem progressivamente suas capacidades motoras, adquirindo competências e aperfeiçoando-as com sucesso. As contribuições nos movimentos revelam um conjunto de habilidades motoras, que permitem dominar e satisfazer o processo de aprendizagem em termos físicos, entendendo o processo de formação de seus próprios movimentos.
Durante toda a trajetória educacional e no contexto familiar, as crianças vão aprimorando todo o seu movimento corporal, adquirindo novas competências e se reconhecendo em termos motores. Assim, esses novos conhecimentos motores criam conexões com o ambiente onde estão inseridas, afetando significativamente seu comportamento. A perspectiva pedagógica e as atividades livres são componentes do processo de motricidade em constante evolução. De acordo com Sayão (2000, p. 2) "por essas razões, a brincadeira, sendo concebida como eixo principal do trabalho e como linguagem característica das crianças pequenas, perpassa todos os momentos do trabalho pedagógico e não deve ser utilizada de maneira funcionalista, como uma atividade [...] pré-definida"
Desde o nascimento, as crianças apresentam movimentos involuntários e desorganizados. Durante a primeira infância, conseguem assegurar o desenvolvimento básico desses reconhecimentos motores, porém, sem uma estrutura adequada para tal desenvolvimento. Para compreendermos melhor, consideremos que os bebês recém-nascidos produzem movimentos involuntariamente, sem perceber suas expressões corporais. O estímulo nessa situação passa a atribuir valores significativos à motricidade, ganhando intenção nos movimentos e repetições de

acordo com suas necessidades e o ambiente em que estão inseridos. Assim como na teoria exposta, "apresentam características desordenadas e inconsistentes. Mas, com o processo de desenvolvimento, 9 onde fatores maturacionais e ambientes interagem, estes movimentos se tornam padronizados e consistentes" (TANI, 1987, p. 2).

Portanto, entender que a educação infantil em várias áreas é fundamental em estratégias que impactam positivamente o desenvolvimento das crianças na primeira infância é o primeiro passo para desenvolvermos uma perspectiva relevante sobre certos temas que precisam ser priorizados na formação de educadores e nas estratégias pedagógicas nos ambientes escolares.

As Unidades Educacionais consideram a inteireza de bebês e crianças, a existência de seus corpos, mentes e emoções como um mesmo ser, que age, enquanto pensa, que expressa enquanto explora, que sente enquanto se maravilha, que constrói conhecimentos enquanto experiência, que é corpo e mente, razão e emoção em um único ser. (Currículo Integrador da Infância Paulistana, 2015, p. 28)

Na educação infantil, o educador pode e deve estruturar o ambiente para promover atividades que contribuam para o desenvolvimento qualitativo, oferecendo uma rotina focada em favorecer os movimentos, oferecendo atividades que estimulem a motricidade, tais como expressões faciais, habilidades de coordenação motora e a comunicação em diversos níveis.

Assim, podemos enfatizar que não é suficiente apenas que o educador esteja alinhado com o aprendizado de bebês e crianças, é necessário que toda a instituição educacional esteja alinhada com os mesmos propósitos, valorizando, respeitando e assegurando os direitos das crianças na estruturação dos processos de ensino, para garantir um aprendizado divertido e relevante.

Com base em diversos estudos, entendemos que a questão motora deve ser intensificada e dada prioridade às crianças, proporcionando-lhes novas oportunidades de vivência e convivência. Portanto, enfatiza-se que a motricidade deve ser incorporada não só na escola, mas em toda a sua rotina, assegurando um aprendizado relevante através do aspecto lúdico. As Instituições de Ensino, ao dar importância às atividades recreativas, contribuem para a formação de um conceito de mundo positivo onde a afetividade, a interação social e a criatividade são incentivadas, a brincadeira é apreciada e o aprendizado adquire significado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Enfatizando a relevância dos aspectos motores na infância e entendendo que isso faz parte das formações acadêmicas dos docentes, o incentivo à motricidade como elemento crucial em estratégias de desenvolvimento e controle corporal deve ser um reflexo do trabalho do educador. Para melhorar as habilidades dos profissionais qualificados na educação infantil, a pesquisa fundamentada em teorias abrirá caminho para novas discussões e enriquecerá os conhecimentos e experiências de todos que defendem a motricidade como um elemento crucial para o indivíduo em desenvolvimento.

Conforme a evolução necessária dos movimentos corporais, a educação infantil deve priorizar mecanismos e propostas que proporcionem um acesso lúdico a estímulos frequentes nas áreas sensoriais, motoras e comunicativas de cada criança. Assim, entender a motricidade como um componente do desenvolvimento integral é fomentar métodos de aprendizado satisfatórios e aprimorar os conhecimentos já adquiridos na família.

Ao trabalhar com movimentos corporais e habilidades, nota-se que diversas crianças apresentarão reações comportamentais de acordo com suas necessidades e experiências. A progressão de habilidades motoras pode diferir de acordo com os estímulos e conhecimentos que cada criança recebe tanto dentro quanto fora do contexto educacional. O papel do educador que entende a motricidade como um componente do desenvolvimento é o de incorporar novas aprendizagens, adaptando movimentos e habilidades ao longo de toda a infância. Ele deve estar ciente de que, se esses estímulos forem negligenciados, podem surgir problemas que podem prejudicar o desenvolvimento desse bebê em todos os sentidos. Durante a infân-

cia, o trabalho com lateralidade, ritmo, equilíbrio e habilidades manuais é desenvolvido pelo educador.

É crucial pensar e refletir sobre a motricidade na infância. O atraso e a ausência de atividades que promovam esse olhar impedem que funções corporais e comunicação gestual sejam exploradas ao longo da vida. Assim, é importante entender que o movimento não se limita à dança, jogos e brincadeiras, mas também a ações e atividades que auxiliem no aprendizado em diversas aprendizagens.

A motricidade é estimulante e permite que as crianças na primeira infância tenham esse contato, permitindo que superem obstáculos, agregando aos conhecimentos já adquiridos e a serem aprendidos. Portanto, compreende-se que o movimento vai além de simplesmente movimentar o corpo, destacando aspectos cruciais do desenvolvimento integral das crianças, respeitando a singularidade e o tempo de cada uma.

Assim, a responsabilidade de entender a motricidade como um mecanismo fundamental para o desenvolvimento humano é do educador, já que é graças à sua habilidade de adaptar ambientes e propostas que as crianças na educação infantil conseguem explorar, se autoconhecer e descobrir o mundo. Ao longo de toda a discussão discutida, destacou-se a importância de termos uma perspectiva conceitual sobre o corpo, movimento e aprendizados. Isso torna imprescindível a criação e reformulação de ambientes e atividades que estabeleçam novos saberes de acordo com as fases de aprendizado associadas à motricidade.

REFERÊNCIAS

MELLO, A. da S.; DAMASCENO, L. G. Conhecimento e metodologia do ensino do jogo. Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, 2011.

MEUR, A. Psicomotricidade: educação e reeducação, níveis maternal e infantil. São Paulo: Manole, 1984.

PROSCÊNCIO, Patrícia A. Concepção de corporeidade de professores na Educação Infantil e sua ação docente. 2010. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, Universidade Estadual de Londrina, Londrina. 2010.

SAYÃO, Déborah Thomé. Infância, educação física e educação infantil. Florianópolis, 2000.

TANI, Go. Educação física na pré-escola e nas quatro primeiras séries do ensino de primeiro grau: uma abordagem de desenvolvimento I. Revista Kinesis, v.3, p.19-41, 1987.

TANI, Go. et al. Educação física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista. São Paulo: EPU: Editora da Universidade de São Paulo, 2011.

TANI, Go. Liberdade e restrição do movimento no desenvolvimento motor da criança. In.: KREBS, R. J.; COPETTI, F.; BELTRAME, T. S. (Orgs.). Discutindo o desenvolvimento infantil. Santa Maria: Edições SIEC. p.39-62, 1998.

A IMPORTÂNCIA DO USO DA TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO NA EAD

CARLA REGINA SANTOS PEREIRA

RESUMO
Sabemos que as TICS têm crescido muito rapidamente em todas as áreas da sociedade, principalmente na área da educação. Com o surgimento dos cursos em EAD, a qualidade do processo ensino-aprendizagem tem gerado grandes mudanças, a começar de que o aluno não se utiliza mais de um campus ou sala de aula para aprender e sim de recursos tecnológicos(TICS) em uma plataforma AVA que o levam a aprender. O artigo apresentará por meio de uma pesquisa bibliográfica de caráter exploratório-descritivo e dados coletados por meio de um questionário aplicados com professores do Colégio Adventista de Diadema, que se utilizam de recursos tecnológicos num ambiente EAD, um relato sobre a importância dos recursos tecnológicos num ambiente AVA, como forma de aprendizagem.

PALAVRAS – CHAVE: Aprendizagem, Educação a distância (EAD), Tecnologia da Informação e Comunicação (TICS), Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA)

INTRODUÇÃO

Quando falamos em educação a distância sabemos que existem duas peças fundamentais nesse contexto, que são: professor e aluno. Mas para que essas peças chaves possam se unir e interagir entre si, necessitam de algumas ferramentas básicas, que são as chamadas TICS.

No atual ambiente educacional, o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) tornou-se essencial para a viabilidade e o sucesso do ensino a distância (EAD). Estas ferramentas desempenham um papel vital na facilitação da comunicação, partilha de informação e práticas educativas inovadoras que quebram barreiras geográficas e temporais. Através das TIC, os alunos têm acesso a uma variedade de recursos, métodos de aprendizagem interativos e espaços colaborativos que permitem autonomia, flexibilidade e participação no processo educativo. Além disso, facilitam a comunicação entre professores e alunos, permitindo-lhes personalizar a aprendizagem e criar experiências mais dinâmicas e eficazes. Num mundo cada vez mais interligado, as TIC não são apenas conectores, mas pilares essenciais para a transformação e democratização do ensino a distância.

Através desse artigo apresentaremos uma reflexão sobre qual a importância do uso das Tics na EAD, de uma forma significativa na aprendizagem?

O objetivo geral apresentado neste estudo será analisar porque é tão importante o uso de recursos tecnológicos na Educação a Distância (EAD). Tendo como objetivos específicos: Uma visão geral do ensino a distância;

A ORIGEM DAS TIC´S

As Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), que fazem parte do nosso cotidiano, são o fruto de uma extensa e intrigante trajetória histórica. A constante procura humana por métodos mais eficazes de comunicação, armazenamento e processamento de informações motivou o avanço de ferramentas e sistemas cada vez mais avançados, resultando nas tecnologias que usamos atualmente.

Tudo teve início com a criação da escrita, aproximadamente há 5.500 anos, que possibilitou o registro de informações de maneira duradoura, ultrapassando as restrições da memória pessoal. Esta criação foi crucial para o progresso da cultura, da estrutura social e da história.

Simultaneamente, apareceram as primeiras ferramentas de cálculo, como o ábaco, que simplificavam as operações matemáticas e o comércio. Ao longo dos séculos, surgiram novas invenções, como a máquina a vapor.

A Revolução Industrial resultou na automação dos processos de produção e na demanda por instrumentos mais eficazes para a gestão de informações. A criação da máquina a vapor e do telégrafo marcaram um período crucial, pavimentando o caminho para a comunicação a longas distâncias.

Com o advento dos computadores eletrô-

nicos na década de 1940, iniciou-se a era digital. A habilidade de tratar informações de maneira ágil e eficaz transformou várias áreas da sociedade. A redução do tamanho dos componentes eletrônicos e a evolução de softwares cada vez mais avançados possibilitaram o surgimento dos microcomputadores e, mais tarde, da internet.
A internet, desenvolvida na década de 1960, revolucionou a maneira como nos comunicamos, exercemos nossas profissões e nos relacionamos. Ela liga bilhões de indivíduos ao redor do globo, possibilitando o acesso à informação.

O ENSINO A DISTÂNCIA NO BRASIL.
Sabendo-se que a cada dia que passa os recursos tecnológicos e a forma de armazená-los vem aumento de uma forma extraordinária, podendo ser acessados de lugares e tempos diferentes, o presente estudo torna-se justo, pois reflete com clareza a necessidade de termos a tecnologia da informação e comunicação (Tics) como instrumentos mediadores e de suporte na Educação a Distância(EAD), pois sabemos que "a nova sociedade é hoje definida, e rotulada, por seus novos métodos de acessar, processar e distribuir a informação" (Krishan Kumar,1997).
O presente artigo está dividido em três partes. A primeira parte apresenta a linha de pesquisa, objetivos e metodologia do estudo. A segunda parte temos desenvolvimento do tema, métodos e resultados da pesquisa realizada com professores do Colégio Adventista de Diadema (Fund I, II e Médio) através de pesquisa qualitativa por meio de questionário com perguntas abertas e fechadas, sobre a importância e utilização das tics no ambiente ava para a sua formação acadêmica. E por fim a terceira parte com as considerações finais, respondendo à questão problema e os objetivos expostos no começo deste trabalho.

METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO EAD
As abordagens ativas estão ganhando espaço no Ensino a Distância (EAD) como um meio de tornar o processo de aprendizagem mais dinâmico, colaborativo e focado no estudante. Elas valorizam a participação ativa do aluno, fazendo-o responsável pelo seu próprio processo de aprendizado, o que é particularmente eficiente em contos digitais, onde a independência e o envolvimento são fundamentais.
As principais metologias ativas empregadas no ensino a distância incluem a aprendizagem baseada em projetos (ABP), o ensino híbrido e a gamificação. Cada uma possui suas particularidades, mas todas se concentram no aprimoramento de habilidades práticas e no envolvimento ativo do estudante.

PROJETOS DE APRENDIZAGEM (ABP)
A Metodologia de Aprendizagem Baseada em Projetos envolve os estudantes em um processo de solução de problemas concretos ou desafiantes, geralmente com uma aplicação concreta. No ensino a distância, essa estratégia é extremamente eficiente, pois possibilita que os alunos participem de projetos colaborativos, mesmo estando distantes, fazendo uso de ferramentas digitais para a comunicação e troca de informações. O aluno não é meramente um receptor passivo de informações, mas um participante ativo que investiga, debate e aplica o saber em um cenário real.
Por exemplo, em uma graduação em Administração, os estudantes podem ser instigados a elaborar um plano de negócios para uma empresa fictícia, colaborando em grupo para desenvolver soluções inovadoras. Eles podem utilizar plataformas online para colaborar, elaborar documentos em conjunto, conduzir videochamadas e até mesmo realizar reuniões virtuais.

ENSINO HÍBRIDO
O Ensino Híbrido mescla o aprendizado presencial e remoto, proporcionando uma experiência de aprendizado mais adaptável e individualizada. No âmbito da educação a distância, o ensino híbrido normalmente emprega ferramentas digitais, tais como vídeos, fóruns, questionários e outros, com o objetivo de complementar as aulas presenciais ou até mesmo substituí-las completamente, quando necessário. A meta principal é oferecer ao estudante a chance de aprender de acordo com seu próprio ritmo, sempre com o apoio de uma estrutura pedagógica e de interação.

No ensino a distância, o modelo híbrido pode ser extremamente eficiente, pois une a adaptabilidade do ensino remoto à interação presencial ou síncrona. Por exemplo, em um curso de biologia, os estudantes podem aprender os conceitos fundamentais de maneira independente através do estudo independente.

GAMIFICAÇÃO

A aplicação de elementos e mecânicas de jogos no ensino a distância visa tornar o processo de aprendizado mais atrativo e estimulante. Isso pode envolver a elaboração de desafios, a atribuição de pontos, medalhas, emblemas e até mesmo rankings, tudo com a finalidade de motivar os estudantes a se envolverem de maneira mais profunda com o material didático. O objetivo é desenvolver uma experiência de aprendizado que seja ao mesmo tempo educativa e prazerosa, empregando a competição saudável e a realização de objetivos como estímulos.

Por exemplo, em uma disciplina de matemática, os estudantes podem progredir através de diversos graus de dificuldade conforme resolvem exercícios e desafios. Cada atividade finalizada pode gerar pontos que são acumulados para obter uma certificação ou um prêmio simbólico. Além de também diminuir.

SALA DE AULA INVERTIDA (CLASSROOM FLIPPED)

Outra metodologia ativa que se ajusta bem ao ensino à distância é a Sala de Aula Invertida. Neste modelo, os estudantes têm acesso ao material básico do curso, incluindo vídeos, textos e apresentações, antes das aulas em tempo real ou dos momentos de interação com o docente. Nesses encontros, o objetivo é solucionar problemas, debater e realizar atividades práticas que ampliam a compreensão do conteúdo. Isso possibilita o uso mais eficiente do tempo de aula, incentivando a reflexão e o aprimoramento de competências cognitivas avançadas.

No ensino a distância, isso se manifesta em uma sequência de vídeos e materiais que os estudantes assistem ou leem no começo da semana, com uma conferência online agendada para debater esses temas, responder questões e esclarecer dúvidas.

UMA VISÃO GERAL DO ENSINO A DISTÂNCIA

Podemos dizer que a história da EAD, já vem de muitos anos atrás, onde a partir do século XIX este tipo de aprendizagem tornou-se de suma importância, através do estudo por correspondência que a partir de 1891 passou a se chamar Internacional Correspondence Schools(ICS).

O uso das TICs no ensino EAD é algo que traz diversas vantagens que contribuem para aprimorar o processo de ensino-aprendizagem. É possível destacar, em primeiro lugar, a flexibilidade de horário e de local, uma vez que o aluno pode acessar o conteúdo de onde quiser, quando quiser. Para algumas pessoas, como é o caso daqueles que trabalham ou têm outras obrigações, essa ação é vital.

Além do mais, as TICs promovem a comunicação e a interação entre os estudantes e com os professores. Através de instrumentos como fóruns de discussão, chat e videoconferência, os alunos podem partilhar questionamentos, buscar esclarecimentos e colaborar em temo real em projetos, por exemplo, apesar da distância física entre eles. Tal interação é essencial para a formulação e manutenção de um espeço de aprendizado colaborativo e inovador.

Outro ponto importante para mencionar é a personalização do ensino que as TICs propiciam. Por meio de plataformas adaptativas, é possível disponibilizar conteúdo e tarefas que se adequem ao tempo e às necessidades de cada estudante, o que torna o aprendizado mais eficiente e relevante. As TICs também permitem a utilização de recursos multimídia, como vídeo, animações e simulações, o que torna a aprendizagem mais interessante e atrativa.

As TIC´s também contribuem para o desenvolvimento de habilidades digitais nos alunos, preparando-os para um campo de trabalho cada vez mais tecnológico. A familiaridade com ferramentas digitais, além de capacidade de aprendizado autônomo, são cruciais para sobreviver no mundo contemporâneo.

Nosso maior serviço à indústria é elevar um homem na hierarquia onde está empega-

do. Nosso principal objetivo é ajudar homens com a iniciativa de se qualificar para progredir, e normalmente isso pode ser feito de forma mais eficaz com a confiança do empregador e cooperando com ele para solucionar seus problemas relativos à formação. Nossas relações próximas com os empregadores não seriam cordiais se prometêssemos outras colocações aos alunos. O estudante cresce na indústria como via de regra e não é transplantado para outra indústria. (The Society for the Promotion of Engineering Education, 1931, p.141)

Naquela época o principal objetivo dos professores em utilizarem o ICS, era atingir aquelas pessoas que não podiam frequentar uma instituição educacional, entre esse público estavam principalmente as mulheres, que geralmente tinham o acesso à educação negado.

Com o passar dos anos a educação por correspondência, teve um grande crescimento tendo no ano 1968, aproximadamente 3 milhões de norte-americanos utilizando esse método (Mackenzie et al., 1968).

Com a chegada do rádio, surgiram as rádios universidades, que tiveram sucesso em alguns países, mas já em outros não atingiu as expectativas.

Em 1934 começaram as primeiras transmissões da TV educativa, que em grande parte do mundo, obteve mais sucesso do que as rádios educativas e ficou conhecido como Serviço Fixo de Televisão Educativa (Instructional Television Fixed Services – ITFS). A partir de 1952, começaram a surgir as Tvs a cabo, que transmitiam programas educacionais que receberam o nome de "telecursos"

Porém foi nas décadas de 60 e 70 que o ensino a distância começou a sofrer grandes mudanças, dentre elas podemos citar duas em especial: Projeto AIM e Universidade Aberta. O AIM (Articulated Instructional Media Project) tinha por finalidade reunir vários tipos tecnologias da informação e assim poder oferecer um ensino de qualidade, onde cada aluno tivesse a oportunidade de aprender escolhendo as ferramentas adequadas ao seu tipo de aprendizagem, entre elas: correspondência, rádio e tv.

Depois de algum tempo e muitos estudos na Grâ- Bretanha sugiram as UAs (Universidades Abertas) que abrangiam no currículo uma educação universitária à distância para adultos que não podiam frequentar uma universidade e que agora poderiam obter um diploma universitário, estudando em casa. As UAs não mantiveram-se limitadas apenas na Grã-Bretanha, abrangendo diversos lugares do mundo.

Porém apesar de já existirem tantas meios e formas de ensino a distância, ainda não existia uma unanimidade na qual pudesse apresentar o ensino a distância de uma forma única e sistematizada. Segundo Michael Moore, era muito importante "Discriminar os vários tipos da EAD, identificar os elementos críticos das várias formas de ensino e aprendizagem e construir um modelo teórico no qual pudesse ser inserida a EAD (Moore, 1990).

Somente a partir da década de 80 foi que o termo educação a distância (EAD), começou a ganhar forma, em 1990 os programas em EAD tiveram um grande aumento, interligando a utilização não só de correspondências, mas de recursos tecnológicos como a televisão, rádio, telecursos, videoconferências para o desenvolvimento do ensino/aprendizagem do educando.

ENSINO A DISTÂNCIA NO BRASIL

A educação em EAD no Brasil teve seu início a partir do século XX, porém sem nenhuma aprovação oficial.

Ano	Cursos
1923	Curso oferecido pela rádio Sociedade Rio de Janeiro
1934	Instituto Monitor – cursos por correspondência
1941	Criação do Instituto Universal Brasileiro
1950	Criação do MEB para Educação de Base
1967	Implantação do Projeto SACI – via satélite
1976	Criação do Sistema de Teleducação

Tabela 1 - Principais cursos em EAD criados no Brasil

Fonte: Adaptado de PIVA Dilermando., PUPO, Ricardo., GAMEZ, Luciano., OLIVEIRA, Saullo. (2011)

A partir da década de 90, podemos dizer que foi um momento crucial para o ensino em EAD o Brasil, pois vários investimentos começaram a serem realizados nessa área.

Uma nova LDB foi criada em 1996, declaran-

do o desenvolvimento dos programas de ensino a distância em todos os níveis do ensino, o que levou o interesse de diversas universidades de oferecerem este tipo de curso, tendo a sua regularização final vigente até hoje do Art.80 da LDB no Decreto 5.622 de 19/12/2005.
E que através da Portaria /MEC 4.059 de 10/12/2004 deu um fortalecimento para as universidades de ensino superior de poderem oferecem disciplinas semipresenciais, utilizando-se dos diversos recursos das TICS, onde podemos ressaltar que " A história da Educação a Distância confunde-se com a da tecnologia educacional" (Pfromm, 2001, p.11).
O governo brasileiro lançou programas direcionados à educação a distância, como o ProInfo (Programa Nacional de Informação na Educação), que visa promover a integração digital nas escolas públicas. As universidades públicas passaram a oferecer cursos à distância como forma de democratizar o acesso ao ensino superior, principalmente em áreas distantes das grandes cidades.
Com a chegada da pandemia de COVID-19, houve um crescimento exponencial da educação à distância não só aqui no Brasil, mas em todo o mundo. Até então a educação à distância era vista como uma opção para algumas pessoas, porém após a pandemia ela acabou tornando-se necessidade para milhões de estudantes e instituições de ensino.
A pandemia de COVID-19, iniciada no final de 2019, provocou mudanças drásticas e difundidas na dinâmica de diferentes setores, e a educação foi um dos mais afetados. Para manter o ensino funcionando, as Tecnologias de Informação e Comunicação foram utilizadas em muito maior grau, e a transição dos modelos presenciais para o ensino a distância foi drasticamente acelerada. O desafio da digitalização da educação é óbvio, mas este processo também revela um tremendo potencial de transformação de como o ensino é dado e recebido.
Com o fechamento de escolas e universidades em todo o mundo, era necessário encontrar rápido, a mais eficiente maneira de garantir a continuação do processo educacional. Em tais condições, o Ensino a Distância, que já está sendo atendido por várias instituições, tornou-se a principal estratégia e desenvolveu intensamente o uso de TICs.
Hoje, existem ferramentas indispensáveis, que se tornaram Google Classroom, Moodle, Microsoft Teams, Zoom e muito mais, permite que você organize aulas, atividades de sala de aula, interação entre alunos e professores e muito mais. Durante a pandemia, tornou-se bastante claro a que velocidade a digitalização da sociedade no campo da educação estava ocorrendo. Muitos professores e estudantes foram pegos de surpresa, já que exatamente uma estrutura rígida e transmissão de oscilações, apenas parcialmente utilizando TIC.
Outro ponto fundamental é que o ensino à distância tem provado ser uma ferramenta eficaz para a democratização da educação, especialmente em áreas onde as instituições de ensino presenciais são limitadas. Dados recentes mostram que essa estratégia já responde por uma proporção significativa das matrículas nas universidades brasileiras. A flexibilidade dos programas e a capacidade de aprender em qualquer lugar atraíram estudantes de diversas origens, como candidatos a qualificação profissional, mães que precisam de mais flexibilidade e pessoas de áreas rurais ou remotas.
Após o alívio da crise da epidemia, muitas universidades e escolas continuaram com a educação híbrida como uma estratégia pedagógica por ela proposta. A hibridação permite que as TICs tenham sido incorporadas à educação para sempre, o que aumenta a flexibilidade e o acesso e a personalização do aprendizado. O uso de tecnologias ao receber educação EAD não se limita à epidemia, e, na realidade, o peso do aprendizado digital é esperado para aumentar no futuro. Com uma variedade de novas ferramentas e abordagens, como aprendizado por máquina e aprendizado personalizado etc..

MÉTODOS:
Foi utilizada uma pesquisa bibliográfica e também uma pesquisa qualitativa por meio de questionário com perguntas abertas e fechadas, sobre a importância e utilização das tics no ambiente AVA para a sua formação acadêmica. "A pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elabo-

rado, constituído principalmente de livros e artigos científicos". (GIL, 2009, p.44)
Participaram da pesquisa, trinta professores do Ensino Fundamental e Médio do Colégio Adventista de Diadema.
Através dos relatos dos professores percebemos que 40% dos professores já estudaram numa plataforma em EAD e 60% nunca tiveram contato com o estudo a distância.
Dos professores que nunca estudaram em EAD, 80% disseram que não tinham perfil para este tipo de curso, pois não conseguiam organizar seus horários, para tirar um tempo e se dedicar aos estudos.
Em relação ao domínio de algumas tecnologias para fazer uso no estudo em EAD, o gráfico ficou assim:

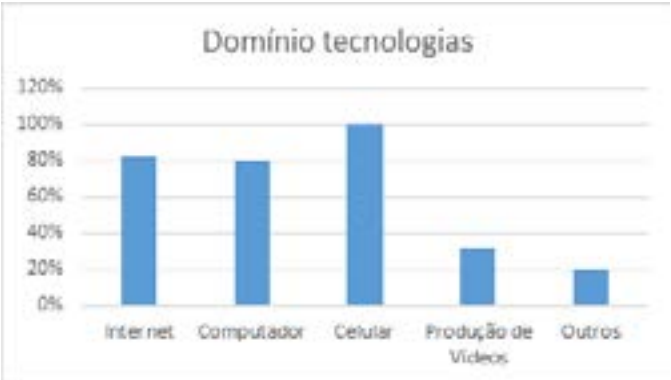


Gráfico 1 –Domínio das Tecnologias
Fonte: Trabalho de Pesquisa

Na opinião dos professores que participaram da pesquisa, 65% concordaram que realizar um curso em EAD é rápido e prático, apesar das TICS terem um papel fundamental na vida dos professores atualmente, muitos ainda se sentem inseguros e despreparados para fazerem uso dessas ferramentas, havendo uma necessidade do domínio de algumas tecnologias, para que possa ocorrer uma aprendizagem significativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo, procurou mostrar a importância do uso das TICS na EAD.
Através da pesquisa com os professores do Colégio Adventista de Diadema, pudemos perceber que ainda existe um pouco de receio de alguns professores de realizarem cursos em EAD, principalmente porque muitos não sabem fazer uso das tics que são disponibilizadas para o seu trabalho.
O receio dos professores em utilizar cursos à distância (EAD) pode ser atribuído a diversos fatores, relacionados a fatores culturais, tecnológicos, pedagógicos e organizacionais. Ao criar um ambiente acolhedor e de apoio, é possível reduzir as barreiras psicológicas e comportamentais que fazem com que os professores receiem o ensino à distância e encorajar uma transição suave e eficaz para este modo de ensino.
Apesar da pesquisa ter sido realizada com um pequeno número de pessoas, acreditamos que a educação em EAD, é muito importante para a sociedade, pois através dela são criadas muitas oportunidades de aprendizagem, fazendo com que os aprendizes tenham a necessidade de fazer a busca do conhecimento, com responsabilidade e organização, e utilizando as Tics com significado e critério, contribuindo para a produção do conhecimento, através de uma aprendizagem significativa e a melhoria do processo ensino - aprendizagem.

REFERÊNCIAS

KUMAR, Krishan. Da sociedade pós-industrial à pós-moderna. Rio de Janeiro: J. Zahar,1997

MACKENZIE, O., Christensen, E. L. & RIGbY, P.H.(1968). Correspondence instruction in the United States. New Yoork: McGraw-Hill.

MOORE, G. Michael; KEARSLEY, Greg. Educação a Distância.3ª Ed. Norte-Americana, 2014.

PFROMM, Neto. Tela que Ensinam: mídia e aprendizagem: do cinema ao computador. São Paulo: Ática,2001.

PIVA, Dilermano; PUPO, Ricardo; GAMEZ, Luciano; OLIVEIRA, Saullo. EAD na Prática: Planejamento, métodos e ambientes de educação online. Rio de Janeiro: Elsevier,2011.

The Society for Promotion of Engineering Education.(1931). A Study of technical institutes: a colateral Project to the investigation of engineering education. Lancaster, PA: Lancaster Press.

The survey of distance learning pograms in higher education, 2010. Disponível em: http://www.researchandmarkets.com/reportinfo.asp?cat_id=78&report_id=1212078&p=5.

A EDUCAÇÃO PSICOMOTORA COMO INSTRUMENTO NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

CAROLINA COMARIN DE SOUZA

RESUMO
Esse artigo vem buscar reflexões a respeito da educação psicomotora no processo de aprendizagem. A psicomotricidade é uma função complexa, uma habilidade, um comportamento específico que integra e combinar aspectos motores e psicológicos relacionados às funções perceptivas, sensoriais, intelectuais e desenvolvimento motor de receber informações e executar adequadamente o ato de resposta. O cérebro e os músculos são influenciados e educados, levando-os a evoluir individualmente, progredindo em termos de pensamento e habilidades motoras. A psicomotricidade desempenha um papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem, pois envolve a integração e interação entre os aspectos cognitivos, emocionais e motores do indivíduo. Ao considerar a importância da psicomotricidade nesse contexto educacional, percebemos como ela influencia diretamente no desenvolvimento global das crianças e dos adultos em processo de aprendizagem. Por meio da psicomotricidade, é possível estimular a coordenação motora, a percepção espaço-temporal, a lateralidade, o equilíbrio e a organização corporal, aspectos que são essenciais para o bom desempenho nas atividades escolares e para a construção do conhecimento. Além disso, a psicomotricidade contribui para a formação de uma consciência corporal mais ampla, favorecendo a expressão de sentimentos, a comunicação não verbal e o desenvolvimento da autonomia.

PALAVRAS-CHAVE: Autonomia; Comunicação; Psicomotricidade.

INTRODUÇÃO

No ambiente educacional, as práticas psicomotoras podem ser incorporadas de diversas formas, seja através de jogos, brincadeiras, atividades lúdicas, exercícios físicos ou técnicas específicas. Essas abordagens permitem que os alunos desenvolvam habilidades motoras, cognitivas e sociais de maneira integrada e prazerosa, promovendo um aprendizado mais significativo e duradouro.
É evidente que muitas das complicações educacionais podem estar relacionadas a uma falta de desenvolvimento na área da psicomotricidade, como questões de dominância lateral, percepção espacial, compreensão do esquema corporal, entre outras, como mencionado por Fernandes, Dantas e Carvalhal em 2014:

> Pesquisas em diversas partes do mundo têm mostrado que entre 5% e 10% das crianças em fase escolar enfrentam desafios ligados à aprendizagem de movimentos. [...] a literatura especializada aponta que metade das crianças identificadas com Distúrbio de Aprendizagem apresentaria dificuldades no desenvolvimento da coordenação motora, o que pode indicar uma maior fragilidade no funcionamento neural responsável pela união entre a sensação e o movimento (FERNANDES; DANTAS; CARVALHAL, 2014, p. 116).

Portanto, ao considerarmos a importância da psicomotricidade no ensino-aprendizagem, reconhecemos a necessidade de valorizar a dimensão corporal no processo educativo, oferecendo oportunidades para que os indivíduos se expressem, se movimentem e se desenvolvam de forma plena e equilibrada. A integração da psicomotricidade no ambiente escolar não apenas enriquece a experiência de aprendizagem, mas também contribui para a formação de sujeitos mais autônomos, criativos e conscientes de si mesmos.
Por seus componentes básicos, a psicomotricidade possibilita o ajuste pragmático (técnicas profissionais de aprendizagem, manuais, intelectualidade), ajustamento social (de comunicação), ajustamento estético (técnicas de expressão corporal) e ajustamento educacional.
A existência humana pode ser entendida como uma unidade na qual o componente psíquico e o somático.
O conhecimento do seu próprio corpo é a base para a compreensão do seu próprio

identidade, o corpo não deve ser estudado separadamente, mas em relação a si mesmo, nas relações com outros e o meio ambiente.

O estudo da psicomotricidade revela aspectos que permitem à criança formar um sistema de movimentos dos quais ele pode operar em quaisquer condições, na sua decisão, eficientemente, espontaneamente e rapidamente.

A psicomotricidade aparece tanto como habilidade quanto como uma função complexa que reajusta comportamento individual. Isso inclui a participação em vários processos físicos e funções que fornecem, tanto informação de recepção, como execução adequada do ato de resposta.

A psicomotricidade auxilia no movimento consciente e a escrita conjectura um desenvolvimento motor adequado, portanto as habilidades motoras de coordenação motora geral e especifica, esquema corporal, lateralidade, discriminação auditiva e visual, e a organização temporo-espacial são essenciais para a aprendizagem da escrita. De acordo com Fávero e Calsa (2003), a prática das atividades psicomotoras promove o movimento consciente, auxiliando a criança na interação com o mundo por meio da ação, utilizando-se dos movimentos e gestos, contribuindo para o desenvolvimento integral e as aprendizagens.

O EDUCADOR E SUA RELAÇÃO COM A PSICOMOTRICIDADE

Entendendo o professor como fundamental no processo de construção do conhecimento, sendo um mediador eficiente deve conhecer a atividade proposta e saber aplicá-la de forma significativa durante o ensino-aprendizagem.

De acordo com a definição da psicomotricidade pela Sociedade Brasileira de Psicomotricidade (SBP, 1999), que a caracteriza como uma ciência que estuda o homem por meio do seu corpo em movimento e em relação ao seu mundo interno e externo, bem como, suas possibilidades de perceber, atuar, agir com o outro, com os objetos e consigo.

Dessa forma, o desenvolvimento do esquema corporal, lateralidade, estruturação espacial e orientação temporal é frequente, pois, a psicomotricidade existe nos menores gestos e em todas as atividades que desenvolvem a motricidade da criança.

A atividade educativa deve basear-se num plano de trabalho que inclua os principais componentes por meio de trabalhar para alcançar os objetivos propostos.

No caso das atividades educativas, o objetivo é verificar se o assunto é direcionado para aprender e adquirir conhecimento dos elementos das capacidades motoras, através das quais eles podem conectar-se com o ambiente e outros parceiros.

As crianças, de forma lúdica, aprendem a cuidar e controlar o corpo, as suas possibilidades expressivas e de relacionamento através do movimento e, com isso, tornam-se conscientes e adquirem a percepção do seu eu físico.

A qualidade e a consciência dos movimentos, de fato, influenciam toda a gama de recursos psicológicos da criança: a capacidade de comunicar, perceber e resolver problemas, seu reconhecimento como indivíduo, fornecer-lhe as ferramentas indispensáveis para interagir com sucesso com os outros.

Os jogos e atividades propostas consolidam a autoconfiança e permitem que as crianças testem, através da experiência sensorial e perceptiva, os potenciais e limites de sua fisicalidade, os riscos de movimentos descontrolados, as diferentes sensações dadas pelas posturas variadas, o prazer de coordenar atividades com os dos outros de uma forma harmoniosa e divertida.

A capacidade cognitiva está diretamente ligada ao desenvolvimento dos nervos e dos músculos, sendo crucial compreender a progressão motora em todas as fases do crescimento. Segundo a abordagem psicogenética de Waller, o desenvolvimento integral da pessoa envolve a interconexão entre o motor, o afetivo e o cognitivo, sendo essas etapas marcadas por conquistas complexas e essenciais para o progresso global, desde a fase impulsiva inicial (recém-nascidos) até a adolescência (11 anos) (LOPES, 2010).

Nesse contexto, Fonseca (2012) destaca a importância da psicomotricidade na detecção de dificuldades de aprendizagem em crianças, permitindo a avaliação do seu desempenho motor e a análise do perfil de

adaptação psicomotora às diferentes fases do desenvolvimento. Na década de 70, Le Boulch foi pioneiro nos estudos de educação psicomotora, enfatizando a relevância desta abordagem nas escolas como medida preventiva, visando fornecer suporte para que as crianças se desenvolvam de forma mais eficaz em seus ambientes.

A educação psicomotora tem recebido destaque na educação infantil, principalmente devido à melhor compreensão dos processos de aquisição e pré-aquisição das primeiras aprendizagens. É crucial ressaltar como a psicomotricidade pode contribuir para o desenvolvimento integral do aluno, preparando-o para uma aprendizagem mais eficaz (LOPES, 2010, p.33).

O desenvolvimento da linguagem é essencial para a aquisição da leitura e escrita pelas crianças; estimular a criança é crucial para facilitar a aprendizagem dessas habilidades sem dificuldades.

A leitura envolve a decodificação dos símbolos e a compreensão do que está escrito, sendo fundamental a associação visual e sonora das palavras. Para a criança desenvolver a leitura, é necessário possuir habilidades como memória, acuidade visual, coordenação ocular, atenção concentrada, lateralidade, orientação espacial, temporal e ritmo, visto que a leitura e a expressão oral seguem um padrão melódico (LOPES, 2010, p. 121).

Assim como na leitura, a escrita requer habilidades motoras específicas, como coordenação fina, bom controle corporal, coordenação olho-mão, tônus muscular adequado e organização espacial e temporal, essenciais para a escrita. A cópia e o ditado são métodos que auxiliam no desenvolvimento da escrita e na progressão psicomotora adequada das crianças. A cópia contribui principalmente para o aprimoramento da coordenação fina, enquanto o ditado melhora a acuidade auditiva.

O CORPO E A PSICOMOTRICIDADE

Na realidade, o corpo é uma unidade complexa, através de qual o homem é capaz de experimentar e agir de acordo. O corpo deve ser visto a partir de três diferentes ângulos, incluindo: sua própria interconectividade, sua conectividade com as pessoas ao seu redor, sua ligação com o meio ambiente.

Como destacam Assunção e Coelho (1997, p. 93):

A psicomotricidade é a educação do movimento com atuação sobre o intelecto, numa relação entre pensamento e ação, englobando funções neurofisiológicas e psíquicas. Com dupla finalidade, assegurar o desenvolvimento funcional, tendo em conta as possibilidades da criança, e a amplificar sua afetividade por intermédio do intercâmbio do humano com o ambiente que o cerca.

A prática psicomotora pode ser entendida como um processo de ajuda que acompanha a criança em seu percurso maturativo, indo desde a expressividade motora e do movimento até o acesso à capacidade de descentração. Levando em consideração a globalidade e diferenciação do universo infantil, bem como, a afetividade, a motricidade e o conhecimento, buscando a autonomia e constante reflexão do indivíduo. (SÁNCHEZ, MARTINEZ e PEÑALVER, 2003).

Dessa forma, podemos entender que a psicomotricidade é mais complexa e importante do que se imagina, devendo ser levada em consideração por todos os envolvidos na educação e formação das crianças. Devendo ser desenvolvida desde o início da educação básica, respeitando é claro cada etapa do desenvolvimento e formação humana.

De acordo com Buss Simão (2009), a consciência corporal se caracteriza como um meio de adquirir condições de se relacionar consigo mesmo, com o outro e com o mundo, tomando consciência de suas ações. Considerando um corpo que é constituído na história, no social, na cultura e na subjetividade, contemplando em sua construção aspectos simbólicos e sociais.

No primeiro ano de vida o indivíduo começa a tomar consciência de si mesmo, vai desenvolvendo uma fase afetiva, deixando de lado a sua fase passiva, se tornando gradativamente conhecedor do seu corpo, buscando o descobrimento do seu “eu”.

A lateralidade é a habilidade relacionada à percepção dos lados direito e esquerdo, e ajuda a criança a reconhecer o lado dominante para as tarefas do cotidiano.
De acordo com Silva e Borges (2008, p.54):

A lateralidade ocorre quando a criança percebe o domínio de um lado do corpo sobre o outro, utilizando mais o lado esquerdo do que o direito e vice e versa. O despertar da lateralidade ocorre por volta de seis e oito anos de idade, aproximadamente nessa idade o indivíduo se mostrará sinistro ou destro.

Se a criança não tiver bem definido o conceito de lateralidade e lado dominante poderá apresentar problemas sérios de aprendizagem, tais como: dificuldades de seguir a direção gráfica da leitura e da escrita, atrapalhação ao reconhece a ordem um quadro e entre outros.
Para Oliveira (1996), para que o aluno obtenha êxito na organização visual, primeiro ele precisa ter um conhecimento do esquema corporal, bem como, da lateralidade para conseguir se localizar no processo de alfabetização, discriminando ou reconhecendo as variáveis formas de letras e símbolos, favorecendo a coesão na escrita e integração significativa de materiais simbólicos com outros dados sensoriais. Isso demonstra que quanto mais precoce for o estímulo ofertado à criança no aspecto psicomotor na aquisição da escrita e leitura, a probabilidade de a mesma apresentar uma disfunção é menor.
O equilíbrio corporal se determina pela adequada relação entre as estruturas sensoriais dos sistemas vestibular, visual e proprioceptivo. É a capacidade que o indivíduo tem de manter a postura ereta e realizar movimentos de aceleração e rotação do corpo sem oscilações, desvios ou quedas.
O labirinto é um órgão complexo, preciso e sensível a qualquer alteração, pois, sofre influência de muitos fatores externos que podem vir a interferir no seu funcionamento.
Para Zeigelboim et al (2006, p.77):

A postura, equilíbrio e coordenação motora vem sendo considerados como importantíssimos na aquisição das aprendizagens, incluindo a linguagem oral e escrita, e como a função do sistema vestibular, juntamente com o sistema nervoso central, é controlar a posição do corpo, os movimentos dos olhos e a percepção espacial, acredita-se que este sistema possa influenciar as fases do desenvolvimento infantil.

Ainda em consonância com os autores supracitados, as alterações no sistema vestibular infantil podem causar desordens no desenvolvimento motor e na aquisição da linguagem, afetando a comunicação, o comportamento psicológico e o rendimento escolar, gerando inabilidade para realizar movimentos coordenados e uma concepção imprecisa da posição espacial.
Para Ganança et al (2000), retardo no desenvolvimento neuropsicomotor, mau rendimento escolar e distúrbios de linguagem oral e escrita podem ocorrer como consequência de um distúrbio vestibular, com comprometimento da postura corporal, equilíbrio físico e coordenação motora, que dificultarão as relações espaciais, o contato adequado com o meio ambiente, alterando a aprendizagem da criança e a sua comunicação.
Orientação Espacial É a habilidade desenvolvida durante a vida rotineira, onde se coloca em evidência os reflexos e associações simples. Torna-se um artificio para localizar objetos, noção de distância, classificação dos objetos em uma ordem hierarquica, facilitando a construção do mapa mental, contribuindo positivamente no processo de ensino aprendizagem da alfabetização, pois, é necessário que se estabeleça o conceito de orientação espacial, na qual possui uma função na organização da lateralidade e noção corporal, onde são aspectos cruciais na construção de suas competências e habilidades.
De acordo com Mattos e Neira (2005), é de fundamental importância que o indivíduo tome consciência do seu corpo, em um ambiente que se relaciona com a localização, orientação, conservação da distância e velocidade. A organização espacial consiste na percepção do ser humano ao seu corpo e as coisas que estão ao seu redor, consiste na noção de perto, longe, em cima, em baixo, dentro, fora, na frente, atrás.
Para Silva e Borges (2008), problemas com

organização espacial podem acarretar em dificuldades para distinguir letras que se definem por pequenos detalhes, como “b”, com “p”, “n” com “u”, “12” com “21” (direita e esquerda, para cima e para baixo, antes e depois), esta criança poderá trombar constantemente com objetos, não organizar adequadamente seus materiais pessoais e seu caderno, não respeitando margens ou linhas.

Para Piaget no estágio Pré-operatório (dos 2 aos 7 anos de idade), a criança começa a adquirir noção de tempo e espaço, por isso, é importante que nessa fase haja o desenvolvimento da linguagem, do jogo simbólico e da imitação, estimulando-a de diferentes maneiras e em diversos ambientes.

De acordo com Alves (2007), a estruturação temporal é a capacidade de realizar ações a um determinado intervalo de tempo. A psicomotricidade reconhece a associação de espaço e tempo conjuntamente, ou seja, quando a criança for desenvolver alguma ação ela o faz em uma sequência temporal e num determinado espaço físico.

Segundo Oliveira (2003, p.89):

A desestruturação temporal pode refletir no fato da criança demorar muito para fazer uma tarefa escolar ou do cotidiano, pois, ela não percebe intervalos de tempo, o antes e o depois, não tendo domínio sobre o tempo na realização das diferentes atividades da vida diária.

Mediana-Papst e Marques (2010), dizem que os alunos que demonstram dificuldades de aprendizagem em leitura e escrita, possuem a mesma forma de se relacionar com as outras áreas do contexto escolar. Por isso, há de se considerar que a Educação Física Escolar tem o papel fundamental de trabalhar o nível de desenvolvimento motor, a orientação temporal e espacial, bem como, os componentes da motricidade das crianças, pois, esses são fatores primordiais para o desenvolvimento integral das mesmas.

A coordenação motora é a base da cinesiologia humana, existindo dois tipos de musculaturas, a estática e a dinâmica, que devem ser estimuladas de formas distintas. Sendo a organização mecânica do corpo que permite equilíbrio entre os grupos musculares.

Segundo LeBoulch (1988), a educação psicomotora nas escolas deveria desenvolver nas crianças uma postura correta frente as aprendizagens, desenvolvendo a coordenação motora fina e grossa, bem como, as diferentes habilidades motoras e capacidades físicas.

De acordo com Assunção e Coelho (1997), um bom desenvolvimento da coordenação motora irá permitir que as crianças sejam capazes de controlar melhor seus movimentos e impulsos emocionais, tendo, portanto uma boa adaptação ao meio social familiar e escolar. Já se o contrário acontecer, poderá ser observado problemas de atraso de aprendizagem, quadros de hiperatividade, impulsividade, ansiedade e transtornos de atenção, que exigirão apoios externos para serem controlados, com o intuito de evitar posteriores dificuldades de adaptação e integração escolar.

ESCRITA, LEITURA E PSICOMOTRICIDADE

Nas civilizações mais antigas o homem já se comunica graficamente, o que permitiu à escrita um destaque na sociedade, se tornando indispensável ao cotidiano humano e para sua integração com o meio.

A sociedade exige do indivíduo o domínio da escrita e leitura, o saber escrever possui uma dimensão que ultrapassa os limites da escola, sendo indispensável para que o homem se integre e adapte ao meio social (FÁVERO; CALSA, 2003).

Para a alfabetização podem ser utilizados diferentes recursos, inclusive as atividades recreativas de maneira dinâmica podem ser articuladas como instrumentos essenciais no processo de aquisição da leitura e escrita das crianças, assim por meio do lúdico as mesmas constroem e reconstroem seus sentidos, criando, interpretando e contextualizando sua realidade social e histórica (COSTA; FORTES, 2012).

No período de aquisição da leitura e escrita a criança se encontra entres dois períodos de desenvolvimento, final do estágio Pré-Operatório e inicio do estágio Operatório-Concreto, classificados por Piaget. Nessa fase o indivíduo não consegue trabalhar com enunciados verbais, não consegue assimi-

lar e organizar aquilo que não está imediatamente presente, por isso, suas ações são focadas para a realidade concreta. Cabe aos alfabetizadores traçar diferentes meios para que haja aquisição dessa aprendizagem de forma significativa.

Silva e Borges (2008), afirmam que a aprendizagem define-se como um processo complexo que depende de várias habilidades e aptidões da criança, e uma delas é o movimento, pois, ao iniciar o processo de leitura e escrita a mesma precisa estar preparada para receber tal conhecimento, e o auxílio necessário para o desenvolvimento dessas aptidões é iniciado no período pré-escolar. Nessa fase, é importante que a criança aprenda a fazer movimentos que auxiliarão na leitura e escrita, por isso as atividades da iniciação escolar devem focar a pintura, o recorte, a colagem, as brincadeiras, o parquinho, as danças e os diferentes jogos.

Segundo Haetinger (2005), a escrita pode ser considerada também como um ato motor, pois, a aquisição da escrita se inicia quando a criança tem domínio suficiente para segurar o lápis, coordenar a relação viso-motora entre o lápis, papel e as linhas, controlando as relações de força e velocidade.

Oliveira (2002) afirma que a escrita é um ato motor que mobiliza diferentes segmentos do corpo, e que a coordenação motora especifica auxilia em uma melhor precisão dos traçados, bem como, na preensão correta do lápis. Ainda segundo o autor acima, a escrita é uma capacidade imprescindível para a adaptação e integração do sujeito com o meio social, sendo uma forma de comunicação e expressão entre as pessoas. Ao ler ou escrever compreendemos o mundo, e transmitimos nossos valores pessoais, sociais e culturais.

Segundo Poppovic (1968), afirma que a prontidão para a alfabetização significa ter um nível suficiente sob determinados aspectos para se iniciar o processo da função simbólica que é a leitura e a sua transposição gráfica que é a escrita.

Para Furtado (1998), há uma relação estreita entre desenvolvimento psicomotor e a aprendizagem da leitura e escrita, pois, crianças com maior nível de desenvolvimento motor possuem resultados significativos na aprendizagem da escrita.

Nessa perspectiva se pode afirmar que no processo de aprendizagem infantil não basta focar apenas no intelecto da criança, trabalhando apenas teorias, mas, principalmente se fazem necessários diferentes trabalhos dos movimentos corporais da criança, por meio de jogos, brincadeiras, danças e dinâmicas, que auxiliarão no seu desenvolvimento intelectual e integral.

Segundo o estudo de Costa e Fortes (2012), a psicomotricidade, bem como, a consciência corporal são muito importantes no processo de alfabetização, pois, possibilitam a compreensão dos aspectos que dificultam o aprendizado da criança, levando em consideração os processos psicológicos, estágios de desenvolvimento motor e evolução ao longo do tempo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento “psicomotor” refere-se a mudanças nas capacidades cognitivas, emocionais, motoras e sociais de uma criança desde o início da vida ao longo dos períodos fetal e neonatal , infância, infância e adolescência. Ocorre em uma variedade de domínios e uma ampla gama de teorias faz entender o desenvolvimento das crianças um empreendimento desafiador.

A Psicomotricidade é uma prática de mediação corporal que permite à criança reencontrar e desenvolver o prazer sensório-motor por meio do movimento e da regulação tónica, possibilitando depois a apropriação dos processos simbólicos, com forte acentuação da componente lúdica.

A intervenção psicomotora, de caráter reeducativo e terapêutico, é dirigida a casos em que os processos do desenvolvimento e da aprendizagem estão comprometidas e em que estão frequentemente implicados problemas psico afetivos, de base relacional.

Cabe ressaltar que a psicomotricidade está presente em todos os períodos de desenvolvimento, pois, o movimento faz parte do homem, sendo o progresso psicomotor da criança dado de forma natural e espontânea, tendo a finalidade de levá-la a dominar o próprio corpo e adquirir movimentos voluntários a medida que cresce.

REFERÊNCIAS

AJURIAGUERRA, J. A Escrita Infantil – Evolução e Dificuldades. Porto Alegre – RS. Editora: Artes Médicas, 1988.

ALVES, Fátima. Psicomotricidade: corpo, ação e emoção. 5ª ed. Rio de Janeiro. Wak, 2012.

ASSUNÇÃO, E.; COELHO, J. M. T. Problemas de Aprendizagem. São Paulo: Ática, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília, MEC/SEF, 1998.

DE MEUR, A. de e STAES, L. Psicomotricidade: Educação e reeducação. São Paulo: Manole, 1984.

FERNANDES, C. T.; DANTAS, P. M. S.; CARVALHAL, M. I. M. Desempenho Psicomotor de Escolares com Dificuldades de Aprendizagem em Calculos. Revista brasileira de Pedagógia, v. 95 nº 239, 2014.

FONSECA, V. Manual de Observação Psicomotora: significação psiconeurológica dos fatores psicomotores. (2°. ed.). Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.

FRANÇA, Rosilene Maria Brito de. A Psicomotricidade e sua Importância Para o Ensino Psicopedagógico: O Olhar Do Nupic e da Revista Guia Infantil. Orientador: Wilder Kleber Fernandes de Santana. Trabalho de Conclusão de Curso da Universidade Federal da Paraíba. 47p. 2016.

LOPES, V. G. Fundamentos da educação psicomotora. Curitiba: Editora Fael, 2010.

MORAES, Ingrid Merkler. A Pedagogia do brincar: Intercessões da ludicidade e da psicomotricidade para o desenvolvimento infantil. Dissertação (Mestrado em Educação). UNISAL – SP. Orientador: Prof. Dr. Luís Antonio Groppo. Americana: Centro Universitário Salesiano de São Paulo, 2012.

SÁNCHEZ P.; MARTINEZ, Marta.; PEÑALVER, I. A Psicomotricidade na Educação Infantil. Uma prática preventiva e educativa. Porto Alegre, Artmed, 2003.

FONSECA, V. da. Psicomotricidade: perspectivas multidisciplinares. Porto Alegre:Artmed, 2004.

GALVÃO, I. Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. Petrópolis: Vozes, 1995.

LAPIERRE, A. Da psicomotricidade relacional à análise corporal da relação. Curitiba: Editora da UFPR, 2002.

A MATEMÁTICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

CINTIA INACIA DE SOUSA

RESUMO
O presente trabalho tem por objetivo apresentar, a partir de ideias e conceitos extraídos de pesquisas realizadas por educadores e estudiosos, a relevância da ludicidade no ensino de matemática nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Para tanto, foram apresentadas de maneira sucinta concepções do brincar e da brincadeira, conceitos do lúdico a partir das publicações de Kishimoto e Maluf, da importância dele para o desenvolvimento das crianças e breve discussão sobre o lúdico no processo de ensino da matemática e o quanto este pode ser muito mais efetivo se articulado a jogos e brincadeiras que despertem o interesse, o prazer e a criatividade das crianças.

PALAVRAS-CHAVE: anos iniciais do ensino fundamental; jogos; matemática.

ABSTRACT
The present work aims to present, based on ideas and concepts extracted from research carried out by educators and scholars, the relevance of playfulness in teaching mathematics in the first years of Elementary School. To this end, conceptions of play and play were succinctly presented, concepts of playfulness based on publications by Kishimoto and Maluf, its importance for children's development and a brief discussion about playfulness in the process of teaching mathematics and how much This can be much more effective if combined with games that spark children's interest, pleasure and creativity.

KEYWORDS: initial years of elementary school; games; mathematics.

INTRODUÇÃO

A matemática é uma das disciplinas que carregam em si um grande tabu, nesse sentido, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), apontam que o ensino de matemática pode apresentar reações contraditórias, tanto para quem aprende quanto para quem ensina. Todavia, reconhecer a importância da matemática é imprescindível, uma vez que ela está presente para além das paredes das salas de aula, fazendo parte ativa da vida de qualquer ser humano.

Embora a matemática esteja presente na vida dos homens desde os primórdios, no final do século XX deu-se início a pesquisas que levaram a um movimento que chamamos matemática moderna, seguindo a modernização político-econômica e o avanço científico e tecnológico.

O ensino de matemática leva em consideração dois aspectos importantes, o primeiro está ligado a relacionar observações do mundo real com representações (esquemas, tabelas, figuras), o último defende a importância de relacionar tais representações com princípios e conceitos matemáticos (BRASIL, 1998).

Nos primeiros anos do ensino fundamental o ensino de matemática é ainda mais complexo, portanto, a comunicação tem um papel muito relevante, a criança deve ser levada a falar e escrever sobre matemática, além de trabalhar representações gráficas. Contudo, nesta etapa da educação a inserção do ensino de matemática precisa de alguns fatores ligados a ludicidade, dada a faixa etária dos estudantes.

A Lei 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, estabelece o ensino de nove anos em todo território brasileiro, com isso as crianças são inseridas no ensino fundamental aos seis anos de idade, ao ingressar no ensino fundamental as crianças ainda estão muito mais ligadas a educação infantil e maneira de comunicar estabelecida na etapa do ensino onde o brincar faz parte ativa do processo de ensino-aprendizagem.

Nesse processo, a comunicação tem grande importância e deve ser estimulada, uma vez que as crianças estarão em processo de alfabetização, falar sobre Matemática, brincar e desenhar são estratégias fundamentais para levar as crianças a aprendizagens mais complexas para elas durante o período.

Como toda atividade humana as brincadeiras se constituem na interação de vários fa-

tores históricos sendo transformadas pela própria ação humana, pelas produções culturais e os avanços tecnológicos. Assim, a brincadeira possui significados diferentes e a criança ao brincar irá ter contato e aprender sobre a cultura em que está inserida.

Diversas discussões e pesquisas apontam o que o brincar na infância é muito importante para o desenvolvimento e a aprendizagem, uma vez que, ao brincar as crianças incorporam regras, valores, símbolos, constroem sua visão do mundo, podendo o brinquedo ser considerado como um vínculo do crescimento.

Nos primeiros anos do ensino fundamental o professor pode ter nas brincadeiras e nos brinquedos aliados importantes para o ensino aprendizagem de todas as disciplinas, no processo de alfabetização e no ensino da matemática, o professor pode intervir e mediar a construção do conhecimento, organizando os espaços e diversos materiais que promovam o ensino da aprendizagem através de atividades lúdicas para que as crianças tenham os primeiros contatos com esquemas próprios da disciplina.

Sendo a escola um espaço que propicia o desenvolvimento das habilidades e inteligências, e considerando que na infância o desenvolvimento da criança se dá, principalmente, através de atividades lúdicas, torna-se indispensável para o professor compreender o que é, qual a importância e a contribuição do brinquedo e da brincadeira no desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Nesse sentido, pretende-se com este artigo, desmitificar o fato da brincadeira e do brinquedo serem apenas instrumentos para passar o tempo, além de discutir a importância de tratar o estudante do ciclo de alfabetização como a criança que ainda é, em pleno processo de desenvolvimento, para tanto, ressaltaremos o jogo como um importante instrumento de auxilio no ensino de matemática, objetivando ainda, propiciar uma mudança significativa de postura dos professores em relação ao brinquedo e às brincadeiras nos anos iniciais do ensino fundamental.

Através da compilação de publicações consideradas no âmbito educacional muito relevantes, referências de diversos autores que trazem discussões teóricas sobre o tema com as quais possamos estabelecer ideias sobre o conceito do brincar na infância e seus benefícios para o processo de aprendizagem.

A CRIANÇA E O BRINCAR

O Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) apresenta no seu Artigo 16, o brincar como um direito: “O direito à liberdade compreende os seguintes aspectos: [...] IV – brincar, praticar esportes e divertir-se”. Além do Estatuto da Criança e do Adolescente, outras fontes legais como a Convenção sobre os Direitos da Criança (1989), a Constituição Brasileira (1988) e a Lei de Diretrizes e Bases (1996) garantem este direito. E a partir desses embasamentos legais, a infância é considerada como uma condição e direito de toda criança.

Há registros históricos nos quais há evidência de que o conceito de infância não foi sempre o mesmo, consta na história que a criança, até as primeiras décadas do século XX, era vista como um adulto em miniatura. Nas obras datadas dos séculos XIV e XVI as crianças eram retratadas como adultos em tamanho reduzido, apenas no século XVII a criança passou a ser representada sozinha e com algumas características próprias das crianças.

A partir dos estudos de Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) as concepções de infância foram sendo repensadas e modificadas. Foi Rousseau que, em 1762, escreveu sobre a criança como um indivíduo em desenvolvimento, assim, as ideias sobre o brincar na infância, também passaram a serem reconhecidas como essencial para o desenvolvimento e aprendizagem.

Outros estudiosos como Montessori, Decroly e Frobel, enfatizaram em suas teorias, a brincadeira como fundamental para o desenvolvimento da criança, dessa forma, o papel da brincadeira na infância é, antes de tudo, uma forma de atividade que não só acompanha a história do homem, como também, mantém sua especificidade sociocultural, de acordo com o período histórico que está inserida.

Brincar é uma atividade universal, encontra-

da nos vários grupos humanos, em diferentes períodos históricos e estágios de desenvolvimento econômico. As atividades lúdicas não existem em todas as épocas e também não permanecem imutáveis através dos tempos. Como toda atividade humana, o brincar se constitui na interação de vários fatores que marcam determinado momento histórico sendo transformada pela própria ação dos indivíduos e por suas produções cultural e tecnológica.

O brincar é tão antigo quanto o homem, Huizinga (1971) aponta que esta tendência lúdica não se limita apenas aos homens como também, aos animais, notório ao observar, por exemplo, um gato brincando com um novelo de lã ou arranhando um sofá.

Ao longo da história constata-se que os jogos constituíam uma forma de atividade natural do ser humano, tanto no sentido de recriar como no de educar. Entre os egípcios, os gregos, os romanos e os indígenas, os jogos serviam de meios para a geração adulta transmitir aos jovens seus conhecimentos físicos, sociais e culturais.

Durante muito tempo, os jogos foram negligenciados, sobretudo pelas escolas visto que eram considerados desprovidos de qualquer significação funcional. Todavia, Rousseau (1973) aponta que a criança tem maneiras de ver, pensar e sentir próprias e que o aprendizado se dá, exclusivamente, através de uma conquista ativa.

Partindo deste pressuposto Rousseau (1973), propôs o uso dos brinquedos e dos esportes, uma vez que, o interesse que a criança sente quando participa de um processo é o que lhe proporciona um aprendizado significativo.

No que concerne um aprendizado significativo, Pestalozzi (apud NICOLAU, 1986) realizou um estudo sobre o progresso do desenvolvimento psicológico dos estudantes e o êxito ou o fracasso das técnicas pedagógicas empregadas.

[...] Para Pestalozzi, o desenvolvimento é orgânico, sendo que a criança se desenvolve por leis definidas, os poderes inatos, uma vez despertados, lutam para se desenvolver até a maturidade, a graduação deve ser respeitada, o método deve seguir a natureza, o professor é comparado ao jardineiro que providência as condições para a planta crescer, a impressão sensorial é fundamental e os sentidos devem estar em contato direto com os objetos; a mente é ativa (PESTALOZZI apud NICOLAU, 1986, p. 29).

Partindo deste pressuposto, a educação teria o poder de aperfeiçoar o indivíduo e a sociedade, na qual o senso de responsabilidade e as normas de cooperação seriam suficientes para educar as crianças, nesse sentido, o jogo apresenta-se como um fator decisivo que enriquece o senso de responsabilidade e fortifica as normas de cooperação.

Segundo Nicolau (1986) o brinquedo é mais um processo do que um produto em si. Ele exige movimentação física, envolvimento emocional e mental. É nesse contexto, que o lúdico se revela a essência da infância, pois ele é o veículo natural do crescimento e amadurecimento da criança. É através dele que a criança explora o mundo para descobri-lo, descobrir-se e entender-se. Ainda segundo a autora, a atividade lúdica e o jogo socialização das crianças. O jogo, o brinquedo e a brincadeira reforçam muitas habilidades sociais como a cooperação, comunicação eficiente, competição honesta e redução de agressividade.

Por outro lado, Piaget (1975) aponta que o jogo é de fundamental importância no processo da evolução infantil, pois, é a expressão da relação da criança com a totalidade da vida. De acordo com o proposto por Piaget (1975), o ser humano joga desde que nasce, exercitando determinadas funções, conhecendo e dominando seu próprio corpo, desenvolvendo seus sentimentos, seu intelecto, seu afeto, seu mundo social.

No jogo, o que a criança procura antes de tudo é o prazer, prazer sensorial (da cor, do som), motor (do equilíbrio, da velocidade), emotivo e intelectual (da invenção, da realização de uma obra pessoal). A criança aprende jogando, o jogar cria situações que a direciona à outra linha de reflexão, sua imaginação transforma um objeto em outro.

Segundo Bandet (1973), as crianças que satisfazem plenamente sua necessidade de brincar aprendem mais depressa e sua

assimilação é mais duradoura. O brinquedo estimula a iniciativa, a espontaneidade, alivia as tensões interiores (complexos), permitindo a reeducação do comportamento, o aumento de sua autoconfiança e suficiência e o conhecimento do seu "eu", proporcionando benefícios, não só do ponto de vista físico, mas intelectual e social.

Sendo assim, é importante ao longo do processo de aprendizagem, proporcionar à criança atividades e movimentos lúdicos, pois é através deles que ela se desenvolverá e construirá seu conhecimento.

O LÚDICO NO ENSINO FUNDAMENTAL

Nos primeiros anos do Ensino Fundamental, as crianças estão com idade entre 5 e 6 anos, em pleno desenvolvimento e imersos no mundo da imaginação, do faz-de-contas, portanto, é importante que a Escola e o Professor estejam preparados para ofertar objetos, jogos, brincadeiras e brinquedos, bem como para organizar os tempos e espaços de modo a proporcionar atividades lúdicas.

A importância do lúdico para o desenvolvimento geral das crianças é amplamente discutida no âmbito educacional, sendo função da escola favorecer as práticas educativas lúdicas, no entanto, muitas instituições de Ensino Fundamental ainda consideram as brincadeiras como um passatempo, deixando o lúdico sempre para os intervalos entre as aulas ou como recompensa por bom comportamento ou realização de atividades.

Nesse sentido Maluf (2009, p. 28) aponta:

É rara a escola que investe nesse aprendizado. A escola simplesmente esqueceu a brincadeira. Na sala de aula ou ela é utilizada com um papel didático, ou é considerada uma perda de tempo. Até o recreio a criança precisa conviver com um monte de proibições.

Ainda que os cursos de Pedagogia ofereçam na grade curricular disciplinas voltadas para a temática dos jogos e brincadeiras, que muitas instituições de ensino valorizem e enfatizem o brincar como sendo importante ferramenta para o processo educativo, e que algumas Secretarias de Educação em âmbito Nacional tenham elaborado e enfatizado a importância dos aspectos lúdicos no Ensino Fundamental, o cotidiano das escolas, os planos e metas curriculares, muitas vezes fazem com que as atividades lúdicas deem lugar para conteúdos e atividades mais sérias e complexas.

Sendo assim, o Professor é de grande importância nesse processo, ele precisa estar disposto a trabalhar de maneira lúdica e compreender a importância dessa postura no processo, buscar constantemente cursos de aprimoramento e ter a consciência que a aprendizagem não ocorre apenas como uma transmissão de informações.

Um dos maiores desafios e tirar o estigma de passatempo dos jogos e brincadeiras e perceber que a criança pode aprender de maneira mais significativa quando orientada de forma lúdica, pois as aulas tendem a se tornar mais interessantes e interativas, a participação das crianças tende a ser requisitada com maior frequência e a importância dessa mesma criança como autor do seu próprio processo de aprendizagem tende a ser evidenciada.

Entretanto, o Professor necessita de preparo, de busca constante por aprimoramento, por cursos de formação continuada, por conteúdos recentes que o auxilie a reinventar constantemente sua prática educativa. No entanto, de acordo com Santos (1997, p.28), não se deve responsabilizar apenas o Professores pela falta de ludicidade nas aulas dos primeiros anos do Ensino Fundamental, a falha pode estar no processo de formação desse profissional, pois em alguns casos falta discussão sobre a importância de práticas lúdicas no cotidiano escolar.

De acordo com Santos (1997) é de suma importância que o Professor vivencie, ainda no processo de formação, práticas pedagógicas lúdicas, portanto, os cursos de formação devem ter no conteúdo programático uma formação lúdica. A autora enfatiza que o adulto que vivencia sua própria ludicidade, tem maior probabilidade de trabalhar com a criança de forma prazerosa.

A discussão sobre a importância de um processo de aprendizagem prazeroso com aulas mais lúdicas no Ensino Fundamental é ampla, entretanto, ainda existem grandes barreiras nas próprias instituições

de ensino, e para que elas sejam efetivas, de acordo com Friedmann (2006) o brincar:

[...] precisa materializar-se, sair do âmbito mental, cognitivo, para o corporal, sensorial, perceptual; ou seja, deixar de ser pura reflexão para ser vivenciado. O brincar precisa desprender-se, libertar-se dos discursos, para ser resgatado na pele de cada brincante, no seu cotidiano (p. 122).

Corroborando com o discurso de Friedmann (2006), Maluf (2009) enfatiza a necessidade de dar espaço para as atividades lúdicas no cotidiano da educação. Todavia, as discussões, ideias e subsídios serão inúteis se o Professor não se sentir bem, se não gostar dos momentos lúdicos.

A faixa etária dos estudantes requer do Professor disponibilidade para trabalhar ludicamente, portanto, é essencial que ele conheça bem a turma para organizar as atividades, e proporcionar ofertas de objetos, fantasias, jogos e brinquedos, delimitando o espaço e o tempo para o brincar, pois através das brincadeiras e dos jogos, ele pode observar e constituir uma visão dos processos de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, tanto coletivo quanto individualmente, registrando a capacidade social e cognitiva das mesmas.

É preciso que o professor tenha consciência de que é através dos jogos e brincadeiras, que as crianças recriam e estabilizam aquilo que sabem sobre as mais diversas esferas do conhecimento, em uma atividade espontânea e imaginária.

Ao professor também cabe, propiciar situações de conversas, brincadeiras e jogos que garantam a troca entre as crianças, de forma que possam comunicar-se e expressar-se demonstrando seus modos de agir, de pensar e de sentir, em um ambiente acolhedor, que propicie a confiança, autoestima e a cooperação.

Brincar não é só coisa de criança pequena. Erra o professor e a escola que separa o mundo lúdico e a aprendizagem em lados opostos: de um lado a brincadeira e o jogo, o sonho e a fantasia e do outro o mundo sério dos estudos, pois as crianças e os jovens precisam dos jogos e brincadeiras para viver, fazer e aprender.

O professor deve organizar suas atividades em sala de aula, selecionando aquelas que são mais significativas para seus estudantes, criando condições para que sejam colocadas em práticas contribuindo para o desenvolvimento e aprendizagem.

O professor dos primeiros anos do Ensino Fundamental, não deve se limitar a fornecer informações, mas procurar meios através dos quais as crianças possam vivenciar experiências concretas e refletir sobre elas, de acordo com as suas capacidades e conhecimentos, apropriando-se de novas linguagens, informações e habilidades, através do lúdico.

Ao explicar um jogo, o professor deve ser claro e breve. A sua intervenção na brincadeira será mais necessária no começo, devendo ser evitada quando as crianças conseguem brincar sozinhas.

O professor, uma vez possuidor de um acervo muito rico de jogos e brincadeiras tradicionais, vividos na infância, pode e deve trazê-los de volta e transmiti-los as novas gerações, resgatando a cultura de um patrimônio lúdico nacional, sua preservação e continuidade, como também mostrando o valor dos jogos e brincadeiras no seu aspecto educacional.

O JOGO NO ENSINO DA MATEMÁTICA

O Dicionário classifica jogo como dentre outras coisas: “brincadeiras ou brinquedo; conjunto ou série de peças, da mesma espécie, que fazem parte de um mesmo mecanismo, máquina, etc”. Entretanto, Kischimoto (1997), aponta que o brinquedo, compreendido como objeto, dá suporte à brincadeira, representando, geralmente, algo do mundo real.

Kischimoto (1997), aponta que brincadeira é a ação que a criança desempenha, ao realizar as regras da ação lúdica, tornando-se, consequentemente, distinto brinquedo de brincadeira. O jogo, diferencia-se do brinquedo e da brincadeira por nele estarem pré-estabelecidas algumas regras.

Ao planejar uma atividade ou jogo, o educador deve ter em mente, de acordo com Weiss (1993), os objetivos que preten-

de atingir, a adequação ao estágio de desenvolvimento da criança, a escolha de material que proporcione maior número possível de exploração pela criança, sem esquecer que qualquer atividade ou jogo utilizado de forma inadequada perde o seu valor.

É fato que a criança só aprende aquilo que vive concretamente, por isso é importante que ela faça suas próprias descobertas através da manipulação, observação e exploração dos jogos, que lhe permitirão assimilar conceitos, integrá-los à sua personalidade e organizar o seu pensamento (WEISS, 1993).

Partindo deste pressuposto, e, considerando o atual cenário mundial onde as tecnologias estão em constante evolução e as crianças estão em contato com essas tecnologias cada vez mais cedo, os jogos educativos computadorizados, podem, desde tenra idade, ser importantes para o desenvolvimento físico, psíquico e motor (OLIVEIRA, 1996).

Desta forma, os jogos, o brinquedo e brincadeiras se constituem em atividade básica que por um lado, contribuem para o nosso desenvolvimento físico, motor, emocional etc., e por outro, podem servir de laboratório para prática e aprendizagem de regras da sociedade.

As crianças dos anos iniciais do ensino fundamental, embora muito pequenas, detém conhecimento prévio sobre numeração, medida e espaço construídas através de observações:

As coisas que as crianças observam (a mãe fazendo compras, a numeração das casas, os horários das atividades da família), os cálculos que elas próprias fazem (soma de pontos de um jogo, controle de quantidade de figurinhas que possuem) e as referências que conseguem estabelecer (estar distante, de estar próximo de) serão transformadas em objeto de reflexão e se integrarão às suas primeiras atividades matemáticas escolares (BRASIL, 1998, p. 45).

Desse modo, é fundamental que o professor, antes de elaborar situações de aprendizagem, investigue qual é o domínio que cada criança tem sobre o assunto que vai explorar, em que situações algumas concepções são ainda instáveis, quais as possibilidades e as dificuldades de cada uma para enfrentar este ou aquele desafio.

Ao trabalhar com jogos em sala de aula, o professor proporciona as crianças a possibilidade de ampliar o desenvolvimento do raciocínio lógico, através das regras estabelecidas para os jogos é possível que a criança identifique e corrija erros, através da troca e discussão com os colegas e com isso construa novos saberes, enriquecendo seu repertório (SMOLE, DINIZ e CÂNDIDO, 2007).

Borin (1998), aponta que o jogo pode contribuir para o desenvolvimento do raciocínio, possibilita que as crianças desenvolvam sua capacidade de organização, habilidades de atenção e concentração, indispensáveis para o aprendizado de matemática, o jogo proporciona o desenvolvimento do conhecimento matemático através de reflexão, análise e avaliação de estratégias.

Nos primeiros anos do ensino fundamental, o professor deve proporcionar momentos de aprendizagem significativa, no ensino da matemática, a utilização de jogos físicos ou digitais tendem a facilitar a aprendizagem da disciplina. Visto ao crescente acesso tecnológico, o professor deve considerar que a criança já chega inserida no mundo digital, sendo assim, cabe ao profissional buscar adequar sua prática a realidade da criança (SILVA, OLIVEIRA e MARTINS, 2018).

Nesse sentido, os jogos podem ser benéficos no processo de ensino e aprendizagem da matemática, são eles parte de uma estratégia metodológica que facilita a aprendizagem por atribuir prazer ao processo. Todavia, o jogo como ferramenta para a aprendizagem da matemática deve atender aos objetivos pré-estabelecidos e combinar conhecimentos e estratégias.

Partindo desse pressuposto, tendo sido estabelecidos objetivos a serem alcançados, devem ser selecionados jogos de conhecimento relacionados aos conteúdos anteriormente estudados e jogos de estratégia que favoreçam a autonomia para elaborar estratégias para solucionar problemas considerando o conhecimento prévio.

Durante todo o processo de ensino e aprendizagem os jogos possibilitam que a criança desenvolva sua criticidade através de desa-

fios que surgem ao buscar a solução de problemas presentes nos jogos matemáticos. Percebe-se, portanto, que a aprendizagem de matemática com a utilização de jogos confere ludicidade ao processo de ensino.

Nos primeiros anos do ensino fundamental podem ser utilizados jogos como bingo, boliche, jogos de tabuleiro, xadrez e jogo da velha. O bingo, de acordo com Dullius (2015), pode ser utilizado no ensino de múltiplo divisores, possibilita cálculos mentais e o raciocínio lógico. O boliche, por sua vez, pode ser utilizado como ferramenta para ensinar soba e subtração de números inteiros.

Dentre os jogos de tabuleiro, Cunha (2014), sugere a corrida matemática que objetiva o cálculo mental e o raciocínio lógico, trabalha as quatro operações matemáticas (soma, subtração, divisão e multiplicação). O xadrez, é um jogo mais complexo que estimula o pensamento crítico, trabalha frações, áreas e planos cartesianos.

Ainda existem versões digitais de diversos jogos matemáticos que motivam e tornam a aprendizagem mais prazerosa por envolver atividades lúdicas, combinando elementos visuais e sonoros que se tornam facilitadores do processo (PERIUS, 2012).

Diante do exposto, é de suma importância que o estudante tenha a possibilidade de utilizar os conhecimentos adquiridos através dos jogos nas práticas diárias em sala de aula, que adquiram a capacidade de raciocinar logicamente, de reflexão e criticidade, tornando-se protagonista no seu processo construção do saber.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os primeiros anos do ensino fundamental são a continuidade da educação infantil, acontece em um espaço escolar diferente daquele ao que a criança estava habituada, geralmente muito maior, sem estímulos visuais, sensoriais e cores presentes, diferentes daquele espaço que conhecia como escola, o que a princípio pode causar um choque e muitas vezes medo. A obrigatoriedade de aprender a ler e escrever, de sentar-se para ouvir atentamente por horas, confere ao ensino fundamental uma carga mais pesada do que a realidade.

O espaço escolar é um ambiente de aprendizagem efetiva, devendo, portanto, atender as necessidades dos estudantes e para isso nada melhor do que trazer para o cotidiano o universo de jogos e brincadeiras que são elementos primordiais para o desenvolvimento das crianças.

Na educação infantil o cotidiano é coletivo, no ensino fundamental a criança se depara com uma individualidade que causa estranhamento, considerando que o cotidiano é o que permite atribuir valor a todas as ações que as crianças realizam, como elas descobrem o mundo, e a si mesmas, aprendem a relacionar-se e a estabelecer relações emocionais, cognitivas, sociais e conquistam sua autonomia, a forma como o professor dos primeiros anos do ensino fundamental conduzirá o processo de ensino e aprendizagem é de suma importância para o desenvolvimento da criança.

Nesse sentido, considerando a importância do ensinar e concomitantemente, a importância de proporcionar a criança a oportunidade e o seu direito de ser criança, de viver a infância e tudo o que lhe é peculiar, segundo Leif (1978) só o fato de se jogar educa, quanto mais, quando ele e direcionado a um objetivo. O jogo assim como o brinquedo tem que ser utilizado como recurso pedagógico no processo ensino e aprendizagem, uma vez que a criança é um ser lúdico e o jogar corresponde ao impulso natural dela.

Joaquim (1963, p. 7) diz que: “o lúdico é para a criança a coisa mais importante da vida. O jogo é na mão do educador, um excelente meio de formar a criança”. Partindo desse pressuposto, percebemos a necessidade de que o professor dos anos iniciais do ensino fundamental tenha consciência da importância da ludicidade no processo de aprendizagem e do jogo como uma indispensável ferramenta no ensino da matemática.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BANDET, Jeanne e outros. A criança e o Brinquedo. São Paulo: Estampa,1973.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, v. 1, 2, 3, 1998.

CUNHA, J. S. A corrida matemática. In: ENGELMANN, Jaqueline. Jogos matemáticos: experiências no Pibid. Natal: IFRN, 2014. Disponível em: https://memoria.ifrn.edu.br/bitstream/handle/1044/1059/Jogos%20matematicos%20-%20Ebook.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 10 de nov., 2024.
DULLIUS, M. M. Brincando e aprendendo Matemática. Lajeado: Univates, 2015. Acesso em: 10 de nov., 2024. Disponível em: https://www.univates.br/editora-univates/media/publicacoes/143/pdf_143.pdf. Acesso em: 10 de nov., 2024.
FRIEDMANN, Adriana. O brincar no cotidiano da criança. São Paulo: Moderna, 2006.
HUIZINGA, Johan. Homo Ludens: O Jogo como Elemento da Cultura. São Paulo: Universidade de São Paulo e Perspectiva, 1971.
JOAQUIM, Guy. A Educação pelo Jogo. São Paulo: Flamboyant, 1963.
KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Jogos Infantis: Jogo, a Criança e a Educação. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.
_____, Tizuko Morchida. O jogo e a Educação Infantil. São Paulo: Pioneira, 1998.
LEIF, Joseph e Brunelle Lucien. O jogo e a sua Importância na Escola. Caderno de Pesquisa Fundação Carlos Chagas nº 93. São Paulo: 1995.
MALUF, Angela Cristina Munhoz. Brincar: prazer e aprendizado. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
MELHORAMENTOS. Dicionário Prático da Língua Portuguesa. São Paulo: Melhoramentos, 2009.
NICOLAU, Marieta Lúcia Machado. A Educação Pré-Escolar: Fundamentos e Didática. 2ª Ed. São Paulo: Ática, 1986.
OLIVEIRA, B. A. H.; BRIM, J. F. H.; PINHEIRO, N. A. M. O jogo Torre de Hanói como ferramenta mediadora no ensino de potências: um estudo com os alunos do 6º ano do Ensino Fundamental. Revista Brasileira de Ensino de Ciências Tecnológicas, Ponta Grossa, v. 12, nº 1, p. 568-583, jan./abr., 2019. Disponível em: https://periodicos.utfpr.edu.br/rbect/article/view/9698/pdf. Acesso em: 29 out., 2024.
PERIUS, A. A. B. A tecnologia aliada ao ensino de matemática. Cerro Largo: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2012. Disponível em: https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/95906/000911644.pdf?sequence=1. Acesso em: 12 nov., 2024.
PIAGET, Jean. A formação do Símbolo na criança. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.
ROUSSEAU, Jean-Jacques. Emílio ou da Educação. Tradução de Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Martins Fontes, 1973.
SANTOS, Santa Marli Pires (Org). O lúdico na formação do educador. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

SILVA, J. A. L.; OLIVEIRA, F. C. S.; MARTINS, D. J. S. Storytelling e gamificação como estratégia de motivação no ensino de programação com Python e Minecraft. XVI SBGAMES. Curitiba, p. 987-990, novembro de 2018. Disponível em: https://www.sbgames.org/sbgames2018/files/papers/EducacaoFull/188190.pdf. Acesso em: 1 nov., 2024.

SMOLE, K. S.; DINIZ, M. I.; CÂNDIDO, P. Jogos de Matemática do 1° ao 5° ano. Cadernos do Mathema. Porto Alegre: Artmed, 2007.
WEISS, Luise. Brinquedo & Engenhocas: Atividades Lúdicas com Sucatas. São Paulo: Scipione, 1993.

A SÍNDROME DE DOWN E A SUA IMPORTÂNCIA NO DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL

CLAUDIO VIEIRA DA SILVA

RESUMO
A Síndrome de Down é uma condição genética que afeta o desenvolvimento cognitivo e físico, e que pode influenciar a experiência de aprendizado de crianças que a possuem. Este artigo científico tem como objetivo analisar o impacto da Síndrome de Down no ambiente escolar, considerando tanto os desafios quanto as oportunidades para a inclusão desses estudantes. O artigo começa com uma revisão da literatura sobre a Síndrome de Down, destacando as características da condição e como ela pode afetar o desempenho acadêmico. Em seguida, são discutidos os desafios enfrentados por alunos com Síndrome de Down, incluindo dificuldades de aprendizado, estigmatização e falta de suporte adequado por parte da escola. Em contrapartida, o artigo também aborda as estratégias e recursos que podem ser utilizados para promover a inclusão desses alunos no ambiente escolar, como adaptações curriculares, suporte especializado e o papel da família e dos colegas de classe.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão; Síndrome de down; Preconceito; Educação.

INTRODUÇÃO

O artigo irá ressaltar a importância de uma abordagem inclusiva e acolhedora por parte das escolas, visando proporcionar um ambiente de aprendizado equitativo e promover o desenvolvimento pleno dos alunos com Síndrome de Down. Sugestões para futuras pesquisas também são apresentadas, visando avançar o conhecimento sobre como melhor apoiar esses estudantes no contexto educacional.

O não acesso à educação, o acesso a serviços educacionais pobres, a educação em contextos segregados, a discriminação educacional, o fracasso acadêmico, as barreiras para ter acesso aos conteúdos curriculares, a evasão e absentismo constituem algumas das características dos sistemas educacionais no mundo, os quais excluem as crianças de oportunidades educacionais e violam seus direitos de serem sistemática e formalmente educados. Já existe um consenso e reconhecimento de que qualquer pessoa que experimenta exclusão educacional encontrará menos oportunidades para participar dos vários segmentos da sociedade, assim como aumenta a probabilidade de esta pessoa experienciar situações de discriminação e problemas financeiros na vida de adulto (AINSCOW; FERREIRA, 2003)

CONTEXTO HISTÓRICO DE PESSOAS COM SÍNDROME DE DOWN

A síndrome de Down, também conhecida como trissomia do cromossomo 21, é uma condição genética que afeta aproximadamente 1 em cada 700 recém-nascidos em todo o mundo. Esta condição foi descrita pela primeira vez pelo médico britânico John Langdon Down em 1866, mas foi somente em 1959 que o geneticista francês Jérôme Lejeune identificou a causa da síndrome, que ocorre devido à presença de um cromossomo extra no par 21.

Durante muito tempo, as pessoas com síndrome de Down foram estigmatizadas e marginalizadas pela sociedade, sendo frequentemente colocadas em instituições e privadas de oportunidades educacionais. No entanto, nas últimas décadas, tem havido um movimento global em direção à inclusão e valorização das pessoas com síndrome de Down.

Dar uma formação específica e continuada para os professores também é importante na realização da educação inclusiva. Os professores devem e precisam estar com seus conhecimentos atualizados para fornecer a todos os alunos uma melhor educação, mas no caso dos alunos com deficiência, a atualização de conhecimentos auxilia mais ainda, pois a tecnologia principalmente, está em pleno desenvolvimento para ajudar estas pessoas,

[...] a inclusão é um motivo para que a escola se modernize e os professores aperfeiçoem suas práticas e, assim sendo, a inclusão es-

colar de pessoas deficientes torna-se uma consequência natural de todo um esforço de atualização e de reestruturação das condições atuais do ensino básico (MANTOAN, 2009, p.29)

O contexto histórico das pessoas com síndrome de Down reflete as atitudes em relação à deficiência e a evolução das políticas e práticas em torno de sua inclusão na sociedade. No século XIX e início do século XX, as pessoas com síndrome de Down eram frequentemente consideradas como atores de circo ou objetos de estudo para pesquisadores interessados no estudo de condições genéticas. Elas eram frequentemente retratadas como caricaturas ou alvo de preconceito.

Foi somente a partir da metade do século XX que começaram a surgir movimentos de defesa dos direitos das pessoas com síndrome de Down e outras deficiências. As organizações de pais e familiares de pessoas com síndrome de Down passaram a se organizar e a lutar por melhores condições de vida e acesso a serviços de saúde e educação.

No entanto, as políticas e práticas em relação às pessoas com síndrome de Down variam enormemente de acordo com o país e a cultura. Em muitos países em desenvolvimento, as pessoas com síndrome de Down ainda enfrentam barreiras significativas para a inclusão na sociedade, devido à falta de recursos e políticas que assegurem seus direitos. Por outro lado, em países desenvolvidos, tem havido avanços significativos na inclusão de pessoas com síndrome de Down, graças a leis antidiscriminatórias e a uma maior conscientização sobre a importância da inclusão e diversidade.

A educação tem desempenhado um papel crucial no contexto histórico das pessoas com síndrome de Down. Até a década de 1970, a maioria das crianças com síndrome de Down era excluída do sistema educacional formal e recebia uma educação segregada em escolas especiais. No entanto, a partir da década de 1980, houve um movimento em direção à inclusão de crianças com deficiência nas escolas regulares. Isso foi impulsionado pela pressão de pais e ativistas, que argumentavam que a inclusão educacional era crucial para o desenvolvimento das crianças com síndrome de Down e para a promoção de uma sociedade mais inclusiva.

No entanto, apesar dos avanços na inclusão educacional, muitas pessoas com síndrome de Down ainda enfrentam desafios significativos para obter acesso a uma educação de qualidade. Isso se deve em parte à falta de recursos e apoio adequados nas escolas, mas também a preconceitos e estereótipos que limitam as expectativas em relação às pessoas com síndrome de Down. Muitas vezes, as pessoas com síndrome de Down são subestimadas em relação às suas capacidades intelectuais e criativas, o que pode levar a uma limitação de oportunidades de aprendizagem.

Além da educação, o mercado de trabalho é outro aspecto importante do contexto histórico das pessoas com síndrome de Down. Apesar dos avanços na legislação antidiscriminatória, muitas pessoas com síndrome de Down ainda enfrentam dificuldades para encontrar emprego e para serem valorizadas como profissionais. Isso se deve em parte a preconceitos e estereótipos em relação à capacidade das pessoas com síndrome de Down em desempenhar determinadas funções.

No entanto, há exemplos de pessoas com síndrome de Down que têm alcançado sucesso em diferentes áreas profissionais, rompendo com as expectativas limitadas em relação às suas capacidades. Empresas e organizações têm começado a reconhecer o valor da diversidade e da inclusão, e a contratar pessoas com síndrome de Down, proporcionando-lhes a oportunidade de demonstrar seu potencial e contribuir para a sociedade.

A saúde é outro aspecto crucial do contexto histórico das pessoas com síndrome de Down. No passado, as pessoas com síndrome de Down tinham uma expectativa de vida significativamente reduzida, devido a complicações de saúde e à falta de acesso a cuidados médicos adequados. No entanto, graças aos avanços na medicina e à maior conscientização sobre as necessidades específicas das pessoas com síndrome de Down, a expectativa de vida tem aumentado significativamente nas últimas décadas.

No entanto, as pessoas com síndrome de Down ainda enfrentam uma série de desafios de saúde, incluindo problemas cardíacos, distúrbios respiratórios, distúrbios endócrinos e distúrbios da tireoide. Além disso, as pessoas com síndrome de Down têm um risco aumentado de desenvolver demência precoce, ainda que nem todos desenvolvam a condição.

A evolução do contexto histórico das pessoas com síndrome de Down reflete a mudança nas atitudes e políticas em relação à deficiência. No passado, as pessoas com síndrome de Down eram frequentemente marginalizadas e excluídas da sociedade, mas, nos últimos anos, tem havido um movimento em direção à inclusão e valorização das pessoas com síndrome de Down. Isso tem sido impulsionado por organizações de defesa dos direitos das pessoas com deficiência, por avanços na medicina e por uma maior conscientização sobre a importância da diversidade e inclusão.

Visa ensinar aos alunos o respeito às diferenças e integração entre todas as crianças. Para sua realização e sucesso, depende do comprometimento de uma estrutura física da escola e da capacitação dos professores e funcionários para lidar com estes alunos diferenciados. Dessa forma, o objetivo é eliminar os obstáculos que limitam a aprendizagem e participação dos alunos no processo ensino aprendizagem, promovendo o respeito à diversidade entre crianças e buscando uma mudança do paradigma educacional.

A inclusão é uma inovação que implica um esforço de modernização e reestruturação das condições atuais da maioria de nossas escolas, ao assumirem que as dificuldades de alguns alunos não são apenas deles, mas resultam em grande parte do modo como o ensino é ministrado e de como a aprendizagem é concebida e avaliada (MANTOAN, 2006, p. 55)

No entanto, apesar dos avanços significativos, as pessoas com síndrome de Down ainda enfrentam desafios significativos em relação à educação, emprego, saúde e inclusão na sociedade. É crucial que continuemos a lutar pelos direitos das pessoas com síndrome de Down, e a promover uma sociedade mais inclusiva e justa para todos.

A PESSOA COM SÍNDROME DE DOWN E A DIFICULDADE DE INCLUSÃO NO SISTEMA EDUCACIONAL

A pessoa com síndrome de Down enfrenta inúmeras dificuldades de inclusão no sistema educacional, o que acarreta consequências negativas para seu desenvolvimento e fortalece estigmas e preconceitos. A síndrome de Down é uma condição genética que afeta o desenvolvimento físico e cognitivo, e embora as pessoas com essa condição sejam capazes de aprender e se desenvolver, muitas vezes são excluídas do sistema educacional regular.

A inclusão de pessoas com síndrome de Down no sistema educacional é um desafio, pois muitas escolas não estão preparadas para atender suas necessidades específicas. A falta de capacitação dos professores, a ausência de recursos adaptados e a falta de conscientização sobre a síndrome de Down são alguns dos obstáculos que dificultam a inclusão efetiva desses indivíduos nas escolas.

Além disso, a sociedade muitas vezes alimenta estereótipos e preconceitos em relação às pessoas com síndrome de Down, o que dificulta ainda mais sua inclusão social e educacional. Muitas vezes, as pessoas com síndrome de Down são vistas como "diferentes" ou "incapazes", o que contribui para a marginalização e exclusão.

A educação é um direito inegável e incontestável a todos, sem qualquer tipo de diferenciação pela Constituição Federal de 1988, conforme destaca seu artigo 205:

Art. 205. 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).

Diante desse cenário, é essencial promover a conscientização e a sensibilização sobre a síndrome de Down, a fim de desconstruir

estereótipos e preconceitos e promover a inclusão efetiva dessas pessoas no sistema educacional. Isso requer a implementação de políticas educacionais inclusivas, o desenvolvimento de programas de capacitação para professores e a disponibilidade de recursos adaptados para atender às necessidades específicas das pessoas com síndrome de Down.

[...] a modalidade de ensino que se caracteriza por um conjunto de recursos e serviços educacionais especiais organizados para apoiar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação formal dos educandos que apresentem necessidades educacionais muito diferentes das da maioria das crianças e jovens (MAZZOTTA, 1996, p.11).

Além disso, a participação ativa das famílias e da comunidade na promoção da inclusão das pessoas com síndrome de Down é fundamental. A família desempenha um papel crucial no apoio e no desenvolvimento da pessoa com síndrome de Down, e a comunidade deve ser um espaço inclusivo e acolhedor para esses indivíduos.
É importante ressaltar que a inclusão de pessoas com síndrome de Down no sistema educacional não apenas beneficia esses indivíduos, mas também enriquece o ambiente escolar e promove valores de respeito, diversidade e igualdade. A diversidade é uma riqueza que enriquece a sociedade como um todo, e a inclusão de pessoas com síndrome de Down no sistema educacional contribui para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa.
A educação especial tem recebido muitas críticas ao longo do tempo, pois para muitos, o fato dela ser voltada exclusivamente aos alunos com deficiência, acaba por excluir todos os outros, o que para muitos, já difere da ideia inicial de inclusão,

[...] o desenvolvimento está estreitamente ligado à preocupação dos educadores com o atendimento das necessidades educacionais daqueles alunos que não são beneficiados com os recursos educacionais comuns e que precisam de recursos especiais para suplementar os existentes. Desta forma, a educação especial não se justifica a não ser como facilidades especiais que não estão disponíveis na escola comum e que são essenciais para determinados alunos (MAZZOTTA, 1982, p. 11)

Em suma, a pessoa com síndrome de Down enfrenta inúmeras dificuldades de inclusão no sistema educacional, mas é fundamental promover a conscientização, a sensibilização e a implementação de políticas educacionais inclusivas para garantir a inclusão efetiva dessas pessoas. A inclusão de pessoas com síndrome de Down no sistema educacional não é apenas uma questão de direitos humanos, mas também de enriquecimento e fortalecimento da sociedade como um todo.

A INCLUSÃO DE PESSOAS COM SÍNDROME DE DOWN NA SOCIEDADE

A inclusão de pessoas com Síndrome de Down na sociedade é um tema de extrema importância e que demanda um olhar crítico e atento por parte de toda a sociedade. A Síndrome de Down é uma condição genética que afeta aproximadamente 1 a cada 800 nascidos vivos no mundo, resultante da presença de um cromossomo extra, o 21. Esta condição pode trazer algumas diferenças no desenvolvimento e na aparência física, mas não deve ser encarada como uma limitação, e sim como uma característica que enriquece a diversidade humana.
A luta por direitos e inclusão das pessoas com Síndrome de Down é uma batalha constante, que visa garantir o pleno exercício da cidadania e a igualdade de oportunidades para todos. No entanto, apesar dos avanços conquistados ao longo dos anos, ainda persistem muitos desafios a serem superados. A sociedade em geral ainda possui muitas barreiras e preconceitos em relação às pessoas com Síndrome de Down, o que dificulta a sua participação plena em diversos aspectos da vida em sociedade.
É fundamental que se promova uma mudança de paradigma em relação à Síndrome de Down, desmistificando estereótipos e mostrando que as pessoas com essa condição são capazes de realizar diversas atividades

e contribuir de forma significativa para a sociedade. Para isso, é necessário que haja uma maior conscientização e sensibilização da sociedade, visando o respeito, a valorização e a inclusão plena de todas as pessoas, independentemente de suas características individuais.

No âmbito educacional, é fundamental que as escolas estejam preparadas para acolher e incluir alunos com Síndrome de Down, oferecendo um ambiente inclusivo e adaptado às suas necessidades. Isso envolve a formação de professores e demais profissionais da educação, bem como a adequação de recursos e estratégias pedagógicas para garantir o desenvolvimento pleno e o aprendizado dos estudantes com Síndrome de Down.

No mercado de trabalho, a inclusão de pessoas com Síndrome de Down também se mostra fundamental. Muitas vezes, elas encontram dificuldades em conseguir emprego devido ao preconceito e à falta de oportunidades. No entanto, é importante ressaltar que as pessoas com Síndrome de Down possuem habilidades, talentos e potencialidades que podem ser aproveitados em diversas áreas profissionais, contribuindo para a diversidade e a riqueza do ambiente de trabalho.

Além disso, a inclusão de pessoas com Síndrome de Down na sociedade passa também pela garantia de seus direitos básicos, tais como o acesso à saúde, à habitação, ao lazer e à cultura. É fundamental que haja políticas públicas voltadas para atender as necessidades específicas das pessoas com Síndrome de Down, garantindo o seu pleno desenvolvimento e o seu bem-estar.

Neste sentido, é imprescindível que a sociedade como um todo se mobilize e se engaje na promoção da inclusão das pessoas com Síndrome de Down, combatendo o preconceito, a discriminação e a exclusão, e promovendo a igualdade de oportunidades para todos. A diversidade é um dos pilares da sociedade, e a inclusão das pessoas com Síndrome de Down é um passo fundamental para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva para todos.

Conforme Martins (2008):

> Outras providências também precisam ser tomadas, como por exemplo: o redimensionamento das salas de aulas, com a redução do número de alunos, representando uma forma de permitir um atendimento mais individualizado e compatível com as necessidades da criança; inclusão de, no máximo, dois alunos com o mesmo tipo de deficiência na turma, para facilitar o trabalho docente; dotação de material didático necessário ao bom desenvolvimento das atividades pedagógicas; adaptação dos critérios de avaliação e promoção utilizados na escola às condições das crianças; apoio psicopedagógico adicional, na própria escola ou em centros especializados, quando necessário, fora do horário de aula, para não excluí-lo das atividades comuns a todos os alunos na turma (MARTINS, 2008, p. 203).

FORMAÇÃO DE DOCENTES PARA TRABALHAR INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO

A formação de docentes para trabalhar a inclusão na educação é um tema cada vez mais relevante e urgente no contexto educacional contemporâneo. A inclusão de alunos com deficiência, transtornos de desenvolvimento, superdotação e altas habilidades, entre outras características, tem sido uma pauta constante e imprescindível para a promoção de uma educação verdadeiramente democrática e justa.

Nesse sentido, a formação de professores para atuar de forma inclusiva se mostra como um desafio e uma necessidade em todas as etapas e modalidades de ensino. A preparação dos docentes para lidar com a diversidade presente em suas salas de aula, entendendo as diferentes formas de aprendizagem e os desafios específicos de cada aluno, é fundamental para garantir uma educação de qualidade para todos.

Neste texto, abordaremos a importância da formação de professores para a inclusão na educação, os desafios enfrentados nesse processo, as diferentes abordagens e metodologias disponíveis, as experiências de sucesso e os caminhos possíveis para promover uma formação mais efetiva e inclusiva para os docentes.

Para tanto, inicialmente, é essencial compreender o que significa a inclusão na educação e como ela se diferencia do modelo tradi-

cional de ensino. A inclusão não se limita à presença de alunos com necessidades especiais nas salas de aula regulares, mas visa a promoção de uma educação que acolha e valorize a diversidade, reconhecendo as diferenças como um aspecto enriquecedor do processo educativo.
A inclusão nas escolas não se restringe ao cumprimento de uma lei, é também uma forma de pensar no acesso ao conhecimento da pessoa deficiente que muitas vezes têm progenitores que foram privados ou privaram-se dos estudos por algum motivo, neste sentido Mantoan (2003)

Confirma-se, ainda, mais uma razão de ser da inclusão, um motivo a mais para que a educação se atualize, para que os professores aperfeiçoem as suas práticas e para que escolas públicas e particulares se obriguem a um esforço de modernização e de reestruturação de suas condições atuais, a fim de responderem às necessidades de cada um de seus alunos, em suas especificidades, sem cair nas malhas da educação especial e de suas modalidades de exclusão (MANTOAN, 2003, p.29).

A inclusão pressupõe a adoção de práticas pedagógicas que atendam às necessidades de todos os alunos, proporcionando-lhes condições para o desenvolvimento de seu potencial e autonomia. Isso implica em repensar a forma como o ensino é planejado e executado, buscando estratégias que considerem as características individuais de cada estudante e promovam a participação plena de todos no ambiente escolar.
Nesse contexto, a formação de docentes para atuar de forma inclusiva se torna um aspecto central para o sucesso da implementação de práticas inclusivas. É fundamental que os professores estejam preparados para identificar as necessidades individuais de cada aluno, planejar e adaptar suas aulas de forma a atender a essas necessidades, e promover um ambiente favorável à aprendizagem para todos.
No entanto, a formação de professores para a inclusão enfrenta uma série de desafios que precisam ser superados. Muitos docentes relatam a falta de preparo inicial e continuado para lidar com a diversidade presente em suas salas de aula, o que gera insegurança e dificuldades na implementação de práticas inclusivas. Além disso, a falta de recursos e suportes adequados, bem como a resistência de alguns profissionais e gestores escolares, são obstáculos adicionais a serem enfrentados.

Ao cursar a graduação o educador estuda algumas deficiências e as leis e diretrizes, entretanto infelizmente muitos ao conseguir uma oportunidade na área ou até ter em sua turma um aluno deficiente não tem mais tais estudos “fresquinhos”, alguns buscam novamente ler sobre ou até novos cursos, mas esta atitude não é a regra para a maioria (MANTOAN, 2003, p.54).
Existe ainda o risco do educador não se sentir capaz de trabalhar com o aluno pela sua deficiência, mas convidar este profissional a olhar o que o aluno pode fazer e não o que ele não pode deve ser o primeiro passo, pois se cair em um ciclo limitador o processo de ensino aprendizagem será comprometido. O discente deficiente não é a sua deficiência, logo todo aluno com síndrome de down, por exemplo, não vai agir da mesma forma e apresentar as mesmas inteligências múltiplas ou dificuldades, não se pode ignorar jamais a subjetividade do indivíduo (MANTOAN, 2003, p.17).

Diante desses desafios, torna-se necessário repensar o modelo de formação de professores, buscando estratégias e abordagens que promovam uma preparação mais efetiva para a inclusão na educação. Isso envolve repensar a organização curricular dos cursos de formação inicial de professores, incorporando conteúdos e práticas relacionadas à diversidade e à inclusão. Também é fundamental promover a formação continuada dos docentes, oferecendo-lhes suporte e oportunidades de atualização em relação às melhores práticas inclusivas.
Dentre as abordagens e metodologias disponíveis para a formação de docentes para a inclusão, destacam-se as práticas colaborativas e interdisciplinares, que valorizam o trabalho em equipe e a troca de experiências entre os profissionais da educação. A

formação em serviço, por meio de ações de assessoria e consultoria, também se mostra como uma estratégia eficaz para promover a capacitação dos docentes no que diz respeito às práticas inclusivas.

Além disso, é importante que os docentes tenham acesso a materiais, recursos e tecnologias que possam auxiliá-los na promoção da inclusão na educação. Isso inclui a disponibilização de material didático adaptado, equipamentos e ferramentas de acessibilidade, bem como a formação para o uso desses recursos de forma efetiva no contexto escolar.

Diversas experiências de sucesso têm sido relatadas no que diz respeito à formação de docentes para a inclusão na educação. Por meio de projetos e ações inovadoras, é possível promover uma mudança significativa na cultura escolar, valorizando a diversidade e promovendo práticas inclusivas que beneficiam todos os alunos.

Por fim, é importante ressaltar que a formação de docentes para a inclusão na educação não se limita apenas aos aspectos pedagógicos, mas também envolve a promoção de uma cultura inclusiva no ambiente escolar como um todo. Isso implica em repensar as práticas de gestão escolar, a formação de equipes multidisciplinares e a parceria com as famílias e a comunidade, de forma a garantir um ambiente acolhedor e favorável à aprendizagem de todos os alunos.

Em suma, a formação de docentes para trabalhar a inclusão na educação é um desafio que demanda ação e comprometimento de todos os agentes envolvidos no processo educativo. Ao promover uma formação mais efetiva e inclusiva para os professores, é possível garantir que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade, respeitando e valorizando suas diferenças e singularidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A síndrome de Down é uma condição genética que afeta o desenvolvimento físico e intelectual das pessoas que a possuem. No sistema educacional, temos visto avanços significativos na inclusão e apoio a indivíduos com síndrome de Down. No entanto, ainda há desafios a serem superados para garantir que essas pessoas tenham acesso a uma educação de qualidade e que desenvolvam todo o seu potencial.

É fundamental que as escolas ofereçam um ambiente inclusivo e acolhedor, onde os alunos com síndrome de Down se sintam bem-vindos e apoiados. Isso inclui a capacitação de professores e profissionais da educação para que possam atender às necessidades específicas desses alunos, adaptando o currículo, utilizando estratégias de ensino diferenciadas e promovendo a integração social.

Além disso, é importante que haja recursos adequados disponíveis, como material didático adaptado, apoio de profissionais especializados, programas de intervenção precoce e suporte para o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais.

A participação e o envolvimento da família também são essenciais para o sucesso educacional dos alunos com síndrome de Down. As parcerias entre escola e família podem contribuir significativamente para o progresso e bem-estar desses alunos, além de promover uma maior compreensão e aceitação por parte da comunidade escolar.

Finalmente, é importante ressaltar a importância de se combater o preconceito e estereótipos em relação às pessoas com síndrome de Down. Todos têm o direito à educação e ao desenvolvimento pleno de suas potencialidades, e a inclusão de pessoas com síndrome de Down no sistema educacional contribui para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Portanto, é fundamental que as políticas educacionais priorizem a inclusão e o suporte às necessidades específicas dos alunos com síndrome de Down, garantindo que tenham acesso a uma educação de qualidade e oportunidades para alcançar seu pleno potencial. Todos têm o direito de aprender e crescer, independentemente de suas diferenças.

REFERÊNCIAS

AINSCOW, M., & Ferreira, W. Compreendendo a educação inclusiva: algumas reflexões sobre experiências internacionais. In D. Rodrigues (Ed.), Perspectivas sobre inclusão: da educação à sociedade. Porto: Porto, 2003.

BERSCH, R. Introdução à Tecnologia Assistiva. Assistiva – Tecnologia e Educação. Porto Alegre. 2017. Disponível em: Acesso em: 3/11/2022.

BERSCH, Rita. Introdução a tecnologia assistiva. Porto Alegre -RS, 2013.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer 17/2001, de 3 de julho de 2010. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF, 2010.

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

CARVALHO, A. R.; ROCHA, J. V.; SILVA, V. L. R. R. Pessoa com deficiência na história: modelos de tratamento e compreensão. In: Programa Institucional das ações relativas às pessoas com necessidades especiais (org.). Pessoa com deficiência: aspectos teóricos e práticos – Cascavel: Edunioeste, 2006, p. 15-56.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: Unesco, 1994. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf. Acesso em 03/11/ 2022.

DISCHINGER, Marta. Manual de acessibilidade para as escolas: o direito à escola acessível. Marta Dischinger; Vera Helena Moro Bins Ely; Monna Michelle Faleiros da Cunha Borges. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Especial, 2009.

DUK, Cynthia. Educar na diversidade: material de formação docente. 3.ed. Edição do material Cynthia Duk. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Especial, 2006.

FACION, J. R. Inclusão escolar e suas implicações. 2. ed. Curitiba: IBPEX, 2008.

FONSECA, V. Educação especial: programa de estimulação precoce – Uma introdução as ideias de Feuerstein. 2. ed.rev. aum. Porto Alegre: ed. Artes Médicas, 1995.

GÓES, M. C. Rafael de. Relações entre Desenvolvimento Humano, Deficiência e Educação: contribuições da abordagem Histórico-Cultural. In: OLIVEIRA. M.K.; 51 REGO, T.C.; SOUZA, D.T.R. (orgs.) Psicologia, Educação e as Temáticas da Vida Contemporânea. São Paulo: Moderna, 2002. p.95-114.

MANTOAN, Maria Teresa Egler. Igualdade e diferenças na escola como andar no fio da navalha. Educação (PUCRS), Porto Alegre / RS, 2006.

MAZZOTTA, M.J.S. Fundamentos de Educação Especial. São Paulo: Pioneira, 1982.

MENDES, J. N. Várias Formas. Os Diferentes Tipos de Preconceito. 09/11/2006. Disponível em: http://www. melodia.com.br/pages/dinamico.php?id_canal= 8 & id texto= 14025 & ação=matéria, acesso em 03/11/2022. PINSKY, J. (Org). 12 Faces do Preconceito. 8. ed. São Paulo: Contexto, 2006.
MORIN, E. Os sete saberes necessários à educação do futuro. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2011.

MUSTACCHI, Zan. Qualquer casal pode gerar um filho com Síndrome de Down. In: Claudia Werneck (Org.). Muito prazer, eu existo: um livro sobre as pessoas com síndrome de Down. 4.ed. Rio de Janeiro: WVA, 1995, p. 73-88.

SANTOS KAPP. Maria Inez dos. Conselhos. Análise do comportamento humano em psicologia. Obra publicada pelo autor Aurélio Bolsanello. Autores associados. 1986, p. 31.

SILVA, L.F; MORENO, J. C. A; JUSTINO, J. L; COTRIM, P. A; MATHIAS, V. R. Lazer, Educação e Teoria das Inteligências Múltiplas: Resultados Preliminares de um Estudo com Crianças e Pré-adolescentes,

TUNES, E.; PLANTINO, L.D. Cadê o Síndrome de Down que estava aqui? O gato comeu. O programa de Lurdinha. Campinas; Autores associados, 2001.

A LUDICIDADE E A INTERAÇÃO ENTRE O BRINCAR E O APRENDER

COSETE FREITAS DA SILVA GAMA

RESUMO
Este trabalho foi desenvolvido por meio de uma revisão da literatura e visa tecer reflexões sobre a importância do uso de jogos e brincadeiras dentro de um contexto educativo, especialmente como recurso para o desenvolvimento de conceitos matemáticos. Desta forma, além dos aspectos introdutórios e das considerações finais, o trabalho traz um referencial teórico dividido que se complementam: destaca o papel do lúdico ao longo da história da humanidade, sendo possível, neste momento, também compreender a forma como a infância foi compreendida em diferentes tempos e culturas, apresenta também a forma como a área da matemática foi concebida na Educação brasileira ressaltando os principais momentos desta disciplina, destaca a Base Nacional Comum Curricular ressaltando a maneira como está entende a Educação Infantil e como o trabalho nesta etapa encontra-se dividido. O texto ainda desenvolve um panorama sobre a concepção de lúdico na teoria Piagetiana.

Palavras-chave: Lúdico. Jogos. Brincar.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho traz uma reflexão sobre o uso de jogos e brincadeiras como recurso didático na Educação Infantil. Parte - se do princípio de que tais recursos não são apenas uma forma de entretenimento, mas meio através dos quais os conteúdos podem ser desenvolvidos de forma mais significativa e prazerosa.

Os jogos e as brincadeiras estimulam o raciocínio dos alunos por tornarem as atividades escolares atraentes por este motivo tem sido tema de muitos trabalhos na área educacional.

Não se trata, contudo, de desenvolver a mesma metodologia, antes disso, o professor que tema intenção de introduzir tais recursos em suas aulas deve repensar as bases tradicionais que assentam historicamente o ensino da criança desta faixa etária.

Ante tais considerações, a escolha do tema encontra justificativa pela oportunidade que o mesmo traz de poder entrar em contato com teorias sobre o assunto para embasar teoricamente a prática em sala de aula.

Senso assim, o objetivo geral deste trabalho é fazer uma reflexão teórica sobre o uso de jogos e brincadeiras no ensino de conteúdos matemáticos.

A metodologia utilizada para a confecção deste trabalho, caracteriza-se por uma revisão de literatura realizada durante o primeiro e segundo semestre do ano de 2014. Desta forma, foi realizada a seleção de artigos nacionais, tendo o Google como ferramenta de pesquisa e utilizando os descritores: atividades lúdicas, jogos, brincadeiras, matemática.

Além deste material utilizou-se ainda livros que tratam sobre o tema em questão, procurando priorizar autores como Smole e Kishimoto que abordam o tema com propriedade. Após a leitura e análise de todo o material, as principais ideias de cada autor foram colocadas em evidencia e o trabalho desenvolvido.

A RELAÇÃO DO JOGO E O SURGIMENTO DA NOÇÃO DE INFÂNCIA ENQUANTO CATEGORIA SOCIAL

Através dos estudos de Áries (2006) é possível verificar que, em diferentes tempos e culturas o jogar fazia parte do cotidiano das pessoas, além disso, não havia distinção entre os participantes, adultos e crianças jogavam juntos e com significativa frequência.

Tal fato deve se, principalmente, pela maneira como a criança era concebida em determinados momentos da história. Obviamente a infância existiu desde os primórdios da humanidade, contudo, somente a partir dos séculos XVII e XVIII começa-se a percebê-la enquanto construção e categoria social. (FONTES, 2008)

A palavra infância vem do latim infantia, cujo significado refere-se à “incapacidade de falar”. Esta “incapacidade de falar” era interpretada como se a criança, antes dos sete anos de idade, fosse desprovida de

condições que a tornava apta para expressar seus pensamentos e seus sentimentos. Percebe-se que, desde sua origem, a palavra infância reflete o estigma da incompletude, da incapacidade ante os mais experientes, o que torna a criança um ser sem espaço e visibilidade social (KISHIMOTO, 1996).

À medida que se tornava mais independente, era consequentemente conduzida ao convívio adulto, compartilhando de seus trabalhos e jogos. Áriés (1986) reflete sobre a passagem precoce da infância para a fase adulta enfatizando que:

De criancinha pequena, ela se transforma imediatamente em homem jovem, sem passar pelas etapas da juventude, que talvez fossem praticadas antes da Idade Média e que se tornaram aspectos essenciais das sociedades evoluídas de hoje (ARIÉS, 1986, p. 10).

Kishimoto (1996) destaca que nesse momento da história, há um sentimento denominado "paparicação", que é destinada a criança em seus primeiros anos de vida. Trata-se de uma atenção e sentimentos fraternos, contudo, sua inocência, ingenuidade e graciosidade a tornavam um instrumento de diversão velada.

Com relação às relações humanas estabelecidas através dos jogos Fontes (2008) reflete que não havia preocupação com idade ou sexo no momento da escolha da brincadeira:

As relações eram construídas, sem que existisse qualquer tipo de preocupação com o conteúdo, a finalidade ou o valor moral dos jogos. Não existiam jogos e brincadeiras específicas às crianças e ao seu desenvolvimento. E foi diante de todas essas vivências que surgiram duas formas de ver as brincadeiras bem distintas: de um lado estava um grupo a favor dos jogos e do outro lado, havia uma minoria culta e moralista que condenava os jogos e toda a imoralidade que os envolvia. É nesse contexto, que se inicia um novo pensamento, preocupado com a infância, tentando educá-la e preservá-la da devassidão, principalmente. Ocorre, então, uma importante evolução a respeito dos jogos, que, a partir do século XVII, passam a serem vistos como vício, e ao serem praticados passam a ter como objetivo os cálculos e o desenvolvimento da inteligência de seus jogadores, como por exemplo, o xadrez. (FONTES, 2008, p. 04)

A concepção de que os jogos podem ser aproveitados como um potencializador da aprendizagem escolar começa a surgir já no século XVII, através dos humanistas renascentistas. Nesse período, os exercícios físicos, a música, a dança, e as encenações ganharam nova visibilidade e maior importância, tudo relacionado à idade e à condição de cada indivíduo, uma vez que, como explicita Ariès (2006, p. 68) "no século XVII havia uma distinção entre os jogos dos adultos e dos fidalgos, e os jogos das crianças e dos vilões".

Desta forma, é possível compreender que através dos tempos houve uma divisão entre jogos e relações sociais, na medida em que vão perdendo a importância para os adultos, limitando-se como atividade exclusivamente das crianças. Além disso, há ainda uma divisão com relação ao poder aquisitivo, crianças pobres produzem seus próprios brinquedos, crianças provenientes de famílias de posse têm acesso a um variado número de brinquedos (ARIES, 2006).

Segundo Washcop (1995) os estudos de Comenius (1593), Rousseau (1712) e Pestalozzi (1746) foram importantes para a construção de uma nova concepção de criança, em contraposição à visão de adulto em miniatura que imperava até esse período, desta forma, uma visão de criança que necessita de proteção e cuidados por parte do adulto motiva o surgimento de propostas voltadas para a educação dos sentidos das crianças, fazendo uso de brinquedos e centrada na recreação. Segundo a autora, "deu-se início à elaboração de métodos próprios para a educação infantil, seja em casa, seja em instituições específicas para tal fim". (WASJCOP, 1995, p. 02).

A este respeito, Kishimoto (1996) esclarece que "(...) o brinquedo educativo data dos tempos do Renascimento, mas ganha força com a expansão da educação infantil, especialmente a partir deste século" (KISHIMOTO, 1996, p. 36). Desta forma, é possível considerar que, somente a partir do século XX, é que os jogos são descobertos pela educação como um recurso diferente e mais prazero-

so de ensinar conteúdos escolares.

2.2 O jogo enquanto recurso educativo

A concepção de que a criança aprende melhor quando há divertimento no processo de ensino aprendizagem é muito antiga. Diversos autores, entre os quais destaca se as importantes contribuições de Kishimoto (1998, 2001),Brougére (1997) e mais recentemente Smole, et al (2002) tiveram um olhar voltado para esta questão.

Brenelli (2000) destaca que esse pensamento surgiu com os gregos e os romanos, entretanto é com Froebel que os jogos passam a ocupar um lugar central no contexto educacional, tornando está a temática mais importante de sua teoria.

Reconhecendo a importância do lúdico na educação, Froebel apud Kishimoto (2001) sublinha que o brincar é uma das atividades mais significativas para o ser humano, pois a brincadeira está relacionada com o bem-estar emocional, quando brinca há paz exterior e interior, há alegria, contentamento e socialização.

Kishimoto (1998) defende a ideia de que o jogo foi introduzido na educação através dos estudos de Froebel e ressalta que, o jogo é visto pelo filósofo como uma atividade espontânea na criança, contudo, é preciso que haja uma supervisão por parte do professor para que ele deixe de ser uma atividade simplesmente de entretenimento e passe a ser um recurso através do qual os conteúdos escolares são ensinados de uma forma mais prazerosa e significativa.

Brougére (1995) destaca que, antes mesmo de Froebel inserir os jogos no contexto pedagógico, já existia três concepções que tinham como foco a relação jogo e educação: recreação, instrumento para se ensinar conteúdos escolares e recurso para diagnosticar a personalidade da criança.

Torna-se evidente que o jogo, enquanto um meio de recreação está relacionado a atividades de relaxamento que devem ser desenvolvidas após um longo período de esforço físico, mental e escolar (BROUGÉRE, 1995).

Kishimoto (1996) esclarece que, por um longo período de tempo na história da humanidade, o jogo limitou-se à recreação, a algo que não tinha valor e, portanto, não se deveria levar a sério. A autora ainda esclarece que a brincadeira passa a ser vista como uma conduta que facilita o desenvolvimento cognitivo somente no Renascimento quando então, passa a ser utilizada no ensino de conteúdos escolares. Arce (2004), em um estudo teórico sobre a pedagogia desenvolvida por Friederich Froebel, no que concerne ao jogo e ao desenvolvimento infantil, ressalta que o jogo assume um importante papel quando se deseja, de fato, conhecer a criança.

A este respeito vale a pena refletir nas palavras de Froebel, citado por Arce (2004) que traz uma consideração importante sobre o papel do brincar, tornando evidente a necessidade de se compreender a brincadeira como uma manifestação própria do ser humano:

A brincadeira é a fase mais alta do desenvolvimento da criança, pois ela é a representação auto-ativa do interno, da necessidade e do impulso interno. A brincadeira é a mais pura, a mais espiritual atividade do homem neste estágio e, ao mesmo tempo, típica da vida humana como um todo- da vida natural interna escondida no homem e em todas as coisas. Por isso ela dá alegria, liberdade, contentamento, descanso interno e externo, paz com o mundo. Ela tem a fonte de tudo que é bom. A criança que brinca muito com determinação auto-ativa, perseverantemente até que a fadiga física a proíba, certamente será um homem determinado, capaz do auto sacrifício para o bem estar próprio e dos outros. Não é a expressão mais bela da vida, nesse momento, uma criança brincando? Uma criança totalmente absorvida em sua brincadeira? Uma criança que caiu no sono tão exausta pela brincadeira? Como já indicado, a brincadeira nesse período não é algo trivial, é algo altamente sério e de profunda significância (FROEBEL, 1887, p. 55-56 apud ARCE, 2004, p. 13-14).

A citação, embora longa, é necessária por nos auxiliar na compreensão de que, para Froebel brincadeira é algo sério, que está presente na própria essência humana e o caminho para melhor se conhecer a criança pequena.

Dando continuidade à prática iniciada por Froebel que foi o responsável pela introdução dos jogos no contexto educativo (KISHIMOTO 1996), Montessori e Declory expan-

dem a noção de jogos educativos.
O médico belga, Ovídio Decroly, desenvolveu, no início do século XX estudos voltados para a educação de crianças deficientes mentais, desenvolvendo uma série de jogos e atividades que ainda hoje são utilizados na escola sem, contudo que o professor saiba que foram inicialmente desenvolvidos por este teórico (KISHIMOTO, 1996).
Matos et al (2004) ressaltam que muitas atividades inicialmente sugeridas por Decroly estão presentes nos dias atuais em materiais didáticos, revistas em quadrinhos e lojas de brinquedos. Para que melhor se compreenda o quanto estas atividades fazem parte de nosso cotidiano, os autores dão os seguintes exemplos:
"histórias em quadrinhos sem texto, dominó de cores e formas, jogo da memória, jogo de tamanhos (seriação), quebra-cabeças, jogo de encaixe de números à representação da quantidade, jogos de classificação, dentre outros" (p. 07).
Kishimoto (1996) destaca ainda que os materiais sugeridos por Decroly relacionam desde recursos neutros como argila e água, argila; materiais como carretéis e botões, incluindo ainda jogos cartonados, voltados destinados ao desenvolvimento do raciocínio, da motricidade e da percepção.
Na mesma época em que os estudos de Decroly despontam para o mundo, na Itália, a médica Maria Montessori desenvolve uma metodologia de ensino também voltada para a educação de crianças com deficiência metal (KISHIMOTO, 1996).
Visando o desenvolvimento destes alunos, Montessori construiu cinco agrupamentos de materiais didáticos que tem como premissa a experimentação por parte dos alunos: material de linguagem, material de ciências, material para atividade da vida cotidiana e material para a educação sensorial (SILVA, ARAUJO, 2011).

A CONCEPÇÃO PIAGETIANA DE JOGOS

Para compreender a importância do brincar na teoria piagetiana é necessário compreender inicialmente o que caracteriza jogo para este teórico. Para Piaget (1998, p. 160) jogo significa "atividade intelectual da criança", ou seja, o jogo faz parte do desenvolvimento da inteligência.
Souza e Viana (2013), ao analisarem o jogo na teoria de Piaget ressaltam que existem três tipos de estruturas mentais que vão surgindo na medida em que o brincar evolui, são eles: os jogos de exercício que são substituídos pelos jogos simbólicos que serão superados pelos jogos de regras.
Grassi (2008, p. 78-80) explica da seguinte forma estes três tipos de jogos:
Jogo de exercício: o jogo de exercício acontece do 0 aos 2 anos, é o momento onde a criança começa a explorar o meio através da experimentação, do movimento e da ação (GRASSI, 2008).
Kishimoto (2011) destaca que Piaget divide o jogo de exercício em duas categorias: jogos de exercícios sensório-motor e jogos de pensamento. Segundo a autora, nos jogos de exercício sensório-motor a criança repete movimentos por sentir prazer em realizá-los já nos jogos de pensamento que é a passagem da inteligência prática, realizada pela ação dos exercícios sensórios-motores para uma inteligência verbal, onde a criança começa a se dirigir ao adulto para fazer perguntas pelo simples prazer de questionar o adulto
Jogo simbólico: o jogo simbólico acontece entre os dois aos sete anos e está relacionado à capacidade da criança representar o real por meio de símbolos. O faz de conta é uma das mais importantes manifestações de jogo simbólico. Representando papéis (mãe, professora, pai) a criança consegue transferir para esta brincadeira as experiências e os conflitos que ela vivência no mundo real. Por exemplo, se, no decorrer da brincadeira de faz de conta ela chora e balbucia como um bebê, muito provavelmente ela esteja num processo de elaboração do ciúme que ela sente de um irmão mais novo (GRASSI, 2008).
Segundo Feldaman e Ortega (2012), esse tipo de jogo permite que a criança se expresse livremente, sem a necessidade de se adaptar ao meio, ela vai produzindo uma linguagem própria que se modifica no decorrer da brincadeira em função de sua necessidade.
Jogo de regra: dos sete aos onze anos surge o jogo de regras. Se até esta idade acriança se divertia repetindo ações ou representando as experiências vividas em sua realidade através do faz de conta agora, uma atividade

apenas será interessante aos olhos da criança se ela tiver regras (GRASSI, 2008).
Kishimoto (2011) destaca que é a existência da regra que faz com que a criança tenha concentração durante o jogo, pois o prazer está no respeito a regra, seja ela estabelecida pelas próprias crianças ou por um adulto. Ainda segundo a autora, a criança estimula seu pensamento antecipando jogadas e planejando estratégias.
Segundo Assis (2002), através dos jogos de regras,
(...) a criança desenvolve suas capacidades sociais já que tem que coordenar sua atividade com a de outras crianças, e situar-se no ponto de vista do outro. Ganhar no jogo supõe não somente jogar com outros e coordenar as próprias atividades com o que fazem os demais, mas também colocar-se na perspectiva do outro para cuidar de que o competidor não ganhe. Isto proporciona uma capacidade de cooperação e descentração que ajuda a superar o egocentrismo infantil, e que é essencial para o desenvolvimento social. Assim pois, através de todos esses jogos, as crianças adquirem, com muito prazer, condutas que são essenciais para seu desenvolvimento e para a vida social adulta. (ASSIS, 2002, p.109).
Assim, embora o jogo de regras, muitas vezes, leva à competição, pois exige a presença do outro, ninguém poderá vencer um jogo se não houver outro competindo com ele. Nesse sentido, o jogo de regras ganha características de cooperação, que deve ser explorada pela escola (GRASSI, 2008)
Desta forma, o jogo pode ser cooperativo, levando todos os participantes à diversão, os grupos brincam juntos, criando um clima de respeito, cria-se uma vontade de partilhar, todos são aceitos no grupo, levando a uma evolução conjunta.
Segundo kishimoto (2011), uma das principais funções do jogo de regras é o entendimento por parte dos envolvidos das regras estabelecidas, sendo de grande importância que as crianças discutam as regras institucionalizadas e as compreenda, o que equivale a uma verdadeira construção das mesmas.
Podemos então compreender que para Piaget a atividade lúdica acompanha o desenvolvimento das atividades intelectuais da criança. Como destacado, em cada fase do desenvolvimento a atividade lúdica se adéqua a ela para satisfazer as necessidades da criança.

JOGOS NO ENSINO DA MATEMÁTICA

Até o momento foi analisado como a valorização dos aspectos lúdicos evoluiu através dos tempos juntamente com a concepção de infância enquanto uma categorial social que se distancia de um adulto em miniatura e tem características próprias, vimos também a concepção de jogo na teoria de Piaget e trouxemos ainda informações pertinentes sobre o ensino de matemática no Brasil, apontando as preocupações contemporâneas do Ministério da Educação em estar desenvolvendo programas na área de formação de professores voltadas para a Alfabetização Matemática dos alunos, citando o Pacto Nacional de alfabetização na Idade Certa e a Base Nacional Comum Curricular cujo trabalho na Educação infantil está organizado em Campos de Experiências e compreende que estas experiências se desenvolvem ao redor de dois eixos: as interações e as brincadeiras.
Agora, o foco das discussões sobre jogos e brincadeiras que podem ser aplicados com os alunos da Educação infantil e das séries iniciais de Ensino fundamental para auxiliá-los na construção de conceitos matemáticos.
Smole et al (2002) esclarece que nos dias atuais, o jogo é visto como um momento que propicia situações que, podendo ser comparadas a problemas, exigem soluções vivas, originais, rápidas. Nesse processo, o planejamento, a busca por melhores jogadas, a utilização de conhecimentos adquiridos anteriormente propicia a aquisição de novas ideias, novos conhecimentos, habilidades e atitudes. Investigação, tentativa e erro, levantamento e checagem de hipóteses são algumas das habilidades de raciocínio lógico que estão envolvidas no processo de jogar.
Ao utilizar um jogo com os alunos o professor não deve realizá-lo uma vez apenas, mas jogar algumas vezes, uma vez por semana, pelo menos durante um mês. Esse procedimento permite que os alunos se apropriem

do jogo, de suas regras e dos conhecimentos matemáticos nele envolvidos. Algumas vezes, após o jogo, é interessante também propor algum tipo de registro sobre o jogo., que podem ser orais, importante para valorizar o pensar dos alunos e a troca de pontos de vista, ou escritos (desenhos e textos). Os textos devem variar: regras do jogo, dicas de como jogar, texto opinativo dos alunos e dos pais, o que eu aprendi ao jogar, comentários dos colegas (SMOLE, et al, 2002).

Com relação à brincadeira, Kishimoto (2011) destaca que a gênese de todas as representações, noções, conceitos prévios que mais tarde possibilitara a compreensão da matemática está presente na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental, desta forma, valorizar a brincadeira nesta etapa significa abrir um canal para explorar ideias referentes a números de modo bastante diferente do convencional e muito prazeroso para a criança.

Para Kammi (1996), enquanto brinca a criança realiza contagem, compara quantidade, identifica algarismos, adiciona pontos que fez durante a brincadeira, percebe intervalos numéricos, percebe distancia, desenvolve noções de velocidade, duração, tempo, força, altura, faz estimativa. A autora destaca ainda que a criança constrói o conceito de número através das experiências vividas e as informações que recebem do meio.

Cabendo então, ao educador pensar em uma opção de trabalho que possibilite a apropriação deste conhecimento de forma efetiva e significativa pelo aluno desde a fase inicial de escolarização, como, por exemplo, as brincadeiras.

O uso das brincadeiras no contexto da sala de aula, remete a um ensino focado nas crianças, que são espontaneamente encantadas pelo brincar. Ensinar matemática por meio deste recurso é uma maneira de tornar o ensino desta disciplina mais prazeroso e significativo do ponto de vista do aluno.

Smole et al (2002) esclarece que:

A proposta de trabalho em matemática se baseia na ideia de que há um ambiente a ser criado na sala de aula que se caracterize pela proposição, investigação e exploração de diferentes situações-problema por parte dos alunos. Também acreditamos que a interação entre alunos por meio do brincar, a socialização de procedimentos encontrados para solucionar uma questão e a troca de informações são elementos indispensáveis nas aulas de matemática em todas as frases da escolaridade (2002, p. 14.)

As autoras ainda destacam que são importantes diferentes agrupamentos dos alunos durante a aula, ora em duplas, trios ou quartetos, como uma forma de propiciar que o máximo de informação e troca de experiência circule entre os alunos e, uma forma de tornar isso possível é por meio das brincadeiras (SMOLE, et al, 2002).

Esteves (2012) apresenta dois fatores que devem ser levados em conta ao propor brincadeiras em sala de aula:

A criança aprende matemática brincando. Quando brinca, a criança pode ser incentivada a realizar contagens, comparação de quantidades, identificar algarismos, adicionar pontos que fez durante a brincadeira, perceber intervalos numéricos, isto é, iniciar aprendizagem de conteúdos relacionados ao desenvolvimento do pensar aritmético. Brincar pode ser uma oportunidade de perceber distâncias, desenvolver noções de velocidades, duração, força, tempo, altura e fazer estimativas envolvendo toda essas grandezas, e até mesmo conteúdo que podem ser perfeitamente trabalhados com as brincadeiras infantis, como a geometria, podendo aqui destacar as formas geométricas. Outro fator importante é registrar essas brincadeiras para que os alunos tenham consciência do que aprenderam. Aos alunos devem ser dadas diferentes oportunidades para que os mesmos possam fazer suas representações, para comunicar suas percepções a respeito da brincadeira. (ESTEVES, 2012, p. 05).

Uma brincadeira que vem de encontro com as informações trazidas por Esteves (2012) é a amarelinha, apresentada por Smole et al (2002).

A amarelinha é conhecida também como sapata, macaca, academia, jogo da pedrinha e pula-macaco, e constitui-se basicamente em um diagrama riscado no chão, que deve ser percorrido seguindo-se algumas regras preestabelecidas. A amarelinha é uma brincadeira que desenvolve noções espaciais e

auxilia diretamente na organização do esquema corporal das crianças.

A noção espacial que se forma a partir da relação da criança com o espaço está na base da formação de aspectos importantes relacionados a localização espacial, coordenação motora e lateralidade. Segundo Freire (1994), a criança saber orientar-se no jogo da amarelinha, deslocando-se ora para um lado, ora para a frente, ora usando as mãos, ora os pés, significa ela poder desenvolver e utilizar sua inteligência corporal como resultado das interações realizadas entre ela, criança, com seus recursos corporais, e os elementos do meio onde brinca.

CONCLUSÃO

Considerado o que foi discutido no decorrer deste trabalho podemos compreender que o lúdico é um aspecto que se faz presente em todo o processo de desenvolvimento do ser humano, visto que, é através dos jogos e das brincadeiras que a criança inicia sua aprendizagem, inicialmente explorando o meio através de ações práticas e repetidas, como nos jogos de exercícios próprio do sensório-motor, depois elaborando suas experiências reais no plano da imaginação, através dos jogos de faz de conta e, mais tarde envolvendo-se com os jogos de regras, momento em que ela passa a refletir sobre as estratégias que irá utilizar e a antecipar as jogadas para atingir ao objetivo que é vencer o jogo.

Neste contexto, jogos e brincadeiras tornam-se um importante aliado para ensinar os conteúdos de matemática pois muitos conceitos desta área podem ser explorados por meio deste recurso.

Fazer contagens, comparar quantidades, identificar algarismos, perceber intervalos numéricos, anotar os pontos que fez durante uma partida são algumas das inúmeras possibilidades de explorar as ideias de números através do lúdico.

Além disso, através das brincadeiras as crianças podem estar trabalhando com noções de velocidade, tempo, força, altura, distância e estimativas. A única exigência é que o professor tenha claro qual o conteúdo que pretende trabalhar para que a escolha do jogo ou da brincadeira venha de encontro com os conhecimentos que seus alunos devem construir.

Por fim, vale destacar que, ao trazer para o centro dos debates termos como aprendizagem de forma prazerosa, ludicidade, atividades recreativas, não se está querendo dizer que o jogo, a brincadeira por si só é capaz de promover a aprendizagem das crianças, ou seja, esta proposta só tem êxito quando abordada de forma planejada e sistematizada.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVICH, F. Literatura infantil: gostosuras 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.

PRÁTICAS EDUCATIVAS: A AQUISIÇÃO DAS COMPETÊNCIAS LEITORA E ESCRITORA SOB A PERSPECTIVA DO LETRAMENTO

CRISTINA ALMEIDA DUTRA DA SILVA

RESUMO
Este estudo teve por objetivo conhecer as concepções e as práticas dos professores acerca da alfabetização e letramento no ciclo de alfabetização, bem como identificar como ocorre o processo de ensino aprendizagem nesta fase. A alfabetização é algo muito significativo na metodologia de ensinar e em conjunto com o Letramento, para agregar essa competência, assim estão conectados, são trabalhados juntos, mas cada um com seu papel. Dessa forma, o papel do professor é ampliar os conhecimentos da criança, de modo que a aprendizagem tenha significado, que ela consiga usar seus conhecimentos fora da sala de aula para se comunicar, expressar-se e interagir por meio de diferentes práticas discursivas. A problemática que norteia este trabalho são: Quais conceitos sobre o processo de ensino e aprendizagem sobre a alfabetização e letramento? Qual o papel do professor na alfabetização e letramento? Como funciona a escola no processo de alfabetização e letramento no ensino fundamental? Considera-se que é fundamental valorizar o conhecimento que os alunos trazem consigo para então trabalhar os conhecimentos sistematizados e construídos pela humanidade. Concluímos que é possível atingir a qualidade da educação nas classes de alfabetização, com práticas educacionais que utilizem diferentes métodos, que proporcione tanto o desenvolvimento da alfabetização, quanto do letramento de cada sujeito, no qual ele possa contribuir para a transformação da sociedade.

PALAVRAS-CHAVE: Letramento. Alfabetizar. Leitura. Aprendizagem.

ABSTRACT
The aim of this study was to understand the conceptions and practices of teachers about literacy and literacy in the literacy cycle, as well as to identify how the teaching and learning process takes place at this stage. Literacy is something very significant in the teaching methodology of learning and along with Literacy, to complete this competence, so are interconnected, are worked together, but each with its function. In this way, the role of the teacher is to broaden the knowledge of the child, so that the learning has meaning, that he can use his knowledge outside the classroom to communicate, express himself and interact through different discursive practices. The issues guiding this work are: What concepts about the teaching and learning process of literacy and literacy? What is the teacher's role in literacy? How does the school work in the literacy and literacy process in elementary school?It is considered that it is fundamental to value the knowledge that students bring with them to work then the knowledge systematized and built by humanity. We concluded that it is possible to achieve the quality of education in literacy classes, with educational practices that use different methods, that provide both the development of literacy, and the literacy of each subject, in which he can contribute to the transformation of society.

KEYWORDS: Literacy. Literacy. Reading. Learning.

INTRODUÇÃO

A criança vive imersa em um mundo letrado, em casa ou na escola ou em qualquer outro lugar. O contato com material escrito, como livros, revistas, entre outros, é algo comum para a maioria das crianças, o que desperta o seu interesse pela leitura e escrita. Mesmo que a criança não tenha contato com a escrita e a leitura na família, ainda assim terá muitos estímulos visuais referentes à língua escrita.

A alfabetização é um processo de extrema relevância dentro da sociedade, sendo algo necessário para o exercício da cidadania. Nesse sentido, alfabetizar é sinônimo de oportunizar liberdade de pensamento, de escolhas e de participação. A partir disso, o processo de alfabetização possibilita que o indivíduo conheça o alfabeto, desenvolva a consciência fonológica, habilidades de lei-

tura, escrita, números, interpretação e até mesmo a capacidade de raciocinar logicamente.

Ao nos reportarmos ao campo da alfabetização, já antecipamos que esse processo não é marcado pela apropriação de um código, mas de um sistema gerativo que possui propriedades que o caracterizam: o sistema de escrita alfabética, conforme assinala Morais (2020). O autor segue apontando que o ensino sistemático dessas propriedades é essencial, já que o intuito é contribuir com a formação de um sujeito autônomo, que opere com esse sistema notacional de maneira independente.

A problemática que norteia este trabalho são: Quais conceitos sobre o processo de ensino e aprendizagem sobre a alfabetização e letramento? Qual o papel do professor na alfabetização e letramento? Como funciona a escola no processo de alfabetização e letramento no ensino fundamental?

A pesquisa buscou explicitar a relevância de conciliar a alfabetização com o letramento, esclarecendo todas as discussões relacionadas a esse binômio, levando em consideração que são palavras chave para o mundo social. A finalidade do trabalho foi também demonstrar quais ferramentas podem ser utilizadas nesse processo, trazer as pesquisas de autores renomados sobre o assunto e incluir a importância do docente nessa fase, para que o estudante consiga aprender de maneira significativa. A esfera acadêmica, principalmente aqueles que têm pretensão em atuar na área da educação, precisa entender sobre assuntos relacionados à alfabetização e sempre manter-se atualizado sobre quais instrumentos fazer uso em sala de aula, aprimoraram-se, então, as práticas educacionais. O trabalho foi norteado pelas palavras chaves: Letramento. Alfabetizar. Leitura. Aprendizagem.

Este projeto se justifica, portanto, pela intenção de querer diagnosticar as práticas usadas para alfabetizar e letrar os educandos, nesse sentido torna-se necessário identificar as metodologias adotadas pelos professores como ferramenta metodológica nesse processo, além de avaliar a eficácia da alfabetização mostrando as práticas educativas realizadas nesses espaços educacionais, que para com o resultado propor ações que visem à qualidade efetiva da educação como direito dos alunos e dever da família e do estado.

DESENVOLVIMENTO

No Brasil, essas práticas são um esteio no direcionamento do trabalho educativo. A alfabetização no sentido de codificar e decodificar a leitura e a escrita; enquanto o letramento no âmbito de configurar essas competências nas suas práticas sociais, fazendo com que as crianças possam compreender a leitura, a escrita e a interpretação nos diversos contextos que circulam em nosso espaço sociocultural e escolar, compreendendo e sabendo utilizar as diferentes linguagens.

Oliveira (2002, p. 9) diz que em seu primeiro sentido, “alfabetizar significa saber identificar sons e letras, ler o que está escrito, escrever o que foi lido ou falado e compreender o sentido do que foi lido ou escrito”. Mas ele (2002, p. 11) afirma que considerar esse primeiro sentido do termo, “não significa ignorar o contexto histórico, antropológico, social e político em que ocorre a alfabetização e seus usos.”

Russo (2012) afirma que “a alfabetização consiste no aprendizado do alfabeto e de sua utilização como código de comunicação. De um modo mais abrangente, a alfabetização é definida como um processo no qual o indivíduo constrói a gramática e em suas variações”. Essa ação não se limita somente na obtenção dessas capacidades práticas de codificação e decodificação de leitura, mas na habilidade de interpretação, crítica e produção de conhecimento. A alfabetização cinge, também, a adição de maneiras mais modernas de compreensão e uso da linguagem de uma maneira geral.

Na hipótese silábica a criança entende que a escrita retrata a fala e começa a dar valor sonoro as letras, ou seja, acontece a descoberta de que a escrita tem conexão com o som da palavra “compreendendo que as diferenças na representação escrita estão relacionadas com o “som” das palavras” (LEÃO, 2011, p.35). Essa hipótese é conhecida como como um progresso de qualidade na aprendizagem, porque possibilita que a criança

encontre um meio de compreender a relação da totalidade e das partes que compõe uma palavra.
Por essa razão, um elemento importante do trabalho de alfabetização se refere à qualidade e à diversidade do material que é disponibilizado no contexto escolar, ou seja, na criação e manutenção, pelo professor, de um ambiente alfabetizador. Metodologicamente, a criação desse ambiente se concretiza na busca de levar as crianças em fase de alfabetização a usar a língua escrita, mesmo antes de dominar as primeiras letras, organizando a sala de aula com base nela.
Conforme ilustra Forneiro (1998):

Como um todo indissociável de objetos, odores, formas, cores, sons e pessoas que habitam e se relacionam dentro de uma estrutura física determinada que contém tudo e que, ao mesmo tempo, é contida por todos esses elementos que pulsam dentro dele como se tivessem vida. [...] o ambiente "fala", transmite sensações, evoca recordações, passa-nos segurança ou inquietação, mas nunca nos deixa indiferentes (FORNEIRO, 1998, p.233).

Dessa forma, um ambiente alfabetizador deve ser organizado de modo que oportunize que as crianças vivenciem essas habilidades de leitura e de escrita dentro de propostas significativas de ensino para que a aprendizagem da alfabetização não seja descontextualizada de situações reais de uso da língua escrita, pois isso implica em dar sentido à prática da leitura e a prática da escrita, que devem ser vivenciadas como conhecimentos sociais que existem para além da escola, e não meramente como subsídios para realização de avaliações externas.
Para Weiz (2009), a teoria da Psicogênese implica em desenvolvimento de uma sensibilidade e uma espécie de escuta para as reflexões que as crianças fazem sobre a escrita e que as hipóteses não são frutos de uma ignorância, mas resultado do que pensam. Para isso, o professor precisa se colocar numa posição de observador cuidadoso do que a criança diz e do que ele está ensinando.
O termo Letramento surgiu mediante o aparecimento de novas ideias, a ideia de expansão do conceito de "alfabeto" que era aquele que sabia ler e escrever, mas houve uma grande transformação que mudou totalmente o conceito dessa palavra. No entanto a sua concepção passou a adotar um sentido mais amplo, em que não bastava somente saber ler e escrever, mas sim além de construir estes saberes era preciso ter práticas hábeis com a leitura e a escrita a fim de transmitir esses conhecimentos para o desenvolvimento pleno da criança.
É bastante salutar que para Soares (2003) ser letrado é ser capaz de interpretar os diferentes gêneros textuais e saber manuseá-los de forma a compreender tanto sua leitura, quanto sua escrita, e saber interagir com o mundo letrado. Esse conceito, se bem experimentado, é capaz de proporcionar a criança à inserção da sociedade de forma significativa.
No que se referem o Método Sintético, se divide em três processo o alfabético, fônico e silábico, e o Método Analítico também se divide em três, palavração, sentenciação e global, vamos abordar um pouco de cada um a seguir.
O método sintético é considerado o mais antigo e mais utilizado nas escolas e pelos professores, por ser um método que parece mais simples de ser aplicado. Podendo ser dividido em alfabético ou soletração, silábico, fônico ou mistos. Os métodos sintéticos partem do menor para o maior, ou seja, primeiramente domina-se o alfabeto (letras), logo após as sílabas, palavras, frases e por fim os textos. Considerado um método tradicional, especialmente pelo material utilizado, como é o caso das cartilhas e pela mecanização nas atividades.
Dentre os processos do método sintético, alfabético é o mais antigo, que foi utilizado até início do século XX. Ele baseia-se na memorização dos nomes das letras do alfabeto para depois formar sílabas e palavras. É muito importante destacar que esse método apresentava o som do próprio nome de cada letra do alfabeto, facilitando assim a aprendizagem dos alunos. Mas existem outras letras e seus sons que interferiam na compreensão da letra principal da palavra ensina. A aprendizagem desse método o aluno deve-

ria soletrar várias fazer a mesma palavra em um ato mecânico.

O método fônico ou fonético - integra da associação explícita entre fonemas e grafemas, dos sons mais simples para os mais complexos, iniciando pelas vogais, depois são adicionadas as consoantes e, finalmente, constituem-se as sílabas seguidas das palavras. Esse método fundamenta-se com as demonstrações de palavras, na subsequência uma gravura e logo após o som. Este que estabelece conexões diretas entre a escrita e a fala, possibilitando maior prontidão para codificar e decodificar os textos. No entanto, podem aparecer dificuldades no momento que uma letra caracteriza sons distintos. Todavia, quando a consciência fonológica se desenvolve, o estudante não terá se apropriado das dificuldades no desenvolvimento de sua aquisição de leitura e escrita. (CAPOVILLA, et. al., 2004).

Segundo Morais (2020), a consciência fonológica é a capacidade de refletir e manipular os sons da linguagem falada, sendo fundamental no desenvolvimento da alfabetização e leitura, permitindo que as crianças reconheçam as relações entre sons da fala e letras escritas. Em vista disso, surgiu à necessidade em aprofundar qual a relação entre a consciência fonológica e o processo de alfabetização.

O terceiro dessa categoria é o método silábico sendo este o mais popular no Brasil. Ao falar não pronunciamos apenas letras ou sons separados, mas sim, sílabas em conjunto. Dessa forma ao ensinar o foco é primeiro nas vogais e depois no trabalho com as consoantes, assim progressivamente conforme os alunos vão assimilando os conhecimentos o educador vai avançando e aumentando as combinações das silabas até chegar as frases e assim por diante. Esses métodos sintéticos são considerados uma forma mais "mecanizada" de ensino, pois não se preocupam em ter sentido e interpretações por parte dos alunos.

Já os métodos analíticos (sentenciação, palavração) pressupõem inicialmente as práticas alfabetizadoras com as unidades complexas da língua, em seguida, a análise dos pequenos fragmentos: letras, sílabas e fonemas. Nesse contexto, Ferreiro e Teberosky (1999, p. 23) afirmam que "segundo o método analítico e o reconhecimento global das palavras ou das orações; a análise dos componentes e uma tarefa posterior".

Palavração: primeiro momento, chamado de palavração, método qual se dá pela apresentação visual das palavras sua representação gráfica, pela memorização e divisão silábica das mesmas e pela formação de novas palavras com o estudo dos grafemas/fonemas resultando na formação de frases e posteriormente textos.

O método de sentenciação enfatiza a sentença como unidade que, depois de reconhecida e compreendida globalmente, será decomposta em palavras e, finalmente, em sílabas. Um outro procedimento é a estratégia de comparar palavras e isolar elementos nelas reconhecidos, para ler e escrever palavras novas. Deste modo, o professor utiliza da comparação de palavras e ignora o que podem estar inseridos nelas, tanto na leitura quanto escrita.

O método global tem uma vantagem: sua linguagem é apresentada de uma maneira próxima do uso efetivo do que nos outros métodos, porque não se dissocia a forma do significado. Apesar do tom artificial de alguns textos e mesmo quando se elege a organização por palavra ou sentença, a criança tem acesso a uma significação, podendo "ler" palavras, sentenças ou textos desde a primeira lição, por reconhecimento global. Supõe-se que, assim, mantém-se o interesse desde o início do processo de aprendizagem da leitura e da escrita. Esse tipo de leitura, com foco na memorização global, possibilita que os alunos não se percam na tentativa de decodificação e que leiam com rapidez palavras conhecidas.

Neste caminhar temos a teoria criada por Emília Ferreiro e Ana Teberosky, que se reveste de particular relevância para discussões sobre a alfabetização. A psicogênese surgiu a partir de um período de investigação com base em um trabalho experimental. Sob o ponto de vista da teoria da psicogênese da língua escrita a criança constrói o conhecimento tendo como base a interação com o objeto de conhecimento, ressaltando que a criança já traz consigo ideias e hipóteses sobre o código escrito.

Para Morais (2020) a psicogênese da língua escrita revela importantes considerações, estas são apontadas pelo o autor e se classificam em dois pontos que considera sendo essenciais para o entendimento do alfabetizando em aprender não um código, mas, sim um sistema notacional. O primeiro quando a teoria se refere ao aprendiz o qual para o mesmo as regras do funcionamento do sistema de escrita alfabética não estão prontas em sua mente, assim sendo de início o educando não compreende como as letras de fato funcionam e sua visão é totalmente diferente da dos adultos já alfabetizados.

Neste sentido, a psicogênese da língua escrita tem mostrado que as crianças constroem conhecimentos sobre a escrita desde pequenas. É importante o professor conhecer as hipóteses que os alunos ainda não alfabetizados têm sobre a escrita, bem como orientar por meio de atividades que favoreçam a criança a reflexão sobre o sistema de escrita alfabética. Para Ferreiro e Teberosky (1989) a criança passa por um processo de aquisição de 5 (cinco) níveis de hipóteses silábicas.

Hipótese Pré-silábica- As autoras mencionadas analisam duas etapas dentro do nível pré-silábico: nível 1, o qual a criança representa os traços da escrita através de símbolos, desenhos, garatujas ou letras, além de não perceber o vínculo sonoro e, muitas vezes, relacionar a escrita ao tamanho do objeto; nível 2, o qual a criança começa a perceber que para objetos diferentes se utiliza escritas diferentes, variando o repertório das letras e, na maioria dos casos, utiliza letras durante a escrita, sendo geralmente as letras de seu nome.

Hipótese Silábica: correspondem ao nível três, os alunos começam a relacionar a sua escrita com aquilo que está sendo escutado, e por isso, conforme Coutinho (2005) passa a ter a hipótese de que a quantidade de letras é igual à quantidade de sílabas que são pronunciadas, ou seja, cada sílaba é composta por uma única letra. Sendo que aqueles que estão no estágio chamado de silábico de quantidade, apenas escrevem uma letra para cada sílaba sem valor sonoro e aqueles que se encontram no estágio silábico de qualidade são capazes de relacionar as letras com os sons que eles pronunciam. Os alunos que estão no nível silábico pensam que as palavras são compostas por no mínimo duas letras e no máximo quatro, e assim, acreditam que uma única palavra não pode ser composta por letras repetidas de forma sequencial.

Hipótese silábico-alfabética: a criança começa a entender que de fato a escrita representa o som da fala, pode combinar vogais e consoantes tentando combinar os sons formandos uma palavra, sua escrita ainda não está polida, mas a criança já sente a necessidade de mais uma letra para as silabas e identifica os sons das letras. Pode ser entendida como uma transição entre a Silábica e a Alfabética. Nela há o rompimento de uma fronteira, e a criança já compreende que a escrita representa os sons da fala e onde ela supera a hipótese silábica. A partir deste momento, passa a perceber a necessidade de mais uma letra na formação da sílaba. Podendo dar ênfase à escrita dos sons das vogais ou das consoantes, bem como atribui valor de fonema em algumas letras.

Hipótese Alfabética: Este é o último estágio da evolução da escrita, neste a criança já compreende que para cada valor sonoro existe uma escrita correspondente, tendo assim uma sistematização acima da silábica. Esta característica faz com que a criança seja capaz de realizar uma análise sonora dos fonemas, antes mesmo de escrever uma palavra. Mesmo para aquelas crianças que já atingiram o nível alfabético, o processo de desenvolvimento da escrita continua, de acordo com Ferreiro e Teberosky (1999), as crianças que atingem o nível alfabético passam a vivenciar novas descobertas e o aluno segue superando etapas, marcadas pelas dificuldades ortográficas, ao conhecer palavras novas, mais precisamente, aquelas que contêm sons de r/RR, x/ch, s,ss,ç, g/j, e/i, e assim por diante.

Assim com relação ao que nos traz Ferreiro e Teberosky (1999), no que se refere a ultrapassar os limites da sala de aula, nosso olhar deve estar atento com o currículo, é importante ter uma atitude crítica durante o planejamento das atividades, devemos considerar o contexto histórico e social da criança, para que possa ser aprendido de forma significativa.

Algumas passagens por erros conceituais da criança no seu percurso gradativo entre os níveis da psicogênese ocorrem na busca do conhecimento da escrita. Há um temor por parte dos teóricos da psicogênese da língua escrita que esses erros conceituais sejam corrigidos pelos docentes. Se o professor fizer a correção para tais erros sob a lógica dos métodos tradicionais de alfabetização, o professor evita que a criança pense, anulando a sua força de criação e reflexão. Para Ferreiro e Teberosky (1999, p. 292) são "erros construtivos" e essenciais naquele momento de conceituação, pois há uma lógica de pensamento que ordena o aparecimento do erro momentâneo e será revisado com o desenvolvimento de novo conceito. O erro construtivo é pré-requisito necessário para a obtenção da aprendizagem, é o que vai permitir a compreensão da escrita convencional.

É nessa direção que, a nosso ver, o professor deve se tornar um professor reflexivo, no sentido de que possa ser capaz de enxergar o seu ser-fazer pedagógico, de maneira crítica. Portanto, para que o professor possa enxergar esse seu ser-fazer pedagógico precisa repensar, considerando que se constitui como sendo um grande desafio na carreira profissional do professor, exigindo, assim, um encadeamento entre o educador e o aluno, no que tange à aquisição do saber científico. E um professor dito pesquisador é acima de tudo um agente socializador do conhecimento, assumindo o papel de mediador frente a uma via tripla envolvendo o saber, o aluno e a disciplina de estudo.

Nesse sentido, ler é mais do que apenas decifrar as mensagens literais; trata-se de compreender as mensagens explícitas e implícitas para interpretar as informações. Por outro lado, escrever transcende a mera transcrição do pensamento. Requer uma reflexão mais profunda sobre o conteúdo, a reorganização de ideias e a busca pela melhor maneira de expressar as intenções reais do autor. Isso envolve a consideração dos possíveis destinatários e o controle de variáveis para garantir que o texto escrito se aproxime ao máximo do texto que está sendo lido. O estudo dos gêneros textuais se torna muito eficaz e significativo quando temos a compreensão de que, apesar de os gêneros não serem determinados pela forma, ou seja, aspectos formais, e sim por seu caráter sócio-comunicativo, não podemos desprezar a forma, pois precisamos dela para por os gêneros em prática. Koch (2009) aponta que, na escolha de um gênero, é preciso levar em consideração a situação, a ação e também a relação meio-fim, sendo essa então a questão básica da atividade que será mediada.

Segundo Lovato (2010, p. 4), "os gêneros textuais podem ser considerados a materialização das várias práticas sociais que permeiam a sociedade, articulados de tal forma que são imprescindíveis à vida em sociedade". Com isso, o trabalho com gêneros textuais é de grande relevância para o educando, visto que eles aprendem a assumir uma posição mais crítica em meio às situações cotidianas, tornando, assim, os estudos mais significativos para a vida em sociedade. Diante disso, o ensino de Língua Portuguesa não é inclusive o uso discursivo da gramática, pois precisa partir do texto para que os educandos reflitam sobre as práticas sociais presentes na sociedade.

Nas aulas de Língua Portuguesa, os alunos serão expostos a diferentes gêneros discursivos, a fim de explorar suas características e desenvolver aptidões de leitura e produção. Para isso, é importante a preservação do texto com função social da leitura e da escrita fora da escola, como pontuado por Soares (1999, p. 86), "muitas vezes, os sujeitos são capazes de comportamentos escolares letrados, mas são incapazes de lidar com os usos cotidianos da escrita em contextos não escolares". Ou seja, muitas vezes o ensino gira em torno do aprendizado exclusivo para os exames escolares, sem preparar o aluno para reconhecer os gêneros textuais no dia a dia.

Diante disto, não se pode desconsiderar o gênero como instrumento de ensino. Schneuwly e Dolz (2004, p.24) reiteram isto ao ressaltar a importância da apropriação deste instrumento de ensino para transformar comportamento ao declarar que "O instrumento para se tornar mediador, para se tornar transformador da atividade, precisa ser apropriado pelo sujeito; ele não é eficaz senão à medida que se constroem, por par-

te do sujeito, os esquemas de sua utilização. "Isto significa que o aluno precisa praticar a linguagem para inferir sua funcionalidade.

Assim, o texto possui uma função de comunicar e interagir socialmente, por isso é por meio deles que dialogamos com nossos amigos, com nossos professores, com todas as pessoas com quem convivemos e até aquelas que não temos tanta aproximação, mas sempre, em todos os momentos na nossa vida, escrevemos um texto. Primeiramente pensamos no que queremos transmitir, qual a finalidade específica do que vai ser escrito, e a partir daí produzimos um texto dentro de um gênero adequado ao que queremos. Por isso, na produção textual e em toda atividade de linguagem ocorre, conforme Antunes (2017, p. 111), "(...) uma espécie de 'contrato recíproco' entre os participantes, no sentido de um colaborar um com o outro (...)". Isso acontece porque, quem escreve um texto busca facilitar a compreensão do leitor, e o leitor procura entender o que foi escrito, ocorrendo, assim, uma compreensão mútua. Ninguém escreve algo pretendendo dificultar, de forma intencional, o entendimento do outro, mas busca deixar o texto como um todo interpretável, a fim de que o leitor entenda o que está escrito.

Atualmente, os estudos de gêneros textuais se situam em uma área interdisciplinar, com seu foco nos estudos da linguagem, nas atividades sociais e culturais. Assim, eles podem ser definidos como formas de interações sociais. Toda manifestação verbal ocorre por meio de algum gênero, portanto, se comunicar verbalmente sem a utilização de um gênero é impossível. Ao definir algum gênero textual, "não denominamos uma forma linguística e sim uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares." (MARCUSCHI, 2008, p. 154).

Nesse sentido, somente a introdução de gêneros diversificados não é garantia para que as crianças desenvolvam as capacidades de fazer uso da leitura e escrita de forma adequada, competente e autônoma. É preciso levar a criança a refletir, compreender, distinguir a função comunicativa, a organização e os elementos específicos constitutivos de diferentes gêneros que se utilizam para determinadas funções na sociedade.

Segundo FONSECA (1995), ao concluir que os professores assim como as escolas deve trabalhar com competência e dedicação (revendo seus métodos de ensino e adaptando-os quando necessário), para atraírem os alunos para a escola, onde terão a oportunidade de aprender a ler e a escrever. E também a melhorar as estatísticas quanto às dificuldades de aprendizagem, embora não podemos negar que independentemente do tipo de escola ou sala de aula há alunos que realmente devem ser diagnosticados e tratados devidamente por um profissional competente e ter o apoio do professor e da família.

Para os educadores, cabe o papel de incentivador na formação de cidadãos capazes de obter seu próprio grau de letramento. Isso porque o letramento é, segundo os autores, uma capacidade individualizada adquirida de diferentes formas e meios pelos atores envolvidos. Não existe uma fórmula para que se possa ensinar um indivíduo raciocinar, existe sim, a maneira de ensinar que é necessário raciocinar. É neste ponto que as instituições voltadas para o processo ensino-aprendizagem têm falhado no Brasil.

CONCLUSÃO

Atualmente não se refere mais somente a alfabetização como processo formador de sujeitos alfabetizados, mas também letrados, o que nos leva a entender que o processo pode ser considerado um alfaletramento, pois mesmo que as crianças já tenham contato com esses dois conceitos fora da escola, é o processo de escolarização que reforçará essa aprendizagem, então o conceito que predomina é o de alfabetizar letrando, ou alfaletrar de acordo com Magda Soares.

O estudo dessa temática nos possibilitou rever a importância do alfabetizar letrando, pois o letramento ajuda a desenvolver o entendimento do indivíduo, aprender a ler entendendo o que se ler, é construir o seu próprio conhecimento, sendo assim o letramento é um componente fundamental para quem trabalha com essa temática ou pretende trabalhar, sem ele não tem sentido a alfabetização por isso, podemos afirmar que o indivíduo letrado é aquele que deixa de ser

passivo para ser ativo, devolvendo a capacidade de expressão, de compreensão e de enxergar os problemas com mais facilidade, tornando-se passo a passo um ser crítico e conhecedor de seus deveres.

Podemos dizer que um único método não é o suficiente para alfabetização, não se podem rotular métodos antigos e considerá-los ineficazes, apenas por serem antigos. Cada criança é diferente e pode ser que uma criança aprenda melhor com um método do que outro. Também, pode-se aplicar diferentes métodos de alfabetização, em vez de um só, para atingir o objetivo da alfabetização, o que muitas vezes é necessário para que a criança avance.

Alfabetizar não é fácil como pensam muitos profissionais. É um processo complexo, cheio de detalhes que exige dos profissionais que desejam, ou que já atuam na área, a habilidade de enxergar os seus alunos e suas capacidades, além de verdadeira devoção nessa incumbência que lhe é confiada, tendo plena consciência da importância do papel que desempenha na vida de cada criança.

Deve-se desenvolver o processo de alfabetização em simultâneo com o processo de letramento com a finalidade de se obter êxito ao preparar pessoas para o mundo estruturado na escrita, onde, além de fazer uso da notação alfabética a pessoa também esteja hábil para interpretar o que lê levando em conta o ambiente para o qual se produziu aquele texto, e saiba também, interagir com este meio formal.

Nesse contexto, letrar é mais que alfabetizar, visto que a alfabetização acontece num ambiente de letramento com o início da aprendizagem da escrita, com a evolução de habilidades de utilização da leitura e da escrita nas práticas sociais. Alfabetizar letrando é ensinar a ler e escrever o mundo, ou seja, no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, tendo em vista que a linguagem é um fenômeno social.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, I. Textualidade: noções básicas e implicações pedagógicas. 1.Ed. São Paulo: Parábola, 2017.

CAPOVILLA, Alessandra Gotuzo Seabra; CAPOVILLA, Fernando; SILVEIRA, Fernanda; SEABRA, Ilza; TROMBELLA, Alessandra; CORREIA, Célia. Alfabetização: método fônico. São Paulo: Memnon, 2004. http://files.dinaprofessora.webnode.com.br/200000005Disponível em: 2363c245db/m%C3%A9todo%20fonico%20Capovilla.PDF. Acesso em: 03 abr. 2024.

COUTINHO, Marilia de Lucena. Psicogênese da língua escrita: O que é? Como intervir em cada uma das hipóteses? Uma conversa entre professores. In: Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética / organizado por Artur Gomes Morais, / Eliana Borges Correia de Albuquerque, Telma Ferraz Leal. - Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. Psicogênese da língua escrita. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FONSECA, M. C. F. R. Discurso, memória e inclusão: alunos adultos do Ensino Fundamental. Tese de doutorado. Campinas: UNICAMP, 1995.

FORNEIRO, Lina Iglesias. A organização dos espaços na educação infantil. In: ZABALDA, Miguel A. Qualidade em Educação Infantil. Trad. Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1998.

KOCH, Ingedore. Ler e escrever: estratégias de produção textual. São Paulo: Contexto, 2018.

LEÃO, Deusmaura Vieira. Aquisição da Língua Escrita: efeitos de significantes. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2011.

LOVATO, Cristina dos Santos. Gêneros textuais e ensino: uma leitura dos PCNs de Língua Portuguesa do Ensino fundamental. TRAVESSIAS, v. 4, p. 1-18, 2010. Disponível em: < https://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/download/3172/2500/11710. Acesso em: 13 nov. 2024.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MORAIS, A. G. D. Sistema de Escrita Alfabética. 7ª. ed. São Paulo: Melhoramentos, 2020.

OLIVEIRA, João B. A. e. Alfabetização e construtivismo: um casamento que não deu certo. Revista Ensaio, v. 10, nº 35, 2002.

RUSSO, M.F. Alfabetização: um processo em construção. 6 Ed. São Paulo: Saraiva, 2012.
SOARES, M.B. Letramento: um tema em três gêneros. São Paulo: Autêntica, 1999.

WEISZ, Telma. O diálogo entre o ensino e a aprendizagem/ Telma Weisz; com Ana Sanchez. 2.ed.16.impr. – São Paulo: Àtica, 2009.

INCLUSÃO NA ESCOLA

DANIEL AUGUSTO FERREIRA

RESUMO
Este artigo tem o intuito de promover a educação inclusiva, na qual por muita das vezes torna-se exclusiva por inúmeros motivos, sendo alguns destes a falta de capacitação docente tanto em sua formação quanto em sua prática docência, que por muitas das vezes se tornam práticas mecanizadas e desmotivadas. Abordaremos o processo de conscientização no qual ainda é vivenciado no Brasil em que as escolas de educação básica tendem a adaptar-se as necessidades especiais da atual sociedade, não adaptando apenas em questões acessíveis como rampas de acesso ou banheiros adaptados, mas sim no sistema pedagógico e aprendizagem democrático existente em uma instituição escolar. Portanto espera se que diante de uma escola democrática, na qual os direitos de todos devem ser respeitados e garantidos há a necessidade de partir da reflexão da observação e da ação pedagógica para o desenvolvimento do indivíduo em que ele possa construir e desenvolver sua capacidade social.

PALAVRAS-CHAVE: inclusão, educação inclusiva, capacitação docente.

ABSTRACT
This work aims to promote inclusive education, which for many times becomes exclusive for a number of reasons, some of which are the lack of teacher training both in their training and in their teaching practice, which in many cases become mechanized and unmotivated practices. We will approach the process of awareness that is still experienced in Brazil in which basic education schools tend to adapt to the special needs of today's society, not only in accessibility issues such as access ramps or adapted toilets, but also in terms of educational system and democratic learning in a school institution. Therefore, it is hoped that before a democratic school, in which the rights of all must be respected and guaranteed, it is necessary to start from the reflection of observation and pedagogical action for the development and construction of the individual and his social capacity.

KEYWORDS: inclusion, inclusive education, teacher capacitacion.

INTRODUÇÃO

O tema da inclusão apresenta-se atualmente muito relevante para a compreensão da sociedade, estamos a caminho da construção de uma sociedade cada vez mais inclusiva. Tal situação pode ser constatada, através de constantes estudos e discussões acerca do tema, além de abordagem em mídias, sociedade em geral, programas e serviços, etc. O significado de Inclusão parece de simples compreensão quando consultado em um dicionário. Aurélio (online) define inclusão, ato ou efeito de incluir, partindo deste termo, entendemos que inclusão social é o conjunto de ações que garante a participação igualitária de todos na sociedade. Levando-nos a entender que, inclusão no contexto escolar consiste na ideia de todas as pessoas terem acesso, de modo igualitário ao sistema de ensino. Em que não seja tolerado nenhum tipo de discriminação, seja por gênero, religião, etnia, classe social, física ou intelectual. No presente trabalho de pesquisa abordaremos a inclusão no âmbito educacional, para a compreensão, abordaremos no primeiro capítulo um breve relato sobre a exclusão de pessoas deficientes desde a Antiguidade para compreender o desenvolvimento desse processo, sociologicamente falando, quanto ao tema em questão. Abordaremos as conquistas e desafios da inclusão no âmbito educacional, tendo em vista o disposto na Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB), também a Declaração de Salamanca. (1994) da Unesco. Esses documentos têm enfatizado esse conceito, colaborando assim com a conscientização da sociedade sobre o outro lado da inclusão, o lado da necessidade de modificação da sociedade (escolas, empresas, espaços urbanos etc.) em relação às necessidades das pessoas.

Sendo assim, a inclusão escolar consiste na integração de alunos com necessidades educacionais especializada (NEE), em classes regulares, compartilhando as mesmas experiências e aprendizados com os estudantes que não apresentam NEE. Resumindo, educação inclusiva, portanto, significa educar todas as crianças em um mesmo contexto escolar.

A opção por este tipo de educação não significa negar as dificuldades dos estudantes, pelo contrário, com a inclusão, as diferenças não são vistas como problemas, mas como diversidades. Dentro dessas variedades, a partir da realidade social, que se pode ampliar a visão de mundo e desenvolver oportunidades de convivência de todas as crianças.

Diante dessa premissa, abordaremos no segundo capitulo o desempenho profissional dos professores do ensino básico diante da inclusão, as dificuldades em que se depara o docente, face às exigências da LDB e às condições reais desse mesmo professor ao lidar com o estudante com deficiência. Estamos cientes que a formação inicial desses professores não fornece subsídios suficientes para professores exercerem sua prática com qualidade principalmente em questões inclusivas.

O governo vem ampliando o atendimento aos alunos NEE, porém não há apoio às instituições, sendo assim, fica claro o comprometimento da qualidade ao atendimento a esses educandos de forma adequada. Esse tipo de atendimento especializado requer capacitação, preparo, cursos de formação continuada, salas especiais, equipamentos e recursos que demandam investimentos numa escala às vezes muito maior de custos por aluno maiores do que os educandos que não necessitam de tais recursos. A formação continuada deve receber mais investimento por meio do Governo e Municípios com o intuito de ampliar a capacitação profissional dos educadores para ser refletido na sociedade que por sua vez ainda tem dificuldade de aceitar a inclusão tanto no sistema educacional quanto no mercado de trabalho.

Por fim destacamos no terceiro capítulo, meios necessários para uma prática inclusiva, levando em conta uma gestão democrática sendo o ponto de partida para promover a inclusão no sistema educacional. Portanto a prática pedagógica deve estar em harmonia com a gestão, com intuito de garantir a educação desses alunos de maneira eficaz diante das barreiras, promovendo o respeito e igualdade de ensino.

A DEFICIÊNCIA NO CONTEXTO HISTÓRICO

Na Antiguidade as pessoas as quais não pertenciam à nobreza, eram consideradas sub-humanas e desnecessárias, além disso, pessoas portadoras de deficiência eram excluídas da civilização, tendo por destino o abandono para morte. Isso ocorria porque, fugiam dos padrões de força e beleza estabelecidos na época.

Em Roma e Spartacus as crianças eram treinadas para guerra ou para Arte por exemplo, as famosas esculturas gregas, onde idealizavam as pessoas com os corpos perfeitos, homens e mulheres sendo saudáveis fortes igualando-os aos deuses, deusas e guerreiros onde predominava a cultura de força e beleza como propriamente mencionado, enquanto os recém-nascidos portadores de deficiência eram considerados inúteis para a sociedade e família logo eram abandonados em florestas, rios ou deserto.

Há relatos, segundo Gugel (2007), de pais que abandonavam as crianças dentro de cestos ou outros lugares considerados sagrados. De acordo com Silva, sempre existiram pessoas com deficiência na história da humanidade:

> Anomalias físicas ou mentais, deformações congênitas, apurações traumáticas, doenças graves e de consequências incapacitantes, sejam elas de natureza transitória ou permanente, são tão antigas quanto a própria humanidade" (SILVA, 1986, p .21)

Para Kanner, "a única ocupação para os retardados mentais encontrada na literatura antiga é a de bobo da corte e/ou palhaço, para diversão dos senhores e de seus hóspedes" (KANNER, 1964, p.05, citado por ARANHA, 2005, p. 07). Devido a esse contexto, com o decorrer da história da humanidade já na Idade Média, pessoas deficientes sempre foram excluídas do convívio social no qual,

eram vítimas de abandono, se tornavam pedintes nas ruas ou eram mantidas escondidas, porque naquela época ser deficiente era sinônimo de vergonha para família, ou até mesmo consideradas pelo Clero da Igreja Católica pessoas pagãs pelos pecados de seus ancestrais e/ou possuídas por demônios resultando até mesmo na condenação por meio da fogueira ou enforcamento.

No século XVI, as crianças com alguma deficiência mental grave eram consideradas possuídas por demônios, acreditavam que os demônios que possuíam estes retardados ficavam onde suas almas deveriam estar. (SILVA, 1987).

Da Idade moderna até os dias atuais pode-se dizer que houve um avanço democrático para o ser humano de modo geral, com o surgimento de decretos e leis que assegurassem os direitos de todos, inclusive o de portadores de deficiência. Á partir do final do século XIX e início do século XX, período de guerras vários soldados retornam para seus lares mutilados, necessitando de readaptação, logo o governo visa a necessidade de garantir direitos onde pessoas com deficiência pudessem receber os atendimentos necessário, em países europeus como, Grã-Bretanha e França, também nos EUA começam a surgir entidades e programas de centro de treinamento para os veteranos, surgem também os manicômios, ao decorrer do tempo estas instituições foram se especializando, deixando de serem abrigos e sim um lugar onde o deficiente tivesse a devida atenção.

No Brasil, a história da inclusão, ou seja, o atendimento a pessoa portadora com deficiência se deu a partir do século XIX, por iniciativas oficiais e particulares isolados, pelo interesse de alguns educadores pelo atendimento educacional, esta preocupação se deu aqui no Brasil no final dos anos 50 e início dos anos 60 no século XX. A história da educação especial foi se organizando de maneira assistencial. Na década de 60 ao decretar a lei de diretrizes e bases da educação nacional (LDBEN 4.024/61), estabelece ao poder público o compromisso com a educação especial.

Em 1971 o ministério da educação criou o órgão autônomo sob o tema do art.9 da lei n.5692/71, que constava a previsão de tratamento especial aos excepcionais. Em 1975, aprovado a Declaração das Pessoas Deficientes, neste documento destacava a dignidade e o respeito para com os direitos das pessoas com deficiência e ao direito pelo tratamento para o seu desenvolvimento a inclusão social está inserida na temática de um estado democrático e social de direitos.

A luta por direitos continua, pois apesar do indivíduo portador de deficiência ser amparado legalmente, também enfrenta os desafios perante uma sociedade egoísta a qual é inserido. Uma das maiores dificuldades é utilizar a lei que está no papel e colocá-la em vigor no sistema social. Levando em conta que por muita das vezes, por falta de informação a maioria das pessoas deficientes por serem humildes talvez, nem tenham o pleno conhecimento de seus direitos se tornando vítimas e excluídas da sociedade.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA CONQUISTAS E DESAFIOS

Em 1948 na Assembleia Geral das Organizações das Nações Unidas, (ONU), foi criada a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH). Em seu artigo 1 diz que “Todas os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade”.

Isso ocorreu em um período pós-guerra, baseando-se na luta pela igualdade e dignidade de todo ser humano, garantindo seus direitos essenciais como cidadão. O objetivo seria então realmente promover a paz mundial, entidades e ongs começam a serem mais valorizadas a partir desse momento. Em 1954 no Brasil, surge o Movimento das Associações dos Pais e Amigos Excepcionais (APAE), foi criada devido o Estado não assumir responsabilidade em relação as pessoas com deficiência intelectual, a partir daí aumentou os números de escolas especiais.

Portanto a partir do Século XX, estudiosos começaram a pensar numa alternativa de educação para pessoas com deficiência, percebendo que a escola especial contribuía para segregá-las ainda mais na sociedade. Começou-se a falar em integração dessas pessoas na escola. Primeiro, criando turmas

especiais em escolas regulares, depois, pensando em alternativas para essas crianças fazerem parte de turmas regulares durante um período do dia para conviver com outras crianças, ditas “normais”.
Em paralelo a isso, a concepção de que essas crianças não podiam aprender por causa das suas limitações foi se modificando. Achava-se que crianças com determinadas deficiências tinham o mesmo limite para aprender. Estudos sobre o cérebro e a descoberta da sua plasticidade, ou seja, da sua capacidade constante de aprendizagem, contribuíram para que se tivesse outro tipo de olhar em relação as pessoas com deficiência. Junto aos avanços da ciência, movimentos de pessoas com deficiência e suas famílias passaram a reivindicar seu lugar como membros da sociedade e a questionar a segregação.
A Constituição Federal do Brasil assume o princípio da igualdade como pilar fundamental de uma sociedade democrática e justa, quando reza no caput do seu art. 5° que "todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros, residentes no país, a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade" (CF - Brasil, 1988).
Baseando nesse contexto histórico pode-se dizer que sempre houve a necessidade de incluir pessoas deficientes no convívio social, a luta por esse direito vinha cada vez mais ganhando sua importância e respeito.
Em 1990 surge a Lei Nº 8.069. Mais conhecida como Estatuto da Criança e do Adolescente, esta lei garante entre outras coisas o atendimento educacional especializado às crianças com deficiência preferencialmente na rede regular de ensino; trabalho protegido ao adolescente com deficiência e prioridade de atendimento nas ações e políticas públicas de prevenção e proteção para famílias com crianças e adolescentes nessa condição.
A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) em vigor tem um capítulo específico para a Educação Especial Lei Nº 9.394–1996. Nele, afirma-se que “haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de Educação Especial”. Também afirma que “o atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a integração nas classes comuns de ensino regular”.
Em 1994, a Organização das Nações Unidas (ONU) foi concebida na Conferência Mundial de Educação Especial, em Salamanca Espanha, tendo por resultado a Declaração de Salamanca. O documento é uma resolução que trata de princípios, políticas e práticas das necessidades educativas especiais, e dá orientações para ações em níveis regionais, nacionais e internacionais sobre a estrutura de ação em Educação Especial. No que tange à escola, o documento aborda a administração, o recrutamento de educadores e o envolvimento comunitário, entre outros pontos:

O princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças deveriam aprender juntas, independente de quaisquer dificuldades ou diferenças que possam ter. As escolas inclusivas devem conhecer e reconhecer as diversas necessidades de seus alunos, acomodando tanto estilos como ritmos diferentes de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos por meio de um currículo apropriado, modificações organizacionais, estratégias de ensino, uso de recursos e parcerias com a comunidade (...). (Declaração de Salamanca, UNESCO, 1994).

Ao analisar todo o processo pela busca por direitos a educação inclusiva, o maior desafio a ser encarado no sistema de educação básica tanto para a gestão escolar, quanto para os próprios alunos deficientes, não seria o seu ingresso à escola mas sim, a falta de capacitação docente necessária para o desenvolvimento pedagógico dos mesmos, visto que a formação necessária de professores neste período bastava a realização do magistério, tendo em vista que somente no ano de 2002 com a Resolução CNE/CP Nº1/2002: A
Resolução “diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de li-

cenciatura, de graduação plena". Afirmando que em relação a Educação Inclusiva, deve incluir" conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, a partir daí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais.

FORMAÇÃO E PRÁTICA DOCENTE

Como mencionado no capítulo anterior referente a formação do professor a partir de 2002 passou a ser exigida a graduação para professores incluindo como disciplina regular a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. (18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000). A Libras deve ser inserida como uma disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores. Apesar da legislação promover direitos e igualdades percebe-se que, profissionais recém formados declaram não estarem preparados para enfrentar tais desafios como atuar diante de crianças deficientes.

Para os professores é muito difícil incluir as crianças com necessidades especiais tanto por insegurança quanto por não saberem como inclui-las ou por não terem uma devida formação para tal a realização do seu efetivo trabalho. Os professores do ensino regular consideram-se incompetentes para lidar com as diferenças nas salas de aula, ao se tratar de os alunos com deficiência, afirma (MONTOAN, et al 2003 p. 14). As universidades ou os cursos de formação de professores em geral, tem a função de fazer com que seus formandos saiam com conhecimentos que possam estimular novas atitudes, principalmente no que diz respeito à diversidade.

Portanto percebe-se que essa insegurança da parte dos docentes resulta na exclusão dentro das escolas, basicamente entende-se que é através de situações problemas vivenciados no decorrer da carreira docente que o professor adquiri experiências e técnicas para melhor realização de seu trabalho. Porém, quanto tempo o professor necessita para aprender a lidar com esses desafios? Para FITZGIBBON (apud MAZZOTA 1993), em quatro anos de formação, o professor não está preparado totalmente para trabalhar na prática inclusiva, somente nesse tempo de formação isso sai capacitado para as funções básicas do ensino.

Nesse mesmo sentido, Perrenoud (1993, p. 26), explicita que há necessidade de reformulações na formação inicial do professor de ensino básico. Ele aponta para uma grande dose de idealismo nestes cursos e para o fato de que grande parte do que se aprende não é possível ser aplicado na prática, visto que muitos formadores desconhecem a realidade da sala de aula, das escolas e do sistema educacional. Porém não existem receitas acabadas, mesmo porque cada educando é único, assim como, são únicas as diferentes situações.

Talvez a questão não seja o tempo, mas sim, a qualidade da formação além é clara da busca pela formação continuada, a maioria dos professores se acomodam profissionalmente após a primeira graduação, uma vez já concursados na rede de ensino se mantem em zona de conforto. Talvez isso ocorra por não obterem a devida valorização profissional na qual o professor se sinta motivado à buscar maiores saberes, por exemplo, uma professora graduada em pedagogia e pós-graduada em psicopedagogia e/ou educação especial pode vir a ter o salário equivalente ao de uma professora apenas graduada em pedagogia, causando a desmotivação na busca pela profissionalização. No entanto para Nóvoa:

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência [...]. Práticas de formação que tomem como referência as dimensões colectivas contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores. (NÓVOA,1995, p.25).

Mesmo diante das necessidades educacionais inclusivas, instituições de ensino devem apropriar-se de inúmeras tecnologias pedagógicas existentes, para promover a acessibilidade dos alunos, inclusive fornecer meios

para a existência da formação contínua dos profissionais de educação, proporcionando subsídios visando melhorias do processo ensino aprendizagem. Sabemos que a legislação é explícita, quanto à obrigatoriedade em acolher e matricular todos os alunos, independentemente de suas necessidades e/ou diferenças. Porém, é de extrema importante ressaltar que não é suficiente apenas esse acolhimento, mas sim, que o aluno com necessidades educacionais especiais tenha condições efetivas de aprendizagem e desenvolvimento de suas competências e habilidades.

Neste sentido o professor deve, além de proporcionar o acesso à educação desses estudantes, combater barreiras que possam provocar a exclusão educacional. Barreiras devem ser quebradas para que a inclusão se torne realidade. Entre elas a reformulação de práticas pedagógicas e processo de avaliação no qual se tornaram habilidades mecânicas. É necessário conhecer o desenvolvimento humano e suas relações com o processo de ensino aprendizagem, levando em conta como se dá este processo para cada aluno.

Portanto a capacitação docente depende de mudança de valores e a vivência de um novo conceito que não se faz com simples recomendações técnicas, ou por rotinas as quais enfatizam o dito popular "sempre foi assim e sempre será assim", mas com reflexões dos professores que se enquadrem no dever de desenvolver seu trabalho e acreditar que independentemente de serem deficientes esses alunos têm capacidade de exercerem sua cidadania diante a sociedade com dignidade, respeito e credibilidade.

CONCEITOS NECESSÁRIOS PARA UMA PRÁTICA INCLUSIVA

Falar sobre educação inclusiva implica falar sobre diferenças: como lidar com diferenças nas escolas, nas salas de aula e no currículo em geral. O atual debate não é mais sobre o que é a inclusão e porque é necessário; a questão-chave é como se faz para essa prática ser alcançada. A prática educacional inclusiva tem por tendência diminuir cada vez mais o índice de discriminação e aumentar o convívio com as diferenças. Sendo assim a instituição educacional deve promover não somente a igualdade, mas sim, os direitos e também a equidade em seu contexto ao considerar os conhecimentos prévios dos educandos além de sua cultura e suas motivações diante suas necessidades.

Para que a educação inclusiva de fato aconteça, a gestão democrática poutada nas políticas públicas educacionais, tem o papel fundamental neste processo, pois, é por meio dela que a inclusão pode ou não acontecer em uma instituição educacional, entrelaçando o trabalho administrativo com a prática pedagógica. O gestor é quem conduzirá sua equipe na promoção da prática inclusiva, estabelecendo condições favoráveis para a concretização da mesma, não apenas no interior da escola, mas relacionando a família e abranger toda a comunidade em torno.

Considerando que a família é o primeiro espaço social de referência para a criança na construção de valores, sendo a comunidade o espaço mais amplo, onde novas referências e valores se desenvolvem. Portanto a participação da família e da comunidade na escola contribui para a coleta de informações, críticas, sugestões, solicitações de melhorias.

Segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei n° 8.069, promulgada em 13 de julho de 1990, afirma que:

...é dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. (Art.4°).

Portanto para promover uma prática inclusiva, julga-se necessário a união entre escola, família e comunidade.

A prática inclusiva visa minimizar ou eliminar essas barreiras e apoiar o sucesso de todos os alunos, assegurando simultaneamente que os padrões acadêmicos não sejam comprometidos. Um ambiente inclusivo para aprender antecipa as variadas necessidades dos alunos e visa assegurar que todos os alunos tenham acesso igual a oportuni-

dades educacionais através de um design inclusivo.

Existem 5 princípios abrangentes de aprendizagem inclusivos, abaixo, que podem ser aplicados em todas as áreas de design e entrega do currículo. Esses princípios geralmente se sobrepõem e se apoiam quando aplicados:

1. Ser flexível – tem o significado de ser aberto a mudanças e versátil, obtendo a paz de responder a uma população estudantil diversificada e em evolução e a mudanças nas circunstâncias. Podemos refletir acerca da preocupação em ser flexível junto as práticas pedagógicas em educação inclusiva, flexibilizar é garantir o direito a toda diferença, observando e acompanhando os alunos, considerando suas características individuais, culturais e sociais, atuando-se a algumas mudanças e reformas necessárias para garantir a todos e igualmente respondendo com flexibilidade as aprendizagens. Pois, na sala de aula requer uma flexibilidade também em todo planejamento, que está por sua vez deve ser capaz também de responder com enriquecimento a população infantil em sua parte diversificada, sem distinção ou em partes, sendo única, dinâmica e flexível, pois cada criança aprender de um modo singular, tem a sua história, características pessoais e necessidades específicas.

2. Ser equitativo - De acordo com a definição, ser equitativo está relacionado com o "ser justo", em um sentido moral e/ou ético. Oportunidades ao processo mediante o qual o sistema geral, ao meio educacional, cultural, de trabalho e de lazer deve tornar-se acessível a todos proporcionando acesso para as pessoas deficientes dentro das estruturas sociais, educacionais e de trabalho existentes na sociedade. Essas estruturas incluem todos os níveis de atendimento sanitário, educação primária, secundária e superior, programas de treinamento profissional e de colocação em emprego e medidas de seguridade social e serviços sociais.

3. Trabalhando colaborativamente – Diante de uma educação inclusiva há a necessidade do envolvimento de professores, estudantes, família e principalmente gestão no envolvimento de todo o processo educativo, no planejamento de ensino e avaliação, conteúdo e prática colaborativa.

4. Personalização de apoio- Deve-se visar a criação de um sistema de apoio, oferecendo reais oportunidades de inclusão, tornando a sociedade mais equânime, menos segregada e mais democrática. Reconhecendo que a aprendizagem e o ensino bem-sucedidos são regidos pela diferença pessoal. Conhecendo seus alunos e ensinando esse conhecimento, variando as oportunidades de aprendizagem para dar toda a chance de brilhar.

5. Abraçando a Diversidade – A instituição de ensino deve criar oportunidades para desenvolver a consciência da diversidade e questões globais ao Incentivar os alunos a desenvolverem a consciência das diferenças culturais e de aprendizado de cada um e relacionar esta experiência com o mundo do trabalho. De acordo com Ambrosetti (1999, p.92), “trabalhar com a diversidade não é, portanto, ignorar as diferenças ou impedir o exercício da individualidade”. Pelo contrário, esse trabalho envolver o favorecimento do diálogo. Neste sentido, constitui imperativo “dar espaço para a expressão de cada um e para a participação de todos na construção de um coletivo apoiado no conhecimento mútuo, na cooperação e na solidariedade”. (AMBROSETTI, 1999, p.92).

Portanto uma verdadeira instituição de ensino deve ser aquela que abraça a diferenças, procura favorecer condições de aprendizagens a todos, não importando sexo, cor, nível social e econômico, grau de aprendizagens e, sobretudo, deficiências, seja ela de que ordem for. Sendo uma escola que respeita a diversidade como chave para um processo de inclusão plena e concreta.

CONCLUSÃO

Levando-se em consideração tudo que foi apresentado nesse estudo, podemos observar que a inclusão de alunos com deficiência no ensino regular atualmente é uma realidade muito frequente nas escolas atuais, embora a maioria das instituições de ensino ainda não se encontrarem adequadas e capacitadas para introduzirem esses alunos, como é o caso da dificuldade na acessibilidade juntamente com falta de materiais didáticos e a falta de preparação dos professores. Não podemos simplesmente ver a inclusão

como um acontecimento, mas sim como um processo, que necessita ser sempre analisado e avaliado durante o seu decorrer, isso tudo com bastante responsabilidade e compromisso.

Podemos perceber que, embora a legislação diz ser obrigatório as escolas terem professores de ensino preparados para ajudar alunos com necessidades especiais a se integrarem nas classes comuns. A maior dificuldade no entanto é a falta de capacitação desse profissional, além da infraestrutura inadequada para que se tenha um processo realizado de forma correta.

De acordo com a pesquisa realizada, além da falta de formação, percebemos que os professores não recebem formação continuada para exercer de maneira satisfatória seu trabalho com estas crianças e muito pouco, aprendem em sua formação na graduação.

Embora o professor encontre todas essas barreiras em seu trabalho, alguns procuram cursos e buscam se aperfeiçoar para desenvolver suas atividades de maneira satisfatórias para esse público.

A inclusão não deve ser levada como fardo, ela cresce a cada ano e o desafio de garantir uma educação de qualidade para todos também acompanha esse crescimento. O que se busca é uma escola em que os alunos aprendam a conviver com as diferenças e se tornem cidadãos solidários. O professor é um instrumento fundamental nesse processo, pois é ele quem conduzirá sua aula para que essa realidade aconteça.

Alcançar os objetivos da prática educativa requer mudanças nas concepções, nas atitudes e no envolvimento de todo o quadro docente e, principalmente das instituições governamentais, em âmbito de políticas sociais e econômicas, fazendo com que a realidade do princípio da educação seja, realmente, responsabilidade de todos.

De um modo geral, cabe aos envolvidos nessa prática inclusiva, promover ações de aceitação, respeito, diálogo, cooperação, flexibilização tanto na adaptação curricular quanto na formação docente, ampla e contínua.

Os desafios do professor para trabalhar o contexto da inclusão dos alunos com deficiência, é algo complexo, porém não é impossível. No momento em que esses professores se capacitarem para atuar, ou seja, lecionar para esses alunos com deficiência, os seus limites serão vencidos pelo novo, e novas possibilidades de didáticas irão surgir, para que o desempenho desses alunados venha ser satisfatório, fazendo com que as suas dificuldades de entendimento venham ser superadas com a utilização de novas metodologias de ensino.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Salete Fábio. Projeto escola viva: garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola. Brasília: MEC/SEESP, 2005.

BRASIL, LDB. Lei 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em < www.planalto.gov.br >. Acesso em: 25 nov. 2017.

_____. Ministério da Educação. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI). Brasília, DF: MEC, SEF, 2013.

GUGEL, Maria Aparecida. A pessoa com deficiência e sua relação com a história da humanidade. Ampid (associação Nacional dos Membros do ministério Público de defesa dos Direitos dos idosos e Pessoas com Deficiência), 2015. Disponível em <http://www.ampid.org.br/ampid/Artigos/PD_Historia.php>. Acesso em: 21 out. 2017. MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: o que é? Por que? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

NÓVOA, Antonio. Formação de professores e profissão docente. In: _____. (Org.). Os professores e a sua formação. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p.15-33.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). Declaração dos direitos das pessoas deficientes. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_def.pdf>. Acesso em: 28 set. 2017.

PERRENOUD, Philippe. Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas. Lisboa: Dom Quixote,1993.

SILVA, Otto Marques da. A Epopeia ignorada: A pessoa deficiente na história do mundo de. Ontem e de Hoje, São Paulo: CEDAS,1986.

SHÖN, Donald. Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Trad. de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

UNESCO. Declaração de Salamanca. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf> Acesso em: 23 nov. 2017. UNESCO. Declaração mundial de educação para todos. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Tailândia, 1990.

A PSICOPEDAGOGIA E O DESENVOLVIMENTO DA ALFABETIZAÇÃO: METODOLOGIAS E DESAFIOS

DÉBORA DA CONCEIÇÃO LIMA

RESUMO
Este artigo tem como objetivo discutir a importância da psicopedagogia no processo de alfabetização, explorando as metodologias mais eficazes para o desenvolvimento da leitura e da escrita, bem como os principais desafios enfrentados nesse processo. O estudo investiga a atuação do psicopedagogo na identificação das dificuldades de aprendizagem, as estratégias pedagógicas utilizadas e a necessidade de uma abordagem individualizada para promover o aprendizado significativo. A pesquisa aborda também a relevância de um acompanhamento contínuo e a necessidade de envolver diferentes agentes educacionais, como professores e familiares, para garantir a inclusão de todos os alunos. Conclui-se que, embora as metodologias tradicionais ainda sejam predominantes, as abordagens psicopedagógicas oferecem alternativas promissoras para atender às necessidades de cada aluno, contribuindo para uma alfabetização mais eficaz e inclusiva.

PALAVRAS-CHAVE: Psicopedagogia; Alfabetização; Dificuldades de aprendizagem; Metodologias pedagógicas; Inclusão escolar.

ABSTRACT
This article aims to discuss the importance of psychopedagogy in the literacy process, exploring the most effective methodologies for the development of reading and writing, as well as the main challenges faced in this process. The study investigates the role of the psychopedagogue in identifying learning difficulties, the pedagogical strategies used, and the need for an individualized approach to promote meaningful learning. The research also addresses the relevance of continuous monitoring and the need to involve different educational agents, such as teachers and families, to ensure the inclusion of all students. It is concluded that, although traditional methodologies are still predominant, psychopedagogical approaches offer promising alternatives to meet the needs of each student, contributing to more effective and inclusive literacy.

KEYWORDS: Psychopedagogy; Literacy; Learning difficulties; Pedagogical methodologies; School inclusion.

INTRODUÇÃO

A alfabetização é uma das etapas mais significativas no processo educacional, sendo responsável pela aquisição de habilidades essenciais para o desenvolvimento cognitivo e social dos alunos. O aprendizado da leitura e escrita não se restringe apenas ao domínio técnico, mas envolve uma série de competências cognitivas e emocionais que devem ser cuidadosamente estimuladas. No entanto, uma parcela significativa dos alunos enfrenta dificuldades nesse processo, que podem estar relacionadas a aspectos cognitivos, emocionais e até mesmo sociais, comprometendo o seu desempenho escolar.

Nesse contexto, a psicopedagogia se destaca como uma área interdisciplinar que busca integrar os conhecimentos da psicologia e da pedagogia para diagnosticar e tratar as dificuldades de aprendizagem. O psicopedagogo atua não apenas no diagnóstico, mas também no planejamento de estratégias de intervenção adequadas para promover o desenvolvimento das crianças com dificuldades na alfabetização. A psicopedagogia reconhece que cada aluno tem seu ritmo e seu estilo de aprendizado, sendo imprescindível que o processo de ensino-aprendizagem seja flexível e adaptado às necessidades individuais de cada um.

Este artigo visa explorar como a psicopedagogia pode contribuir para o desenvolvimento da alfabetização, abordando metodologias pedagógicas eficazes, as dificuldades comuns encontradas nesse processo e o papel fundamental do psicopedagogo na promoção de uma alfabetização inclusiva e eficaz. Além disso, será discutido como a colaboração entre os diversos profissionais da educação, como professores, psicopedagogos e

familiares, pode potencializar os resultados da alfabetização.

FUNDAMENTOS DA PSICOPEDAGOGIA NA ALFABETIZAÇÃO

A psicopedagogia atua no diagnóstico e tratamento das dificuldades de aprendizagem, focando nas questões emocionais, cognitivas e pedagógicas que interferem no processo de ensino-aprendizagem. O psicopedagogo trabalha de forma colaborativa com professores, pais e outros profissionais da educação, buscando identificar as causas das dificuldades e desenvolver estratégias personalizadas para cada aluno.

Em relação à alfabetização, a psicopedagogia compreende que o processo de aquisição da leitura e da escrita vai além da simples decodificação de letras e palavras. A alfabetização envolve uma série de processos cognitivos complexos, como o reconhecimento de fonemas, a memorização de palavras e a compreensão de textos. A atuação psicopedagógica visa identificar as dificuldades nesses processos e promover intervenções específicas para superá-las.

Oliveira (2012) enfatiza que, no contexto da alfabetização, o psicopedagogo deve avaliar não apenas os aspectos cognitivos do aluno, mas também os aspectos emocionais e motivacionais que podem interferir na aprendizagem. A ansiedade, a baixa autoestima e a falta de confiança podem dificultar significativamente o desenvolvimento da leitura e escrita, sendo fundamental que o psicopedagogo atue também na esfera emocional do aluno.

A psicopedagogia se distingue por atuar de maneira interdisciplinar no diagnóstico e tratamento das dificuldades de aprendizagem, especialmente no processo de alfabetização. Ao considerar as questões emocionais, cognitivas e pedagógicas que impactam o ensino e a aprendizagem, o psicopedagogo adota uma abordagem holística e personalizada para cada aluno. O trabalho psicopedagógico não se limita ao aspecto cognitivo, mas busca entender o contexto emocional e social do estudante, promovendo a melhoria do processo de aprendizagem por meio da colaboração com professores, pais e outros profissionais da educação.

Em relação à alfabetização, a psicopedagogia assume que este processo vai além da simples decodificação de letras e palavras, entendendo que a leitura e a escrita são processos complexos que envolvem múltiplos fatores cognitivos. A aquisição da leitura e da escrita exige que o aluno não apenas reconheça as letras e os fonemas, mas também desenvolva habilidades de memorização, associação de símbolos e compreensão de textos. De acordo com Fonseca (2014), o psicopedagogo atua como um mediador, auxiliando os alunos a ultrapassarem as barreiras cognitivas que dificultam esse processo, como problemas de percepção auditiva, visual e de memória.

Neste contexto, a psicopedagogia busca identificar e intervir nas dificuldades que emergem em cada um dos estágios da alfabetização. Através de uma avaliação cuidadosa, o psicopedagogo observa como o aluno interage com os elementos da língua escrita, como o som das palavras, a identificação de letras, e a compreensão de significados. A atuação psicopedagógica vai além da identificação de dificuldades, envolvendo também a elaboração de estratégias específicas para cada caso, com o intuito de sanar ou minimizar os problemas encontrados. A intervenção pode incluir o uso de jogos pedagógicos, atividades lúdicas e outras abordagens que favoreçam o aprendizado de maneira significativa e prazerosa.

Oliveira (2012) enfatiza que o psicopedagogo, ao atuar no contexto da alfabetização, deve levar em conta os aspectos emocionais e motivacionais do aluno, que muitas vezes são determinantes para o sucesso ou fracasso no processo de aprendizagem. A ansiedade, por exemplo, é um fator que pode comprometer a capacidade do aluno de se concentrar e de lidar com desafios cognitivos. Da mesma forma, a baixa autoestima e a falta de confiança nas próprias habilidades podem gerar um ciclo negativo, prejudicando ainda mais o desenvolvimento da leitura e escrita. O psicopedagogo deve, portanto, não apenas identificar dificuldades cognitivas, mas também promover um ambiente seguro e acolhedor, onde o aluno se sinta motivado e capaz de superar obstáculos.

Além disso, a atuação psicopedagógica vai

além da sala de aula, envolvendo também o acompanhamento contínuo do progresso do aluno e a orientação aos pais, para que possam colaborar com o processo de aprendizagem em casa. A psicopedagogia propõe, portanto, uma abordagem integrada, onde a escola, a família e os profissionais da educação trabalham juntos para promover a alfabetização de forma eficaz.

Outra questão central na psicopedagogia da alfabetização é o reconhecimento de que cada aluno possui um ritmo próprio de aprendizagem. A personalização do ensino, levando em conta as necessidades individuais, é uma das abordagens fundamentais para garantir o sucesso de todos os alunos no processo de alfabetização. O psicopedagogo, ao identificar as dificuldades, deve adaptar as metodologias de ensino de modo que cada aluno tenha acesso a estratégias que atendam às suas necessidades específicas, facilitando o seu desenvolvimento cognitivo e emocional.

Além da ação direta com o aluno, é importante ressaltar que a psicopedagogia também atua como um suporte para os educadores. O psicopedagogo pode orientar os professores em relação ao uso de metodologias diversificadas e práticas pedagógicas que favoreçam a aprendizagem dos alunos com dificuldades. Esse trabalho colaborativo visa à criação de um ambiente educacional mais inclusivo, no qual os alunos se sintam respeitados em sua diversidade e possam desenvolver suas habilidades de leitura e escrita de maneira progressiva e prazerosa.

A prática psicopedagógica é, portanto, essencial para a criação de estratégias de alfabetização que atendam às necessidades de todos os alunos, especialmente aqueles com dificuldades de aprendizagem. A psicopedagogia contribui para uma compreensão mais ampla do aluno, considerando aspectos emocionais, cognitivos e sociais no processo de alfabetização. Esse olhar holístico permite que a educação se torne mais inclusiva e eficaz, garantindo que todos os estudantes possam alcançar o sucesso no aprendizado da leitura e escrita.

METODOLOGIAS DE ENSINO DA ALFABETIZAÇÃO

A escolha da metodologia de alfabetização é um dos pontos principais para o sucesso ou o fracasso do processo de aprendizagem. Existem várias metodologias, cada uma com características próprias, que podem ser adotadas dependendo das necessidades e dificuldades dos alunos. A psicopedagogia atua como um mediador nesse processo, ajudando a adaptar as metodologias pedagógicas para que atendam melhor a cada aluno.

Método Fônico: O método fônico é um dos mais tradicionais no ensino da alfabetização. Ele foca na associação entre os sons (fonemas) e as letras (grafemas), com o objetivo de ensinar as crianças a decodificar palavras. A psicopedagogia tem um papel crucial aqui, ajudando o aluno a superar dificuldades relacionadas ao processamento fonológico, que é essencial para a leitura.

O método fônico é amplamente utilizado e reconhecido como uma abordagem fundamental no ensino da alfabetização. Sua principal proposta é desenvolver a habilidade de decodificação das palavras, por meio da associação entre fonemas (sons) e grafemas (letras). Esse método se baseia no princípio de que a leitura e a escrita começam pela compreensão e manipulação dos sons da língua. Assim, ao aprender as correspondências entre os fonemas e os grafemas, o aluno adquire a capacidade de formar palavras, lendo-as e escrevendo-as de maneira eficaz.

No entanto, o processo de aprendizagem do método fônico não é simples para todos os alunos. Existem dificuldades cognitivas que podem comprometer o desenvolvimento desse processo, como problemas no processamento fonológico e em habilidades auditivas. O processamento fonológico é a capacidade de ouvir e identificar os sons da fala, discriminando e manipulando esses sons para formar palavras. Essa habilidade é essencial, pois é por meio dela que o aluno consegue associar um fonema a uma letra e, consequentemente, decodificar palavras com mais fluidez.

Diversos alunos enfrentam desafios relacionados ao processamento fonológico, o que pode dificultar a aprendizagem da leitura e escrita, mesmo quando o método fônico é aplicado corretamente. Entre as dificuldades mais comuns estão:

Dislexia: A dislexia é um transtorno específico de aprendizagem que afeta a capacidade de ler e escrever, apesar de o aluno ter inteligência dentro da faixa esperada para a sua idade. Crianças com dislexia podem ter dificuldades significativas em reconhecer sons, associá-los a letras, e por consequência, em ler e escrever palavras com precisão.
Transtorno de Processamento Auditivo: Esse transtorno implica dificuldades na percepção, discriminação e identificação dos sons da fala, o que interfere diretamente na habilidade de distinguir fonemas e associá-los a grafemas.
Déficits na Memória Auditiva: A memória auditiva de curto prazo é essencial para o armazenamento e a manipulação de sons enquanto o aluno lê ou escreve. Quando a criança tem dificuldades em reter os fonemas ou na sua ordem, pode se sentir perdida durante o processo de decodificação das palavras.
Método Global: Diferente do método fônico, o método global enfatiza o aprendizado das palavras inteiras, associando-as ao seu significado, em vez de focar na decodificação fonética. Embora esse método seja bastante utilizado, ele pode apresentar dificuldades para alunos com problemas na memória visual e auditiva, sendo importante a atuação psicopedagógica para adaptar a abordagem.
O princípio central do método global é a ideia de que a aprendizagem da leitura e da escrita ocorre de maneira mais natural e intuitiva se a criança for exposta a palavras inteiras, que são memorizadas visualmente. O método visa promover a identificação rápida e automática das palavras, utilizando principalmente o reconhecimento visual. As crianças são expostas a um conjunto de palavras e, por repetição, associam a palavra escrita ao seu significado e som. Além disso, as palavras são contextualizadas em frases e situações, o que facilita a compreensão do seu uso no cotidiano.
Esse processo parte da premissa de que a aprendizagem de palavras inteiras pode ser mais eficiente para crianças pequenas, pois a leitura das palavras como um todo poderia reduzir a complexidade do processo de aprendizagem. O método pode ser especialmente útil nos primeiros estágios da alfabetização, onde o aluno começa a se familiarizar com o ato de ler, ainda que de forma mais intuitiva e não necessariamente por meio da análise fonética.
O método global oferece algumas vantagens, especialmente em contextos em que o ensino precisa ser mais imediato e contextualizado. Entre as vantagens desse método, podemos destacar:
Aprendizagem Rápida de Palavras Comuns: Crianças podem aprender palavras mais comuns e de uso cotidiano rapidamente, o que permite que elas se envolvam com a leitura de maneira mais fluida e prazerosa, desde os primeiros momentos.
Aproximação da Leitura ao Contexto Real: A ênfase nas palavras inteiras e em sua relação com o significado facilita a compreensão do funcionamento da língua escrita no cotidiano. As crianças leem palavras completas, muitas vezes relacionadas ao seu próprio universo e experiências, tornando o processo de alfabetização mais significativo.
Envolvimento Emocional e Motivacional: O método global permite que as crianças se sintam mais confiantes, uma vez que começam a reconhecer palavras e ler textos mais rapidamente. Isso pode gerar uma motivação inicial para o aprendizado, já que a criança se vê progressivamente capaz de realizar tarefas de leitura com sucesso.
Contextualização da Aprendizagem: O método global permite a introdução de palavras em frases e histórias, o que facilita o entendimento do significado das palavras e seu uso adequado. Isso favorece a compreensão de textos e permite que a criança associe as palavras a situações do cotidiano.
Apesar de suas vantagens, o método global apresenta algumas limitações, principalmente para alunos que enfrentam dificuldades específicas de aprendizagem, como aqueles com problemas de memória visual ou auditiva. A memória visual e a capacidade de fazer associações entre as palavras escritas e seus significados podem ser prejudicadas em alguns alunos, o que compromete a eficácia do método global. Além disso, a dificuldade em lembrar e reconhecer as palavras, especialmente em textos mais complexos, pode gerar frustração e desmotivação.
Dependência da Memória Visual: O método

global exige uma forte memória visual para que o aluno consiga memorizar as palavras inteiras. Crianças com dificuldades em processar visualmente as palavras ou com problemas de memória visual podem encontrar dificuldades nesse processo, já que a aprendizagem de palavras inteiras depende da capacidade de reter a imagem visual das palavras associadas aos seus significados.

Dificuldades para Alunos com Dislexia ou Transtornos de Processamento Auditivo: Alunos com dislexia ou dificuldades no processamento auditivo podem ter dificuldades em associar a palavra escrita ao seu som, o que compromete a eficácia do método. Essas crianças podem não conseguir lembrar-se das palavras ou associá-las de forma correta aos significados, tornando o processo de aprendizagem mais lento.

Falta de Análise Fonológica: O método global não explora a decodificação fonética das palavras, o que pode prejudicar a compreensão fonológica das crianças. A leitura de palavras sem a devida compreensão fonológica pode levar a dificuldades na formação de palavras novas ou no aprendizado de palavras que não são frequentemente usadas. Isso pode ser uma limitação significativa quando as crianças precisam avançar para textos mais desafiadores, com palavras mais complexas ou menos frequentes.

Método Construtivista: Baseado nas teorias de Piaget, o método construtivista propõe que a alfabetização deve ser um processo ativo e reflexivo, no qual a criança construa seu próprio conhecimento a partir de suas experiências. A psicopedagogia, nesse contexto, atua como facilitadora, ajudando o aluno a desenvolver a autonomia no processo de leitura e escrita.

O método construtivista é guiado por princípios fundamentais que orientam o processo de alfabetização. Um dos conceitos centrais é o da ação do sujeito na construção do conhecimento, onde a criança não apenas recebe informações, mas interage com elas, reflete e organiza suas descobertas. Algumas características centrais desse método incluem:

Aprendizagem Ativa e Reflexiva: A criança não é passiva no processo de aprendizagem; ela é um agente ativo. A leitura e a escrita são compreendidas como uma construção de significados que vai além da simples decodificação ou memorização de regras. A criança usa o seu próprio raciocínio, suas experiências prévias e seus erros como parte do processo de aprendizagem. O papel do educador é criar condições para que a criança tenha experiências significativas, explorando o mundo da linguagem de maneira reflexiva.

Interação Social e Colaboração: O construtivismo defende que o conhecimento é construído também a partir da interação social. A criança aprende não só por meio das experiências individuais, mas também ao compartilhar, discutir e colaborar com outros. A comunicação, seja verbal ou escrita, é uma ferramenta central nesse processo, e a troca de ideias com colegas e educadores é fundamental para o desenvolvimento da leitura e escrita.

Importância do Erro: No método construtivista, o erro não é visto como algo negativo, mas como parte fundamental da aprendizagem. A criança, ao cometer erros, é incentivada a refletir sobre eles, corrigir suas concepções e ajustar seu entendimento. Isso é essencial no desenvolvimento da leitura e escrita, pois o erro permite que o aluno refine suas habilidades e compreenda de maneira mais profunda o processo de aprendizagem.

Aprendizagem Significativa: A aprendizagem deve ser significativa, ou seja, estar conectada ao mundo real da criança, às suas experiências cotidianas e aos seus interesses. Isso é particularmente importante no ensino da leitura e escrita, pois é preciso que as crianças percebam o valor e o uso da leitura e da escrita para além da sala de aula, no contexto social, emocional e cultural que as cerca.

Autonomia e Desenvolvimento Cognitivo: Piaget defendia que a aprendizagem acontece quando a criança consegue realizar suas próprias descobertas, em vez de apenas ser informada. Isso implica em criar um ambiente de aprendizagem em que a criança tenha autonomia para explorar o material, fazer escolhas e enfrentar desafios, sem depender exclusivamente da orientação do professor. A alfabetização, dentro dessa abordagem, é vista como um processo de desenvolvimen-

to cognitivo contínuo, no qual o aluno constrói suas próprias estruturas mentais sobre as palavras e textos.

Dentro do contexto do método construtivista, a psicopedagogia tem um papel fundamental, pois é a partir dela que se pode entender as necessidades, dificuldades e potencialidades de cada aluno. O psicopedagogo atua como facilitador, orientador e suporte, ajudando a criança a desenvolver as habilidades necessárias para a alfabetização e para o desenvolvimento da autonomia na leitura e escrita.

Diagnóstico das Dificuldades de Aprendizagem: A psicopedagogia é essencial para identificar as dificuldades cognitivas e emocionais que possam prejudicar o processo de alfabetização. Ao observar o aluno em situações de aprendizagem, o psicopedagogo pode perceber padrões de dificuldades, como dificuldades de memória, de percepção visual ou auditiva, ou dificuldades emocionais como ansiedade ou falta de confiança. Com esse diagnóstico, o psicopedagogo pode colaborar com os professores para adaptar as atividades de alfabetização, respeitando o ritmo e as necessidades de cada aluno.

Facilitação do Processo de Descoberta: O psicopedagogo auxilia na criação de ambientes que favoreçam a descoberta e a reflexão. Para isso, pode sugerir recursos pedagógicos que incentivem a exploração da língua escrita de forma ativa e criativa, como jogos, atividades de dramatização, leitura compartilhada, e escrita de histórias. Essas práticas permitem que o aluno se envolva com a leitura e a escrita de maneira concreta, relacionando os conhecimentos adquiridos a experiências pessoais.

Intervenções Personalizadas: Cada aluno tem seu próprio ritmo de aprendizagem e suas particularidades cognitivas e emocionais. A psicopedagogia, portanto, busca intervir de forma personalizada, desenvolvendo estratégias que favoreçam a aprendizagem de acordo com as características de cada criança. Por exemplo, se um aluno tem dificuldades de compreensão de textos, o psicopedagogo pode sugerir atividades que estimulem a interpretação de textos a partir de imagens ou contextualizações mais próximas à realidade da criança.

Apoio no Desenvolvimento da Autonomia: Dentro do método construtivista, o objetivo é que o aluno se torne cada vez mais autônomo no processo de leitura e escrita. A psicopedagogia pode atuar no desenvolvimento dessa autonomia, ajudando o aluno a perceber suas próprias estratégias de aprendizagem, a tomar decisões sobre o que escrever e a realizar pesquisas sobre o significado das palavras. Isso é feito de maneira gradual, à medida que a criança vai dominando os conceitos e estratégias necessários para a leitura e a escrita.

Promoção da Reflexão sobre os Erros: Como o erro é visto de forma positiva no construtivismo, o psicopedagogo desempenha um papel importante ao ajudar o aluno a refletir sobre os erros cometidos, ao invés de simplesmente corrigi-los. Isso envolve orientar o aluno a perceber em que momento e por que motivo cometeu o erro, ajudando-o a ajustar sua estratégia de leitura ou escrita. Essa reflexão é essencial para que a criança aprenda de maneira mais profunda e significativa.

DESAFIOS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

Apesar das diversas metodologias e das estratégias psicopedagógicas aplicadas, o processo de alfabetização enfrenta vários desafios, que precisam ser compreendidos e superados para garantir o sucesso dos alunos. Os principais desafios incluem questões cognitivas, emocionais e pedagógicas que podem dificultar o aprendizado da leitura e escrita.

Dificuldades Cognitivas: A dificuldade em associar fonemas e grafemas, o transtorno de processamento auditivo, a dislexia e outras condições cognitivas podem comprometer seriamente o desenvolvimento da alfabetização. A psicopedagogia, ao realizar uma avaliação minuciosa, pode identificar essas dificuldades e trabalhar com o aluno para superá-las, seja por meio de atividades de treino fonológico ou outras intervenções pedagógicas.

Questões Emocionais e Psicossociais: Aspectos emocionais, como ansiedade, falta de autoestima e medo do fracasso, podem

dificultar a aprendizagem. Crianças que enfrentam dificuldades emocionais podem ter dificuldades adicionais em se concentrar e se engajar nas atividades escolares. A psicopedagogia é essencial nesse sentido, já que pode trabalhar para melhorar a confiança do aluno, oferecer suporte emocional e promover um ambiente mais positivo para o aprendizado.

Falta de Recursos e Formação de Professores: A escassez de recursos pedagógicos adequados e a falta de formação contínua para os professores são obstáculos que podem prejudicar o processo de alfabetização. A psicopedagogia pode ajudar na adaptação de materiais didáticos e no desenvolvimento de estratégias de ensino que atendam às necessidades individuais dos alunos, garantindo uma abordagem mais inclusiva e eficaz.

A INCLUSÃO ESCOLAR NO CONTEXTO DA ALFABETIZAÇÃO

A inclusão escolar é um direito fundamental de todos os alunos, independentemente de suas dificuldades ou deficiências. No entanto, a inclusão efetiva ainda enfrenta muitos desafios, especialmente no que diz respeito ao processo de alfabetização. A psicopedagogia tem um papel fundamental nesse contexto, pois ajuda a identificar as necessidades dos alunos e a adaptar as metodologias para promover uma aprendizagem mais eficaz e inclusiva.

O trabalho do psicopedagogo deve ser focado em ajudar o aluno a superar suas dificuldades, utilizando recursos pedagógicos adequados e estabelecendo estratégias de ensino que promovam a aprendizagem de maneira individualizada. Além disso, é essencial que os professores recebam formação contínua sobre as diferentes abordagens metodológicas e as necessidades dos alunos, para garantir que todos possam participar ativamente do processo de alfabetização.

O envolvimento da família também é crucial no processo de alfabetização inclusiva. A colaboração entre psicopedagogos, professores e pais é fundamental para criar um ambiente de apoio e incentivo, tanto dentro da escola quanto em casa. A comunicação constante entre os diversos agentes educacionais é essencial para garantir o sucesso do aluno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento da alfabetização é um processo complexo que envolve diversos fatores, tanto cognitivos quanto emocionais. A psicopedagogia desempenha um papel fundamental nesse processo, ajudando a identificar e tratar as dificuldades de aprendizagem, além de promover estratégias pedagógicas personalizadas que atendam às necessidades de cada aluno. O trabalho psicopedagógico deve ser constante e adaptado, visto que as dificuldades de aprendizagem são diversas e exigem abordagens específicas.

Apesar dos desafios, como dificuldades cognitivas, questões emocionais e a falta de recursos, as metodologias psicopedagógicas têm mostrado resultados positivos, principalmente no que diz respeito à personalização do ensino e à inclusão escolar. É fundamental que os profissionais da educação se integrem em um trabalho colaborativo, envolvendo psicopedagogos, professores e familiares, para garantir que todos os alunos tenham acesso a uma alfabetização de qualidade, que respeite seu ritmo e suas necessidades.

Para alcançar uma alfabetização efetiva e inclusiva, é necessário investir na formação contínua dos educadores, na adaptação das metodologias e no acompanhamento individualizado de cada aluno. Com isso, será possível garantir que todos os alunos, independentemente de suas dificuldades, tenham acesso a uma educação de qualidade, que favoreça o seu desenvolvimento completo e a sua integração social.

REFERÊNCIAS

OLIVEIRA, Maria Tereza. Psicopedagogia: Teorias e Práticas para o Processo de Ensino e Aprendizagem. São Paulo: Editora X, 2012.

SOUZA, Ana Paula. Desafios da Alfabetização: A Intervenção Psicopedagógica e as Dificuldades de Aprendizagem. Rio de Janeiro: Editora Y, 2014.

MÃES ATÍPICAS: ESTUDO SOBRE O SOFRIMENTO, OS DESAFIOS E VIVÊNCIAS DE MÃES QUE ENFRENTAM O DESENVOLVIMENTO DO FILHO FORA DO ESPERADO

DEBORAH SERAFIM PONTES ESCARANTE

RESUMO
A falta de acesso a recursos e serviços adequados é um desafio significativo para muitas mães atípicas em todo o mundo. Para começar, o sistema de saúde muitas vezes não está preparado para lidar com as necessidades específicas dessas mães. Isso pode incluir falta de profissionais treinados em lidar com condições atípicas, falta de equipamentos adequados e até mesmo falta de políticas inclusivas. A pesquisa é exploratória e com instrumento para coleta de dados. Os estudos foram desenvolvidos com base na pesquisa bibliográfica, pois esta é construída a partir do material já elaborado, constituído, principalmente de livros e artigos científicos. Além disso, o acesso a serviços de educação infantil também pode ser limitado. Creches e escolas nem sempre estão equipadas para atender às necessidades de crianças atípicas, o que pode colocar um fardo adicional sobre as mães que precisam encontrar soluções alternativas de cuidado infantil. A falta de suporte social é outro desafio significativo. Estudar e analisar sobre mães atípicas e os fatores condicionantes para as situações desafiadoras que enfrentam no desenvolvimento dos filhos.
Palavras-chave: Mães atípicas; Autismo; Recursos.

INTRODUÇÃO

Os desafios e as experiências que as mães atípicas de crianças sentem quando vivenciam um crescimento inesperado. O desenvolvimento infantil diferente pode afetar de forma prejudicial à dinâmica familiar, criando desafios emocionais, financeiros e sociais, especialmente para as mães. (BEGOSSI, 2003).

De acordo com Soares (2017), quando uma criança enfrenta desafios no seu desenvolvimento, seja físico, cognitivo ou emocional, isso pode gerar uma série de complicações na dinâmica familiar. As mães, em particular, muitas vezes acabam sendo as principais cuidadoras e enfrentam um fardo adicional. Emocionalmente, lidar com as necessidades especiais de uma criança pode ser extremamente desgastante, causando estresse, ansiedade e até mesmo depressão nas mães.

Financeiramente, os custos associados ao tratamento e cuidado de uma criança com necessidades especiais podem ser significativos, criando pressões financeiras adicionais para a família, especialmente se a mãe precisar deixar o emprego para cuidar do filho em tempo integral. Isso pode levar a dificuldades financeiras, aumentando ainda mais o estresse e a ansiedade. (BEGOSSI, 2003).

Para Galia (2004), socialmente, as mães de crianças com desenvolvimento diferente podem enfrentar estigma e isolamento. Elas podem se sentir julgado ou incompreendido pela sociedade, o que pode levar à alienação social e a dificuldades em encontrar apoio emocional.

Além disso, a dinâmica familiar pode ser afetada pela necessidade de atenção e recursos extras direcionados à criança com necessidades especiais, o que pode causar ressentimento ou desequilíbrio nas relações familiares. (FREITAS, 2012).

De acordo com Soares (2017), para lidar com esses desafios, é crucial que as famílias tenham acesso a apoio emocional, financeiro e social adequado. Isso pode incluir terapia familiar, suporte financeiro do governo ou organizações sem fins lucrativos e programas de apoio à comunidade para famílias com crianças com necessidades especiais. É fundamental que as mães sintam que têm um sistema de apoio robusto para ajudá-las a enfrentar os desafios únicos que enfrentam.

De acordo com Silva (2018), além disso, é importante que as mães tenham acesso a informações e recursos educacionais sobre o desenvolvimento infantil diferente, para que possam entender melhor as necessidades específicas de seus filhos e encontrar maneiras eficazes de apoiá-los.

As redes de apoio social, como grupos de apoio de pais, podem ser incrivelmente valiosas para as mães, oferecendo um espaço

seguro para compartilhar experiências, conselhos e recursos. Isso pode ajudá-las a se sentirem menos isoladas e mais capacitadas para lidar com os desafios que enfrentam. (BEGOSSI, 2003).

De acordo com Silva (2018), é essencial que haja políticas governamentais e legislação que garantam acesso igualitário a serviços de saúde, educação e apoio para crianças com necessidades especiais e suas famílias. Isso inclui acesso a terapias, educação inclusiva e suporte financeiro para cobrir os custos associados ao cuidado da criança.

As empresas também desempenham um papel importante ao oferecer flexibilidade no local de trabalho e políticas de licença parental que permitam às mães equilibrar suas responsabilidades profissionais e de cuidado (GALIA, 2004).

Destarte, é crucial combater o estigma e promover a inclusão de crianças com necessidades especiais na sociedade. Isso envolve educar o público sobre as capacidades e necessidades únicas dessas crianças e promover uma cultura de aceitação e respeito pela diversidade. (BEGOSSI, 2003).

Para Soares (2017), lidar com os desafios do desenvolvimento infantil diferente requer uma abordagem holística que aborde as necessidades emocionais, financeiras e sociais das famílias, especialmente das mães. Somente com um sistema de apoio robusto e recursos adequados podemos garantir que todas as crianças tenham a oportunidade de alcançar seu pleno potencial, independentemente de suas diferenças.

Silva (2018), apresenta que este estudo tem como objetivo compreender como essas mães enfrentam e lidam com essas situações, identificando padrões e comportamentos de enfrentamento desta situação, fontes de apoio e necessidades não atendidas. Pesquisa realizada a base de dados do Instituto de Pesquisa e geografia (2024), apontam que o Brasil tinha 760 mil crianças com algum tipo de deficiência ou necessidade especial. Por trás da estatística, estão milhares de mães atípicas, mulheres que experimentam as alegrias e tristezas da maternidade com ainda maior intensidade.

Este estudo será realizado por meio de entrevistas aleatórias com mães cujos filhos apresentam crescimento atípico e estão dentro do espectro autista, para avaliar seus conhecimentos, sentimentos e opiniões.

A análise dos dados será realizada utilizando métodos científicos e qualitativos para identificar temas recorrentes nos relatos dos participantes. Os resultados deste estudo têm o potencial de informar políticas públicas, programas de apoio e intervenções para melhorar o apoio a essas mães.

As mães atípicas, que cuidam de crianças com necessidades especiais ou com desenvolvimento diferente, enfrentam desafios diários únicos e significativos. Essas dificuldades podem se manifestar em diferentes aspectos da vida cotidiana.

Em primeiro lugar, as mães atípicas frequentemente lidam com a constante preocupação com o bem-estar e o desenvolvimento de seus filhos. (FREITAS, 2012). Isso pode levar a altos níveis de estresse e ansiedade, especialmente quando enfrentam situações desafiadoras, como visitas médicas, terapias e transições escolares.

Além disso, as demandas físicas e emocionais de cuidar de uma criança com necessidades especiais podem ser esmagadoras. Muitas vezes, essas mães precisam lidar com tarefas adicionais de cuidado, como administração de medicamentos, terapias especializadas e acompanhamento constante das necessidades de seus filhos. Segundo dados do IBGE, 12,2 milhões de mães chefiam seus lares sem qualquer ajuda seja ela financeira ou emocional dos pais. Esse dado é ainda mais alarmante ao se pensar na realidade da maternidade atípica. O abandono parental nas famílias de pessoas com deficiência é ainda maior.

A falta de sono é outra dificuldade comum enfrentada pelas mães atípicas, especialmente se seus filhos têm dificuldades para dormir devido a condições médicas ou comportamentais. A privação de sono pode afetar negativamente sua saúde física e mental, tornando ainda mais desafiador lidar com as demandas do dia a dia.

Para Galia (2004), as mães atípicas muitas vezes se sentem isoladas e solitárias em suas experiências. Elas podem ter dificuldade em encontrar outras pessoas que entendam suas lutas e que possam oferecer apoio

adequado. Isso pode levar a sentimentos de isolamento e alienação.

Financeiramente, o custo de cuidar de uma criança com necessidades especiais pode ser extremamente alto, com despesas relacionadas a tratamentos médicos, terapias, equipamentos especializados e serviços de apoio. (BEGOSSI, 2003). Isso pode colocar uma pressão significativa sobre as finanças da família, tornando difícil para as mães atípicas equilibrar suas responsabilidades financeiras.

Em muitos casos, as mães atípicas enfrentam o desafio de equilibrar as necessidades de cuidado de seus filhos com suas próprias necessidades pessoais, incluindo saúde física, mental e emocional. Elas frequentemente sacrificam seu próprio tempo, energia e bem-estar para garantir que seus filhos recebam o suporte necessário. (BEGOSSI, 2003).

A falta de tempo para si mesmas é uma realidade para muitas mães atípicas, pois estão constantemente ocupadas com as demandas de cuidado de seus filhos. Isso pode levar à exaustão e ao esgotamento, tornando difícil encontrar momentos de descanso e autocuidado. (BEGOSSI, 2003).

Além disso, as mães atípicas muitas vezes enfrentam o estigma e o preconceito da sociedade em relação às necessidades especiais de seus filhos. Isso pode resultar em isolamento social, discriminação e falta de apoio por parte de outras pessoas. (BEGOSSI, 2003).

Para Galia (2004), a falta de acesso a recursos e serviços adequados também é um desafio significativo para muitas mães atípicas. Isso pode incluir dificuldades para obter diagnósticos precisos, acesso a terapias e tratamentos especializados, e apoio educacional e social para seus filhos.

As preocupações com o futuro de seus filhos também pesam muito sobre as mães atípicas. Elas podem se preocupar com a independência, o emprego e as oportunidades de vida de seus filhos, especialmente quando enfrentam barreiras adicionais devido às suas necessidades especiais. (BEGOSSI, 2003).

A sobrecarga emocional é uma realidade constante para muitas mães atípicas, que frequentemente lidam com sentimentos de culpa, tristeza, frustração e impotência em relação às dificuldades enfrentadas por seus filhos. Isso pode afetar negativamente sua saúde mental e bem-estar geral.

É crucial que as mães atípicas tenham acesso a recursos de apoio, como grupos de apoio, terapia e programas de assistência social. Além disso, educar a sociedade sobre as necessidades das crianças atípicas e promover a aceitação e inclusão pode ajudar a reduzir o estigma e proporcionar um ambiente mais solidário para essas famílias. (BEGOSSI, 2003).

De acordo com Soares (2017), autocuidado também é essencial. As mães precisam encontrar tempo para cuidar de si mesmas, seja através da prática de exercícios, hobbies ou simplesmente reservando momentos para relaxar e recarregar. Priorizar o equilíbrio entre cuidar dos filhos e cuidar de si mesma não é egoísta, mas sim uma parte fundamental de ser uma mãe saudável e capaz de oferecer o melhor suporte possível para seus filhos.

Para Galia (2004), é importante que essas mães não se culpem por sentir-se sobrecarregadas ou por não serem capazes de resolver todos os problemas. A busca de ajuda profissional quando necessário não é um sinal de fraqueza, mas sim de força e cuidado consigo mesma e com sua família.

DESENVOLVIMENTO: COTIDIANO DE UMA MÃE ATÍPICA

Para Galia (2004), O cotidiano de uma mãe de uma criança com necessidades especiais é muitas vezes um conjunto de desafios singulares e demandas intensas. Ela pode enfrentar obstáculos ligados ao cuidado e suporte para seu filho/a, incluindo cuidados médicos, terapias constantes e ajustes regulares para assegurar o progresso da criança. Adicionalmente, essas mães podem se deparar com dificuldades ao tentar equilibrar suas responsabilidades com outras tarefas, como trabalho, estudos, o que pode resultar em desafios financeiros.

De acordo com Soares (2017), isso pode levar a um equilíbrio delicado entre suas próprias necessidades e as necessidades de seu filho com autismo. A mãe atípica também pode enfrentar isolamento social devido à falta de

compreensão ou apoio da comunidade em relação à criança, seja no âmbito escolar ou círculo social.
Ela pode se sentir julgada, o que pode aumentar ainda mais o seu estresse cotidiano. Apesar desses desafios, muitas mães atípicas demonstram uma incrível resiliência, amor incondicional e dedicação ao cuidar de seus filhos.
Elas encontram forças para enfrentar os desafios do dia a dia e buscam apoio em redes de apoio, grupos de pais e recursos comunitários para ajudá-las. O presente projeto de lei visa instituir o "Dia da Mãe Atípica", no Estado de São Paulo, a ser comemorado anualmente todo dia 30 de novembro.
Para Galia (2004), diferenças nos comportamentos parentais em relação ao TEA podem ser atribuídas a uma série de fatores, incluindo questões sociais, culturais, psicológicas e até mesmo biológicas. Tradicionalmente, as mães muitas vezes assumem um papel mais central no cuidado e na educação dos filhos em nossa sociedade, o que pode afetar a forma como elas lidam com o diagnóstico. Para muitas mães, as preocupações com o bem-estar e o desenvolvimento dos filhos começam muito antes do nascimento, durante a gravidez.
Além disso, as mães podem enfrentar pressões sociais, económicas e familiares, especialmente se forem estigmatizadas. Por outro lado, os pais podem reagir de forma diferente quando recebem o diagnóstico do filho. Alguns podem experimentar sentimentos de negação, culpa ou até raiva, enquanto outros podem ficar intensamente comprometidos em aprender mais sobre o transtorno e encontrar soluções para ajudar seus filhos todos os dias.
Para Galia (2004), independentemente das diferenças individuais entre pais e mães, é crucial que ambos recebam apoio e orientação adequados para lidar com o diagnóstico. Isso pode incluir acesso a informações precisas sobre o transtorno, orientação sobre estratégias de manejo e intervenções, e apoio emocional para lidar com os desafios que surgem ao criar uma criança com TEA.
É importante compreender que as famílias afetadas devem beneficiar do apoio de profissionais de saúde mental, grupos de apoio de pares e serviços comunitários especializados. Ao proporcionar um ambiente de apoio e compreensão, é possível ajudar os pais e responsáveis a lidar com os desafios únicos de cuidar de uma criança e promover o bem-estar.
As redes de apoio desempenham um papel importante na vida das mulheres atípicas, proporcionando apoio emocional, prático e social para os seus desafios únicos.
Existem muitos grupos de apoio dedicados a mães atípicas, onde as mulheres podem partilhar as suas experiências, obter conselhos práticos e encontrar solidariedade com outras mães numa situação semelhante. (BEGOSSI, 2003).
Muitas organizações comunitárias oferecem programas e recursos especiais para mães em situações incomuns, como assistência financeira, aconselhamento, grupos de apoio e eventos familiares. (GAULO, 2004).
Os ambientes online oferecem uma oportunidade valiosa para mães atípicas se conectarem e compartilharem suas experiências, conselhos e recursos. Grupos do Facebook, fóruns de discussão e aplicativos específicos para mães são ótimos lugares para encontrar suporte virtual.
O apoio da família e amigos é inestimável para mulheres-mães atípicas. Ter pessoas próximas em quem confiar pode ajudar a aliviar o estresse e fornecer assistência prática no dia a dia.
Muitos governos oferecem programas e benefícios às mães em situações atípicas, como cuidados infantis, subsídios de habitação, vale-refeição e acesso a cuidados de saúde subsidiados.
Há uma série de organizações que defendem os direitos e interesses das mães atípicas, fazem lobby por políticas públicas mais inclusivas, fornecem recursos legais e aumentam a conscientização sobre questões relacionadas.
Muitas igrejas, sinagogas, mesquitas e outras instituições religiosas oferecem apoio e serviços para famílias em dificuldades, incluindo grupos de apoio, programas de orientação e ajuda prática. (GALIA, 2004).
Ao procurarem o apoio de uma ou mais destas redes, as mães atípicas podem encontrar o apoio de que necessitam para enfrentar

os desafios da maternidade e criar os seus filhos com dignidade, respeito e amor. (BEGOSSI, 2003).

O conhecimento sobre o desenvolvimento das crianças com autismo tem avançado significativamente ao longo dos anos, fornecendo informações importantes sobre como essas crianças crescem, aprendem e interagem com o mundo que as rodeia. O autismo é um espectro, o que significa que crianças com autismo podem ter muitas habilidades, interesses e desafios diferentes. Não existe uma trajetória de desenvolvimento única para todas as crianças autistas e cada criança é única em sua jornada de crescimento. (GAULO, 2004).

Muitas crianças autistas apresentam atrasos no desenvolvimento de habilidades sociais e de comunicação. Isso pode se manifestar como dificuldade em fazer contato visual, compreender os sentimentos das outras pessoas, iniciar ou continuar conversas e formar amizades. (GAULO, 2004).

Crianças com autismo muitas vezes têm um interesse intenso e limitado em determinados assuntos e comportamentos repetitivos ou estereotipados, como balançar o corpo, apontar objetos ou repetir frases. O desenvolvimento cognitivo de crianças com autismo pode variar amplamente, desde deficiência intelectual grave até retardo mental. Algumas crianças autistas apresentam habilidades excepcionais em áreas como matemática, música ou arte. (FREITAS, 2012).

A intervenção precoce é fundamental para apoiar o desenvolvimento saudável de crianças com autismo. Programas de intervenção intensivos e individualizados, como a análise comportamental aplicada (ABA) e a intervenção precoce baseada em brincadeiras, podem ajudar a melhorar as habilidades sociais, de comunicação e de aprendizagem em crianças com autismo. (FREITAS, 2012).

O apoio contínuo ao longo da vida é essencial para o bem-estar e o sucesso das pessoas autistas. Isto pode incluir terapia comportamental, terapia ocupacional, terapia da fala, apoio educacional e serviços de transição para a idade adulta. (FREITAS, 2012).

Em suma, o desenvolvimento das crianças autistas é caracterizado por uma ampla gama de habilidades, desafios e necessidades. Com intervenção precoce, apoio individualizado e uma abordagem holística, as crianças com autismo podem atingir o seu pleno potencial e prosperar nas suas comunidades.

O direito desempenha um papel central na sociedade porque define as normas, direitos e obrigações que orientam as nossas interações e moldam a nossa coexistência.

Legislação justa e equitativa é essencial para garantir tratamento justo e igualdade de oportunidades para todos os membros da sociedade. A legislação deve proteger os direitos individuais e coletivos e garantir a proteção e o acesso a recursos e oportunidades para grupos marginalizados ou vulneráveis. (Soares, 2017).

A legislação deve proteger os direitos humanos básicos, incluindo os direitos civis, políticos, sociais, económicos e culturais. Isto inclui proteção contra discriminação, abuso, exploração e invasão de privacidade. (SOARES, 2017).

A legislação também deve ter como objetivo promover os bens comuns e garantir o bem-estar e a segurança da sociedade como um todo. Isto pode incluir a regulação das atividades económicas, ambientais e sociais para garantir um equilíbrio entre os interesses individuais e o bem comum. (Soares, 2017).

A legislação deve ser flexível e adaptável para responder às mudanças sociais, culturais, tecnológicas e económicas. Isto exige uma revisão e atualização constantes das leis para garantir que sejam relevantes e eficazes face aos novos desafios e desenvolvimentos. (Soares, 2017).

É importante que o processo legislativo seja transparente e de fácil acesso, o que permite aos cidadãos participar ativamente na preparação, implementação e monitorização das leis. Isto reforça a legitimidade e a eficácia da legislação e garante que esta reflete verdadeiramente as necessidades e preocupações da sociedade. (Soares, 2017).

Os legisladores e as agências responsáveis pela implementação da legislação devem ser responsáveis e prestar contas perante a população. Isto inclui garantir a aplicação imparcial e eficaz das leis e investigar e corrigir violações ou abusos. (Soares, 2017).

A legislação também pode desempenhar um

papel importante na educação da população e na sua sensibilização para os direitos, responsabilidades e valores básicos. Pode ajudar a fortalecer a cultura cívica e a fortalecer a democracia.
(Soares, 2017).
A legislação é, em última análise, uma ferramenta eficaz para promover a justiça, proteger os direitos humanos e promover o bem-estar social. No entanto, a sua eficácia depende da sua aplicação justa e consistente, do compromisso com os princípios da democracia e da participação ativa e informada da população. (Soares, 2017).
Trata-se de um Projeto de Pesquisa, com pesquisa básica exploratória, de abordagem qualitativa e procedimentos de pesquisa campo, de desenvolvimento transversal, desenvolvida pelas estudantes do 6º semestre de pedagogia da Faculdade Paschoal Dantas. Utilizando-se de um questionário estruturado e semiestruturado, que buscará registrar e identificar as necessidades e dificuldades das mães atípicas.
Foram entrevistadas 4 mães atípicas da cidade de São Paulo, na zona Leste, que vivenciam momentos de dificuldades com seus filhos com Autismo, dificuldades de socializações, e assistência médica.
Quanto ao atendimento escolar também as mães atípicas enfrentam dificuldades para incluir essas crianças.
Os aspectos éticos foram observados e todos(as) participantes entenderam os objetivos da pesquisa, respeitando-se os(as) participantes em sua dignidade e autonomia, sendo assegurada a vontade e o direito de participar ou declinar a pesquisa. Esta pesquisa não apresentou riscos físicos ou possíveis riscos morais, por desconfortos causados em decorrência das perguntas de caráter pessoal.
Sendo desenvolvida de maneira técnica conforme orientações de modo a evitar agravos ou constrangimento aos docentes participantes, bem como a seus discentes. Os benefícios desta pesquisa foram as contribuições para levantar dados quanto as dificuldades das mães atípicas.
A coleta de dados foi intencional, realizada individualmente com mães de crianças atípicas, através da aplicação de um questionário estruturado com perguntas abertas e fechadas, visando identificar as dificuldades enfrentadas por essas mães.

Após a coleta de dados, análises da pesquisa foram tratadas por meio de exploração do material, um questionário em que a entrevistadora procura através de manifestações e expectativas das mães atípicas, apresentar a situação atual da inclusão.
Uma amostra composta de 4 (quatro) participantes, que tem dificuldades de encontrar a inclusão e socialização de seus filhos com deficiência. Para análise de dados, este estudo se apoiou na análise de conteúdo de autores que constam nas referências.
Buscando esta pesquisa propor reflexões sobre o problema e os objetivos, que são produtos da interação humana que advém das inter-relações das mães, professores e comunidade escolar nos espaços educacionais, e saúde pública.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio do questionário, entregue á 4 mães atípicas, chegamos á conclusão de que ainda falta muito a ser feito para que realmente aconteça uma verdadeira inclusão, isso desde a empatia, até os recursos oferecidos pelas instituições.
As dificuldades enfrentadas pelas mães atípicas muitas vezes se estendem à falta de recursos e serviços especializados em suas comunidades. Elas podem se deparar com longas listas de espera para ter acesso a terapias e tratamentos adequados para seus filhos, aumentando ainda mais sua carga emocional. (SOARES, 2017).
Além disso, a falta de compreensão e empatia por parte de algumas pessoas na sociedade pode levar ao isolamento e à exclusão social das mães atípicas e de suas famílias. Isso pode resultar em sentimentos de alienação e solidão, exacerbando ainda mais sua sobrecarga emocional. (FREITAS, 2012).
A falta de representação e voz nas decisões políticas e na formulação de políticas também pode dificultar a capacidade das mães atípicas de garantir os recursos e apoios necessários para suas famílias. A falta de representação e voz nas decisões políticas e na formulação de políticas é outra barreira

significativa enfrentada por mães atípicas. Muitas vezes, essas mães não têm acesso aos espaços onde as decisões políticas são tomadas, o que significa que suas necessidades e preocupações podem ser negligenciadas. (SOARES, 2017).

A falta de representação adequada nos órgãos legislativos e nas organizações governamentais pode resultar em políticas que não levam em consideração as experiências únicas das mães atípicas e de suas famílias. Isso pode levar a lacunas nos serviços e apoios disponíveis, exacerbando os desafios que essas mães enfrentam. (SOARES, 2017).

Além disso, a falta de voz nas discussões políticas pode tornar mais difícil para as mães atípicas advogarem por si mesmas e por suas famílias. Sem uma plataforma para expressar suas preocupações e necessidades, essas mães podem se sentir impotentes e desamparadas. (SOARES, 2017).

A falta de representação também pode afetar a alocação de recursos, com financiamento inadequado sendo direcionado para programas e serviços que atendem às necessidades das mães atípicas e de suas famílias. Isso pode limitar ainda mais o acesso a apoios essenciais, como cuidados médicos, educação e suporte financeiro. (SOARES, 2017).

Para superar essa barreira, é essencial que as mães atípicas sejam capacitadas e apoiadas para participar ativamente do processo político. Isso pode incluir programas de capacitação em advocacia, oportunidades para se envolver em organizações da sociedade civil e iniciativas para aumentar a representação política das mães atípicas. (SOARES, 2017).

Ao garantir que as vozes das mães atípicas sejam ouvidas e respeitadas nas decisões políticas e na formulação de políticas, podemos trabalhar juntos para criar um sistema mais inclusivo e equitativo que atenda às necessidades de todas as famílias, independentemente de sua composição ou circunstâncias. (FREITAS, 2012).

É essencial que suas necessidades sejam reconhecidas e consideradas em todos os níveis de governo.

Além disso, as barreiras financeiras podem limitar o acesso das mães atípicas a serviços de qualidade, como terapia e cuidados de saúde especializados, deixando muitas famílias sem opções viáveis de suporte. (SOARES, 2017).

Em suma, as mães atípicas enfrentam uma série de desafios que vão desde a falta de recursos até o estigma social, o que torna ainda mais importante que a sociedade como um todo se mobilize para oferecer o apoio necessário e promover a inclusão dessas famílias em todos os aspectos da vida. (FREITAS, 2012).

REFERÊNCIAS

BEGOSSI, Janaina. O Luto do filho perfeito: Um estudo psicológico sobre os sentimentos vivenciados por mães com filhos portadores de paralisia cerebral. 2003.

DIÁRIO OFICIAL DO ESTADO DE SÃO PAULO. 2024. Disponível em: https://www.doe.sp.gov.br/legislativo/expediente/projeto-de-lei-n-178-de-2024-20240402211669521 4870

FREITAS, Angélica Regina Weeck. O Desenvolvimento Da Linguagem No Autismo. 2012.

GALIA, CARLOS A. Autismo e doenças invasivas de desenvolvimento. São Paulo, 2004.

MÃES DE CRIANÇAS COM AUTISMO. Psicologia em Estudo, Maringá, v. 16, n. 1, p. 43-50, jan./mar., 2011.

SILVA, Fernanda Caroline Pinto da; CHUN, Regina Yu Shon. ITINERÁRIO TERAPÊUTICO DE INDIVÍDUOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: ESTUDO DE CASO. 2018.

SOARES, Alessandra Miranda Mendes; CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. SER MÃE DE PESSOA COM DEFICIÊNCIA: DO ISOLAMENTO À PARTICIPAÇÃO SOCIAL. Seminário Internacional Fazendo Gênero 11 & 13th Women's Worlds Congress (Anais Eletrônicos), Florianópolis, 2017.

A NECESSIDADE DO DIREITO EDUCACIONAL NO ENSINO FUNDAMENTAL

EDILENE PEREIRA DE OLIVEIRA

RESUMO

O ensino fundamental deve ser ministrado gratuitamente para alunos entre sete e quatorze anos e todos que não tiveram oportunidades na idade escolar, com o objetivo de desenvolver no educando as habilidades e competências fundamentais que devem abranger todos os processos formativos na vida familiar, na relação de convivência em instituições de ensino e em movimentos sociais e culturais, fatores básicos na formação e desenvolvimento do cidadão. Com isso o Estado deve assegurar e dar condições para que os mesmos sejam mantidos em estabelecimentos de ensino, tais como: alimentação, transporte, material escolar e didático , pois o direito ao ensino fundamental não é simplesmente estar matriculado, mas a permanência na escola o tempo necessário para a conclusão do mesmo e a qualidade na educação oferecida nas escolas, como por exemplo o atendimento em tempo integral, também é uma tentativa de diminuir a repetência, pois são oferecidas atividades diversificadas, auxílio nos trabalhos escolares e várias outras que podem ser desenvolvidas são uma forma de auxílio aos mais carentes, tirando-os da exclusão e marginalização. Então, podemos dizer que o ensino fundamental, de competência do Estado e em consonância com a família e em condições adequadas desenvolve no aluno suas competências e habilidades na sua formação como cidadão.

Palavras-chave: Direito Educacional, Ensino Fundamental, Família

INTRODUÇÃO

Desenvolvi uma pesquisa sobre o direito educacional no ensino fundamental por ser este o segmento da educação que trata especificamente da alfabetização, acreditando que se uma criança souber ler e interpretar bem textos esta não terá problemas para prosseguir nos estudos, porém o que percebi em meu trabalho na escola na disciplina de Arte no ensino fundamental II foi que alguns alunos não sabiam ler, com isso não desenvolviam as atividades, ou só desenhavam e não queriam fazer outras atividades, ou ficavam perguntando se eu não iria escrever na lousa pra eles copiarem, esses alunos copiavam tudo que era escrito na lousa, mas não sabiam ler o que estavam escrevendo. Esse fato me preocupou muito porque se esses alunos não interpretavam a leitura como continuariam estudando? Se não estudarem como terão uma profissão? Se não tiverem uma profissão como será o futuro deles? Como sobreviverão?

Essas e muitas outras questões referentes a esse problema me fizeram questionar a deficiência da educação no quesito qualidade, pois, tais alunos vão sendo empurrados para as séries seguintes sem saber. Dentre os alunos que não sabem ler são poucos que possuem laudo de déficit de atenção ou outro laudo que os impeçam de aprender o que se percebe com alunos que não sabem ler e escrever e tem muitas vezes problemas de estima baixa e alguns tentam de todas as maneiras esconder que não são alfabetizados, esse alunos ficam com o futuro comprometido, fica impossível a um professor do ensino fundamenta II perceber a deficiência de tais alunos e mesmo que percebam ficam sem escolha pois tem que cumprirem o programa e nesse aspecto quem sabe caminha e os demais ficam parados não acompanham o aprendizado mas acabam passando pra frente, existem projetos na escola para esses alunos, mas não dão conta de todos alunos

O DIREITO À EDUCAÇÃO COMO DIREITO HUMANO

O tema da educação como direito social e humano ganha visibilidade no século XX. É inegável que a assinatura de protocolos de intenções, declarações e acordos firmados internacionalmente, referentes à ampliação e a garantia do direito à educação, representa um importante avanço na perspectiva de reafirmar o anúncio dos direitos da pessoa humana à educação.

Os direitos humanos foram construídos com base na ideia de dignidade da pessoa humana, ou seja, de que todo ser humano, independentemente de qualquer condição pessoal, deve ser igualmente reconhecido e respeitado, não podendo ser tratado como instrumento, mas sim como fim de toda organização social e política. No entanto, para se chegar a essa construção, muitas foram as lutas travadas por camponeses, pequenos comerciantes, trabalhadores, mulheres, intelectuais, escravos, homossexuais etc. Da mesma forma, para que tais direitos sejam mantidos aplicados na prática, e para que novos direitos sejam conquistados, é necessário que continuemos lutando.

O reconhecimento internacional dos direitos humanos representou, assim, um passo histórico decisivo. Com esse processo, os direitos foram colocados acima das contingências políticas dos países, fortalecendo a luta contra os regimes autoritários, o imperialismo, o genocídio e a discriminação. A todos devem ser garantidos os direitos humanos, estejam ou não em seu país de origem.

A desvinculação temporária entre as políticas sociais e as políticas de acumulação, verificada em 1974 e 1975, associada ao primeiro choque petrolífero, conduziu a um importante desequilíbrio nas contas públicas, o que gerou grandes dificuldades na obtenção dos financiamentos internacionais que a balança de pagamentos reclamava. Sendo o Banco Mundial uma das principais instituições do sistema financeiro internacional responsável por aquilatar da saúde financeira dos países, com o objetivo óbvio de verificar a capacidade destes em cumprir os compromissos assumidos, tornou-se então frequente, ainda mesmo durante o período de crise revolucionária, a vinda de missões desse Banco dirigidas aos mais diversos sectores de atividade. (Teodoro, p. 72, 73)

Contemporaneamente, em função do chamado novo ordenamento econômico e social do capital internacional, o quadro de desigualdades sociais tem-se aprofundado, produzindo uma complexa rede de relações sociais e políticas, expressão do processo de dominação e exploração econômica. Teodoro explica esse processo.

Uma vez que promove a concentração de riquezas, os chamados ajustes neoliberais às políticas econômicas decorrentes da globalização trouxeram, como consequência, a exclusão de dois terços da humanidade dos direitos básicos de sobrevivência, emprego, saúde e educação. Ademais, a adoção de políticas sociais de caráter neoliberal afetou, sobremaneira, a agenda da democracia nos países do Terceiro Mundo face ao agravamento dos problemas sociais caracterizados pela extrema pobreza, doenças, analfabetismo, decadência regional e urbana, desemprego dentre outros.

Outra consequência dessa nova faceta do processo de acumulação do capital foi o enfraquecimento do poder do Estado enquanto regulador social. Assiste-se, cada vez mais, a um crescente processo de desresponsabilização do Estado para com o provimento das condições estruturais de garantia dos direitos sociais do homem, mediante processos de desregulamentação e de flexibilização. Tais efeitos têm imprimido à maioria da população a condição de ser relegada a um contingente dos sem-direitos, comprometendo, desta forma, a justiça social e a paz.

Todavia, paralelo ao perigo eminente da permanente exclusão continuada de direitos básicos do ser humano, cresce a organização de movimentos internacionais e nacionais que visam ao reconhecimento dos direitos civis, políticos, econômicos, sociais e ambientais. À medida que assistimos ao recrudescimento da violência no campo e nas cidades, à intensificação dos conflitos entre nações e ao aumento da intolerância mundial vemos surgir, em direção oposta, o aumento do contingente de movimentos sociais e ações governamentais que visam a ampliar o reconhecimento dos direitos humanos, entre eles, o direito à educação.

Declaração de direitos do homem e do cidadão de 1789.

França, 26 de agosto de 1789.

Os representantes do povo francês, reunidos em Assembléia Nacional, tendo em vista que a ignorância, o esquecimento ou o desprezo dos direitos do homem são as únicas causas dos males públicos e da corrupção dos Governos, resolveram declarar solenemente

os direitos naturais, inalienáveis e sagrados do homem, a fim de que esta declaração, sempre presente em todos os membros do corpo social, lhes lembre permanentemente seus direitos e seus deveres; a fim de que os atos do Poder Legislativo e do Poder Executivo, podendo ser a qualquer momento comparados com a finalidade de toda a instituição política, sejam por isso mais respeitados; a fim de que as reivindicações dos cidadãos, doravante fundadas em princípios simples e incontestáveis, se dirijam sempre à conservação da Constituição e à felicidade geral. Art. 6º. A lei é a expressão da vontade geral. Todos os cidadãos têm o direito de concorrer, pessoalmente ou através de mandatários, para a sua formação. Ela deve ser a mesma para todos, seja para proteger, seja para punir. Todos os cidadãos são iguais a seus olhos e igualmente admissíveis a todas as dignidades, lugares e empregos públicos, segundo a sua capacidade e sem outra distinção que não seja a das suas virtudes e dos seus talentos.

Art. 11º. A livre comunicação das idéias e das opiniões é um dos mais preciosos direitos do homem. Todo cidadão pode, portanto, falar, escrever, imprimir livremente, respondendo, todavia, pelos abusos desta liberdade nos termos previstos na lei.

No período da Revolução Francesa, a França estava passando por um momento muito delicado, pois as condições de vida na época da revolução eram bastante precárias. Depois de uma grande rebelião popular a Assembleia Nacional em 26 de agosto de 1789 proclamou a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão.

Esta declaração deixa bem claro à conservação da Constituição e a felicidade geral. Nos artigos 6° e 11°, fica especificado que todo cidadão sem distinção tem o direito de comunicação de ideias e de opiniões bem como o direito de falar e escrever livremente, desde que não abuse ou infrinja as leis.

O DIREITO A EDUCAÇÃO NA CONSTITUIÇÃO BRASILEIRA DE 1988

Segundo Houaiss direito é um poder legitimo ou o que é permitido a um indivíduo ou a um grupo por leis ou costume. (Houaiss pag. 250)

A ciência do direito é um ramo das ciências sociais que estuda as normas obrigatórias que controlam as relações dos indivíduos em uma sociedade. É uma disciplina que transmite aos estudantes de direito um conjunto de conhecimentos relacionados com as normas jurídicas determinadas por cada país.

A faculdade legal de praticar ou não um determinado ato é designada por (direito subjetivo). Neste caso, o direito se refere ao poder que pertence a um sujeito ou grupo. Por exemplo, o direito de receber aquilo pelo qual se pagou.

O direito como conjunto de normas também se divide em positivo ou natural. O direito positivo são as normas criadas e postas em vigor pelo Estado; o direito natural são as normas derivadas da natureza, ou seja, são as leis naturais que orientam o comportamento humano, os direitos fundamentais.

Historicamente a educação possui sua previsão no ordenamento jurídico brasileiro desde a Constituição do Império de 1824. A Constituição Imperial brasileira de 1824 e a Republicana de 1891 afirmavam o direito de todos à educação. Todavia, a ideia da educação como direito apenas ganha visibilidade no cenário brasileiro a partir da

Constituição de 1934, que declara, pela primeira vez, no seu Art. 140: “a educação é direito de todos e deve ser ministrada pela família e pelos poderes públicos”.

“A Constituição de 1934 inaugura, em âmbito nacional, a educação como um direito declarado. E, excetuados os casos em que a força se sobrepôs à lei e ao arbítrio ao direito (ainda que textualmente mantido em vários itens, como no caso da educação escolar primária), as constituições posteriores não fizeram mais do que manter, ampliar ou recriar este direito declarado.” (CURY, HORTA e FÁVERO, 1996, p.25)

Desde a sua formulação inicial, na Carta de 1934, até os dias atuais, a ideia da educação como um direito ganha contornos e assume configurações diversas, matizadas por aspectos de ordem jurídico-constitucional que sofrem as pressões dos momentos históricos que permearam e, por vezes, definiram seus conteúdos e processos.

Podemos afirmar que a questão do direito à

educação possui um vício de origem:
não se aplicava a todas as crianças em idade escolar, mas apenas àquelas que tinham o "privilégio" de ter acesso à escola.

Percebe-se, portanto, que o direito à educação proclamado na Carta de 1934 carecia de efetividade, só possível mediante a assunção, por parte do Estado, de sua oferta. O reconhecimento da educação como direito de todos apenas surgiu na Emenda Constitucional de 1969, em seu Art. 176.

É clara a distância existente entre a proclamação da educação como direito de todos, disposta na Carta de 1934 e o reconhecimento deste como dever do Estado brasileiro.

Os anos de 1950 e 1960, no bojo de um debate ideológico acerca da relação educação e desenvolvimento, testemunharam o nascimento de um grande movimento em defesa da escola pública. A Campanha em Defesa da democracia, desencadeados pelo golpe militar de 1964. Neste período, os direitos civis e políticos dos cidadãos foram subtraídos, trazendo como consequências, prisões, mortes e desaparecimentos de inúmeras pessoas que lutavam pela afirmação dos direitos humanos.

Em que pese o contexto de restrição democrática vivenciado no Brasil, o movimento de redemocratização do país, ocorrido nos anos de 1980, entre outras coisas, reivindicava a formulação de uma nova Constituição Federal, representativa do novo momento político em que passava a sociedade brasileira.

No tocante à educação, o movimento retoma o debate ocorrido nos anos de 1950 e 1960 e reinsere na agenda democrática do Brasil a discussão sobre o direito à educação, a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino.

É assim que, apesar da educação já ser concebida como direito de todos e dever do estado, tal formulação só ganha status de efetividade com a promulgação da Constituição Federal no ano de 1988, a qual deixa patentes os pólos da relação que envolve a educação. Num pólo, tem-se o Estado e a família como entes responsáveis pela realização da educação. No outro, figura toda e qualquer pessoa. Sendo assim, todos têm direito à educação e o Estado tem o dever de prestá-la, assim como a família. 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. Cabe, portanto, ao Estado se aparelhar para viabilizar a consecução do direito à educação. Todas as demais normas do sistema educacional devem ser interpretadas com o fim precípuo de efetivar a realização plena do direito à educação.

Todavia, a regulamentação da educação nos termos da Lei n° 9.394/96, aprovada em 20 de dezembro de 1996, (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN/96), se deu em meio a um processo de intensa negociação do qual participaram inúmeros segmentos organizados da sociedade brasileira, cujos interesses, muitas vezes, se caracterizaram pelo antagonismo de concepções de responsabilidades de um Estado democrático para com o sistema de ensino.

O processo de negociação que antecedeu a formulação final da LDB expôs uma tensão localizada no âmbito do debate sobre os direitos, os deveres e a liberdade de educar, desencadeada por concepções distintas que produziu visões diferenciadas acerca da articulação entre garantia dos direitos do cidadão e a qualidade do ensino.

A Constituição de 1988 e a LDB dela decorrente consagram o direito de acesso ao ensino fundamental, obrigatório e gratuito. Esse direito de acesso é qualificado pela Constituição como sendo público subjetivo. Dessa forma, o acesso à educação é plenamente eficaz e exigível da esfera judicial caso haja omissão do Estado ou das famílias na consecução de sua obrigação constitucionalmente estabelecida.

Localizamos, pois, nos referidos dispositivos legislativos, uma exposição ambígua da responsabilidade do Estado para com a educação de todos, na medida em que propugna a expressão "Direito de todos e Dever do Estado", e elege apenas um nível de ensino – o ensino fundamental – como direito público subjetivo. Isto significa que a educação é um direito de todos, mas só é obrigatória para o ensino fundamental.

Percebe-se, aqui, mais uma vez, a "fórmula" encontrada pelo Estado brasileiro para que o direito à educação não seja efetivado em

sua plenitude. Ainda que possamos visualizar, na Constituição de 1988, uma importante conquista em termos de ampliação dos direitos da pessoa humana à educação, ainda não é possível falarmos em educação para todas as crianças, jovens e adultos.

Não obstante, tenhamos avançado, a partir da segunda metade do Século XX, em termos de definição da educação como direito do homem, a educação como direito está longe de ser efetivada em termos de direito de toda e qualquer pessoa em nosso país. A legitimidade e o reconhecimento do direito humano à educação têm sido objeto de longos debates e acirradas disputas no campo político, social e educacional, advindos da luta pela democratização da educação pública, em termos de acesso, permanência e qualidade da educação.
No próximo capítulo trataremos do plano Nacional de educação

O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

"No que concerne aos aspectos históricos do Plano Nacional de Educação, a ideia de objetivos e metas da educação remonta desde a Constituição de 1934, originário do "Manifesto dos Pioneiros da Educação" que desejavam a reconstrução educacional," de grande alcance e de vastas proporções... um plano com sentido unitário e de bases científicas ..." Esse documento contribui com a inclusão de um artigo na Constituição Brasileira de 16 de julho de 1934, que assim expressa:

Art. 150. Compete à União: a) fixar o plano nacional de educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados; e coordenar e fiscalizar a sua execução, em todo o território do País [...].
Art. 152. Compete precipuamente a Conselho Nacional de Educação, organizado na forma de lei, elaborar o plano nacional de educação para ser aprovado pelo Poder Legislativo e sugerir ao Governo as medidas que julgar necessárias para a melhor solução dos problemas educativos, bem como a distribuição adequada dos fundos especiais.
As demais constituições também defendiam a ideia de Plano Nacional de Educação determinados por Lei, maneira pela qual o referido documento é estabelecido até os dias de hoje. Vale destacar que o primeiro Plano Nacional de Educação é de 1962, portanto, na vigência da primeira LDB n. 4.024/61, constituindo-se um conjunto de metas que deveriam ser alcançadas no prazo de oito anos, em 1965 sofrem revisão devido à introdução de normas descentralizadoras e estimuladoras da elaboração de planos estaduais.
Na continuidade, a LDBEN n. 9394/96 no Art. 9º inciso I, delega que a responsabilidade de elaboração do Plano Nacional é da União em colaboração com o Distrito Federal, Estado e Municípios. Além desse artigo, há também o Art.87 das Disposições Transitórias que estabelece o prazo de um ano, após publicação da nova LDB, para que a União encaminhe ao Congresso Nacional o Plano Nacional de Educação com diretrizes e metas para os próximos dez anos, devendo estar de acordo com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos.
O Plano Nacional de Educação, instituído pela Lei n. 10.172/01, o qual atende ao disposto no Art. 214 da Constituição Federal de 1988, determina que: A lei estabelecerá o Plano Nacional de Educação, de duração plurianual, visando a articulação e o desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e a integração das ações do Poder Público.
Com este embasamento legal se tem, no atual cenário, o Plano Nacional de Educação composto de objetivos e metas para cada nível da educação brasileira. Esse documento tem a pretensão de efetivar ações emergentes e necessárias aos sistemas de ensino, além de representar a possibilidade da sociedade em geral, acompanhar e participar do processo de implementação das políticas públicas para a educação. "A principal medida de política educacional decorrente da LDBEN é sem dúvida o Plano Nacional de Educação" (SAVIANI, 1999).
Em 2001, o Plano Nacional de Educação – PNE - (BRASIL, meta 2 do Ensino Fundamental) propõe: "ampliar para nove anos a duração do ensino fundamental obrigatório com início aos seis anos de idade, à medida que for sendo universalizado o atendimento na faixa de 7 a 14 anos". Isso porque permitiria "oferecer maiores oportunidades de apren-

dizagem no período da escolarização obrigatória e assegurar que, ingressando mais cedo no sistema de ensino, as crianças prossigam nos estudos, alcançando maior nível de escolaridade".

Em 1998, o Conselho Nacional de Educação (CNE) expede o primeiro parecer sobre a ampliação do Ensino Fundamental, pois alguns Estados já tinham feito ampliação e outros que desejavam implantá-la, necessitavam de orientações para isso. Em 02 de dezembro de 1998, o CNE/CEB, emite o Parecer n. 20, nos seguintes termos:

Consulta relativa ao Ensino Fundamental de 9 anos.

Que nas redes públicas, Estados e Municípios, em regime de colaboração, poderão adotar o Ensino Fundamental com nove anos de duração e matrícula antecipada para as crianças de seis anos de idade, por iniciativa do respectivo sistema de ensino, desde que:

Que não resulte da incorporação das crianças de seis anos de idade uma disponibilidade de média de recursos por aluno da educação básica na respectiva rede abaixo da atualmente praticada, de modo a preservar ou mesmo a aumentar a qualidade do ensino;

Que nas redes municipais a oferta e a qualidade da Educação Infantil não sejam sacrificadas, preservando-se sua identidade pedagógica;

Que os sistemas e as escolas compatibilizem a nova situação de oferta e duração do ensino fundamental a uma proposta pedagógica da rede e das escolas, coerentes com a LDB. (...) (PARECER n. 20, 1998, p. 18)

O parecer CEB n. 22/1998, que antecede a Resolução n. 1 de 1999, propõe a discussão sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e ressalta a necessidade de não antecipar atividades específicas do Ensino Fundamental caracterizando-as como inadequadas à Educação Infantil.

...ao planejar propostas curriculares dentro dos projetos pedagógicos para Educação Infantil, é muito importante assegurar que não haja uma antecipação de rotinas e procedimentos comuns às classes de Educação Fundamental, a partir da 1ª série, mas que não seriam aceitáveis para crianças mais novas. (PARECER CEB n. 22, 1998, p.6)

O Parecer também aponta para o ingresso das crianças de seis anos no Ensino Fundamental, considerando essa medida desejável, tendo em vista que vai ao encontro das tendências mundiais de educação.

Contudo, é importante que a concepção de educação subjacente ao Ensino Fundamental não seja pautada nem na ênfase do desenvolvimento das crianças reduzindo as vivências no ambiente escolar, a socialização, a especialização em hábitos e habilidades, nem na perspectiva de treinamento para alfabetização, e sim pautadas em propostas que privilegiem as diversas áreas do conhecimento, através do lúdico, da brincadeira, dos jogos, respeitando as individualidades da criança, sua história de vida, seus interesses, etc.

Em 2000, o CNE emite o Parecer n. 04, o qual aponta as "Diretrizes Operacionais para Educação Infantil", estabelecendo a necessidade de vinculação das instituições aos sistemas de ensino, da organização de uma proposta pedagógica e regimento escolar. Reforça, também, a importância da formação dos profissionais da instituição, assim como, espaços físicos e recursos materiais pertinentes e adequados a essa modalidade de ensino.

Já em 2004, no Parecer n. 24, de 15 de setembro, quando o CNE apresenta estudos visando o estabelecimento de normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração, indica que:

(...) as experiências que se afiguram como políticas afirmativas – melhoria da qualidade da educação e da oferta de igualdade de oportunidades educacionais – merecem ser estimuladas e acompanhadas por procedimentos avaliativos apropriados. (PARECER n. 24, 2004, p.9)

Desde a emissão desse Parecer, e que se repete em outros, a questão do Ensino Fundamental de nove anos é tratada como uma política afirmativa. Alguns aspectos são reiteradamente destacados, como por exemplo:

"(1) a implantação deve considerar o regime de colaboração e ser regulamentada pelos sistemas de ensino; 2) deve estar assegurada a universalização no Ensino Fundamental da matrícula na faixa etária dos 7 aos 14 anos; 3) não deve ser prejudicada

a oferta e a qualidade da educação infantil, preservando-se sua identidade pedagógica; 4) os sistemas de ensino e as escolas devem compatibilizar a nova situação de oferta e duração do Ensino Fundamental a uma proposta pedagógica apropriada à faixa etária dos seis anos, especialmente em termos de organização do tempo e do espaço escolar, considerando igualmente mobiliário, equipamentos e recursos humanos adequados; 5) os sistemas devem fixar as condições para a matrícula de crianças de seis anos no Ensino Fundamental quanto à idade cronológica: que tenham seis anos completos ou que venham a completar seis anos no início do ano letivo – no máximo até 30 de abril do ano civil em que se efetivar a matrícula" - (CNE/CEB. PARECER n. 24/2004, DE 15/09/2004. Estudos visando ao estabelecimento de normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração).

Vale ressaltar que o CNE antecipa o que deveria vir em forma de lei pelo Congresso Nacional. Somente, em 16 de maio de 2005, o Presidente da República sanciona Lei n. 11.114/05, modificando a redação dos artigos: 6º, 30, 32 e 87 da LDBEN n. 9394/96. A mudança incidiu sobre o artigo 6º, "É dever dos pais ou responsáveis efetuar matrícula dos menores, a partir dos seis anos de idade, no ensino fundamental.", assim manteve, à época, a duração mínima de oito anos para esse segmento, sem exigir o aumento de mais um ano, quando os artigos da constituição de 1988 já expressavam que:

Art. 205. 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.

Art. 208. §1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é um direito público subjetivo. § 2º O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa na responsabilidade da autoridade competente.

Em se tratando da organização da estrutura do Ensino Fundamental de nove anos e a faixa etária das crianças, observa-se que o parecer nº. 06, de 08/06/2005 do CNE reexaminou a matéria visando o estabelecimento de normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração, indicando, além das questões acima mencionadas, que: "O(s) programa(s)/projeto(s) adotado(s) pelo órgão executivo do sistema, deverá(ão) ser regulamentado(s), necessariamente, pelo órgão normativo do sistema. As Secretarias de Educação e os Conselhos de Educação terão de se articular para a indispensável validação de sua(s) escolha(s)".

Pelo que podemos observar a primeira alteração se dá em relação a idade das crianças no ingresso do Ensino Fundamental, passando de sete para seis anos, artigo 6º.

Já o artigo 3º sofre duas alterações: uma em relação a idade de ingresso das crianças no Ensino Fundamental e outra alterando o tempo de duração desta etapa do ensino, tornando-o obrigatório não mais em oito anos e sim em nove.

Definidas as questões básicas a respeito das novas redações de alguns artigos da LDBEN n. 9394/96, referentes às implicações diretas com a ampliação do tema em questão, surgem outras dúvidas acompanhadas, também, da necessidade de se reafirmar aspectos já tratados em documentos anteriores. Com o intuito de atender a essas demandas expede-se, ainda no ano de 2006, o Parecer de n. 39 e o de n. 41, o primeiro responde à consulta feita pelo MIEIB, Movimento Interfórum da Educação Infantil do Brasil, "preocupações decorrentes da matrícula da criança de seis anos no Ensino Fundamental". A referida consulta originou-se do entendimento desse grupo a respeito da permanência da criança de seis anos Educação infantil, até os seis anos completos.

O Parecer n. 41 decorre de uma consulta feita pelo presidente da seção do Rio Grande do Sul da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação, sobre a interpretação correta das alterações promovidas na Lei n. 9394/96 pelas recentes Leis n. 11.114/05 e n. 11.274/06, a primeira Lei altera o artigo 6º da LDB, e a segunda que modifica o artigo 32. Assim, a Lei de n. 11.114/05 discorre sobre a obrigatoriedade dos pais ou responsáveis em efetuar matrícula das crianças a partir dos seis anos de idade, a Lei n. 11.274/06 determina que o Ensino Fundamental obriga-

tório tenha a duração de nove anos, sendo gratuito nas escolas públicas.
Conforme o artigo n. 5º da Lei n. 11.274, "os Municípios, os Estados e o Distrito Federal terão prazo até 2010 para programar a obrigatoriedade para o Ensino Fundamental de nove anos, bem como as escolas particulares devem cumprir o mesmo prazo definido para os sistemas públicos de ensino".
Diante de tais fatos se constata, que o processo de implementação de uma política educacional expressa às características de seu contexto de dominação, como afirma Azevedo:
o processo pelo qual se implementa uma política não se descura do universo simbólico e cultural próprio da sociedade em que tem curso, articulando-se, também, às características do seu sistema de dominação e, portanto, ao modo como se processa a articulação dos interesses sociais nesse contexto. (AZEVEDO, 2001, p.67)

Assim, segue a implantação do Ensino Fundamental de nove anos com
muitas dúvidas e discordância entre representantes da sociedade civil e Estado, conforme expresso no Pareceres do Conselho Nacional de Educação e da Câmara de Educação Básica.
A legislação educacional brasileira define que o ensino fundamental, com duração de oito anos, é de frequência obrigatória e oferta gratuita nos estabelecimentos públicos de ensino. A matrícula deve ser feita a partir dos sete anos de idade e, facultativamente, a partir dos seis anos.
Em relação à organização, ressalta-se a flexibilidade da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que deixa a cargo dos diversos sistemas de ensino, incluídas aí as redes municipais, estaduais e particulares de ensino, a opção pelas diversas formas de organização. Diz ela que a educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos nãoseriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar» (art. 23).
No Brasil, atualmente, coexistem diferentes sistemas estaduais e municipais de ensino, que, devido à autonomia conferida pela legislação educacional, organizam a oferta do ensino fundamental das mais diversas formas. Devido a essa diversidade, não se dispõe de dados mais concretos a respeito de todos os sistemas de ensino, já que essa autonomia também lhes confere possibilidades de alterações e revisões das formas de organização anteriormente adotadas.
Apesar das dificuldades de apreensão das especificidades de organização dos estabelecimentos de ensino do país, ressalta-se, em virtude mesmo da flexibilidade da legislação educacional, bem como das concepções atuais a respeito da organização do tempo escolar, a tendência atual da organização do ensino fundamental em ciclos de aprendizagem.
De uma forma geral, o ensino fundamental tem sido organizado, historicamente, em séries anuais. A partir da introdução e discussão de novas concepções a respeito dos ciclos de aprendizagem do indivíduo, de questionamentos acerca dos sistemas de avaliação, da inflexibilidade da organização seriada, dos altos índices de evasão e repetência e das discussões a respeito da progressão continuada, os sistemas de ensino iniciaram processos de reformulação da organização do tempo escolar.
Pode-se, portanto, afirmar que, atualmente, o Brasil convive com três formas principais de organização: a organização seriada, a organização em ciclos e a organização mista.
Na organização seriada, os conteúdos são organizados em programas de estudos anuais, e a progressão do aluno ocorre anualmente, série a série, com base nos conhecimentos acumulados em cada período. Embora na maior parte dos sistemas de ensino que adota a seriação a progressão dos alunos não seja automática, a legislação educacional oferece essa possibilidade.
A organização em ciclos tem como principal característica a concepção de que se deve respeitar o tempo de aprendizagem do aluno e, por isso, os conteúdos e programas de ensino não devem ser estanques e fechados – ao contrário, devem se adequar ao nível de desenvolvimento do aluno. Com base nessa concepção, os sistemas de ensino que têm

optado por essa forma de organização também apresentam suas peculiaridades, ou seja, podem ser várias as formas de organização em ciclos.
Entre as várias possibilidades, os oito anos do ensino fundamental, na organização em ciclos, podem ser estruturados em: a) dois ciclos de quatro anos cada; b) quatro ciclos de dois anos cada; c) três ciclos, sendo o primeiro de três anos, o segundo de dois anos e o terceiro de três anos.
A adoção da organização do ensino fundamental baseada nos ciclos de aprendizagem pode ainda levar as redes de ensino a ampliarem o ensino fundamental de oito para nove anos de duração. Com isso, existiriam três ciclos com três anos de duração cada um, iniciando-se aos seis anos de idade.
Mais uma vez, ressalta-se que a diversidade brasileira impede a delimitação de características mais específicas e detalhadas a respeito das peculiaridades das redes de ensino.
A organização mista é aquela em que, no ensino fundamental, coexistem duas formas de organização do tempo escolar: seriação e ciclos.
Essa organização pode ser encontrada da seguinte forma: a) um ciclo de dois anos e o restante seriado; b) um ciclo de quatro anos e quatro séries. A organização mista pode ser muito comum em processos de transição entre a seriação e a organização em ciclos.
Cabe frisar que a diversidade das formas de organização do ensino fundamental ocorre no interior dos diferentes sistemas de ensino, já que comporta redes de ensino públicas e particulares, bem como no interior de cada rede, na medida em que os próprios estabelecimentos de ensino recebem autonomia para definir a sua forma de organização.
Apesar das diferentes formas de organização do ensino fundamental, é possível destacar uma importante característica relativa a este nível de ensino.
Historicamente, o ensino fundamental esteve compartimentado em dois segmentos: primeiro segmento (quatro primeiros anos) e segundo segmento (4 últimos anos). Essa compartimentalização fez com que o formato do trabalho pedagógico fosse diferenciado entre os dois segmentos.
Nesse trabalho vamos nos ater nas questões do ensino, nas habilidades de leitura e escrita, já que essas se fazem necessárias para a aquisição de outros conhecimentos considerados importantes para o currículo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse ritmo caminha nosso sistema de educação, as crianças brasileiras percorrem a jornada escolar mediante condições precárias, como se não fossem suficientes todos estes aspectos negativos, há ainda o fato de que as próprias escolas públicas não estão conseguindo trabalhar pedagogicamente em favor da democratização do ensino e principalmente da aprendizagem de qualidade para os alunos menos favorecido, mantendo as diferenças sociais geradas pelo Estado e suas políticas em favor de seus interesses próprios.
Na escola encontramos o professor, personagem de muita importância na construção do aluno como sujeito de direitos, e nesse processo o vemos perdido entre um Estado que difunde uma ideologia neutra em suas leis, e a realidade social do aluno (e do país) e sua formação, que em muitas vezes é falha, confusa, fragmentada, insuficiente. Nessa perspectiva ficamos travados e não conseguimos avançar para uma educação de qualidade que leve em consideração os fatores sociais que são relevantes para um efetivo trabalho de aprendizagem significativa.
O direito à educação tem sido constantemente previsto nos inúmeros tratados, cartas de princípios e acordos internacionais, os quais buscam estabelecer a pauta mínima de direitos consagradores da dignidade da pessoa humana. No Brasil, o direito à educação é presença constante em todos os textos constitucionais, recebendo especial realce na Carta de 1988, ocasião em que o direito à educação fundamental foi erguido à condição de direito subjetivo público. Na mesma linha se desenvolveu a legislação infraconstitucional, que consagrou o princípio da proteção integral das crianças e dos adolescentes (Lei nº 8.069/90) - o que inclui o direito à educação -, aperfeiçoando o sistema da absoluta prioridade previsto no art. 227 da Constituição da República. Contudo não são ainda levados a sério pelo poder público

a ponto de exigir dos responsáveis pela não alfabetização dos jovens brasileiros o justo trabalho para que não ocorra mais em nosso país o desrespeito, a falta de compromisso e o efetivo trabalho dos educadores e do Estado.

(...) é necessário reconceitualizar o objeto de ensino e construí-lo tomando como referência fundamental as práticas sociais de leitura e escrita. Pôr em cena uma versão escolar dessas práticas, que mantenha certa fidelidade à versão social (não escolar), requer que a escola funcione com um micro comunidade de leitores e escritores (Lerner, p. 17).

Segundo Lerner devemos reconceitualizar o método de ensino, reconstruí-lo, para que possamos criar a influência leitora, e assim realmente a partir de novas técnicas e aperfeiçoamentos possamos colocar em prática todos os direitos e deveres da educação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil: 1988. 10 ed. Brasília: Câmara dos Deputados, 1998.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
Brasília: Senado Federal, 1996.

BOAVENTURA, Edivaldo Machado. A educação brasileira e o direito. Belo Horizonte: Nova Alvorada, 1977. P. 30.

CURY, Carlos Roberto Jamil, HORTA, José Silvério Baía e FÁVERO, Osmar. A relação educação- sociedade – estado pela mediação jurídico- constitucional, IN FÁVERO, Osmar(Org.). A Educação nas constituintes brasileiras, 1823-1988. Campinas: Autores Associados, 1996.

GOMES, Joaquim B. Barbosa. Ação afirmativa & princípio constitucional da igualdade: (o Direito como instrumento de transformação social. A experiência dos EUA). Rio de Janeiro: Renovar, 2001.

HESSE, Konrad. A força normativa da constituição. Tradução Gilmar ferreira Mendes. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris Editor, 1991.

HOUAISS, Antonio. VILLAR, Mauro de Salles. FRANCO, Francisco Manoel de
Mello. Mini dicionário da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Ed. Objetiva, 2004.
RIZZI Ester, GONZALEZ Marina e XIMENES Salomão.Direito Humano á Educação. Ação Educativa e Plataforma DhESCA Brasil / 2009. Páginas 07 e 08.

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

TEIXEIRA, Anísio. Educação não é privilégio. Rio de Janeiro: José Olympio Editor, 1957.

http://www.scielo.br/scielo.php?pid
Pesquisado em 20 de fevereiro de 2014, às 18h http://www.izabelsadallagrispino.com.br/index.php?option=com_content&-view=article &id=1328:progress

TEATRO DO OPRIMIDO PARA FUTUROS ADULTOS LIBERTÁRIOS

EDUARDO DE OLIVEIRA SANTOS

RESUMO
Baseado na estética do Teatro do Oprimido e suas linguagens práticas de Augusto Boal e outras estéticas teatrais políticas. Apresenta-se também os procedimentos do Protocolo usado por Ingrid Dormien Koudela, como uma ação de conscientização de aprendizagem das vivencias dos ensaios apresentados no artigo. Este trabalho buscou uma identidade com personagens do cotidiano e suas inspirações para sua transformação como indivíduo político e artístico.

PALAVRAS-CHAVE: Procedimentos; Curinga; Estética; Teatro do Oprimido.

ABSTRACT
Based on the aesthetics of the Theatre of the Oppressed and its practices languages Theatre Image, Theatre Journal, Theatre and Forum Theatre Invisible Augusto Boal and others policies theatrical aesthetic. also features up procedures of the protocol used by Ingrid Dormien Koudela as a learning awareness the action of livings of the trials presented in the article. This study sought an identity with characters from everyday life and their inspiration for its transformation as a political and artistic individual.

KEYWORDS: Procedures; Cildcard; Aesthetics; Theatre of the Oppressed.

INTRODUÇÃO.

O teatro é uma arte complexa e muitas vezes subestimada, essa linguagem artística foi usada como ferramenta religiosa de convencimento, ensino e catequização (gregos, de certa forma e jesuítas), por exemplo, e pode ser fomentada como ferramenta política. Já os jogos teatrais é um grande atrativo e paixão artística de atores, diretores e dramaturgos. É onde inicia-se o amor à arte dos palcos.

Os jogos teatrais e as técnicas baseadas no Teatro do Oprimido (T.O) do diretor e dramaturgo carioca Augusto Boal introduzidos em escolas e comunidades das periferias brasileiras pode ser entendido como uma aproximação de introdução teatral política, social e pedagógica aos jovens que pouco sabem ou não compreendem como expor seus direitos e deveres. É também uma forma de ampliar conhecimentos e visão da sociedade atual.

Dentre tantos caminhos a percorrer após os jogos teatrais, o T.O é um passo a seguir como conhecimento artístico de grande intensidade política. Morar e viver na periferia e ver jovens sem perspectivas por falta de conscientização de seus direitos, ver seu sofrimento imposto pelos governantes diariamente, através das forças policiais, do sucateamento do sistema de saúde, educacional e dos transportes públicos, que impede ou no mínimo posterga um desenvolvimento coerente diante dos mais abastados. Ensinar T.O é um caminho que possibilitará indivíduos mais coerentes, mais politizados e quem sabe uma chance de formação de agentes multiplicadores de consciências libertadoras.

Quem é por este povo em todos estes polos culturais? Já que o Estado “falha” no desenvolvimento social e quem vive na periferia sabe como a repressão estatal age em qualquer indulgência: saúde, educação, artes, segurança, transporte, etc. Como seria possível este povo ter sua voz?

Como um agente conscientizador (professor ou diretor teatral) pode aplicar e desenvolver com Jogos Teatrais e Teatro do Oprimido na formação social de jovens oprimidos pela sociedade?

Interpretar Augusto Boal e suas obras: Jogos para atores e não atores e exercícios do método de Teatro do Oprimido; permitiu o a criação do método do protocolo, no texto “Um protocolo dos protocolos”, de autoria da professora e teatróloga Ingrid Dormien Koudela; foi a compreensão e concretização de experiências com organização científica. Este artigo também inclui textos que não serão necessariamente citados, sendo os trabalhos de Viola Spolin, Maria Lúcia de Souza Barros Pupo e Jorge Larrosa Bondia sobre a importância da experiência na prática tea-

tral para a formação do indivíduo.
Todos os procedimentos têm como objetivo comprovar e gerar agentes formadores sociais e o pesquisador também será agraciado pela troca de experiências e um agente formador.
É evidente que utilizar apenas o teatro não é o bastante, ou usá-lo a "deus dará" muito menos. O T.O é uma ferramenta para introduzir questionamentos sobre problemas sociais cotidianos. Observando as periferias brasileiras, a opressão é a uma forte realidade, sobretudo nas vidas de jovens. Estes são muitas vezes oprimidos pela condição social, das famílias psicologicamente desestruturadas e claro nas escolas, por parte do professorado, diretores e um sistema educacional que os condicionam a uma submissão hierárquica estruturalmente tirana, catequista. A ineficiência de políticas de inclusão estatal aos jovens da periferia das cidades, sendo em sua maioria: afrodescendentes, pobres, reféns das políticas de exclusão promovidas pelo Estado, e que privilegia uma elite eurodescendente e seu Pacto da branquitude, como descreveu, Cida Bento; em todos os setores da formação concretamente constituída da cultural do país em seus costumes, religião, vestimentas, financeira e social; por séculos, em um país colonizado através da exploração escravagista de povos nativos e africanos; foram uma população fadada à marginalidade que busca num primeiro momento a sua dignidade social. A arte é um caminho e o teatro é uma ferramenta eficiente e necessária para o pensamento, autoestima e reconhecimento de classe, e do indivíduo na sociedade.

JOGOS TEATRAIS PARA INCLUIR NO MUNDO TEATRAL

Os jogos teatrais para iniciantes possibilitam ganho de autoestima, confiança e entrosamento de grupo. Facilitam o aprendizado e a socialização infantil, adolescentes e jovens adultos; sobretudo porquê é um processo de conscientização política fazendo com que essas atividades ser torne necessária.
Iniciar o processo teatral com jogos teatrais (antes mesmo de introduzir diretamente o T.O) é importante deixar para segundo plano a ideia do que é certo ou errado, pois as experiências e construções de grupo aprimoraram e construíram o aprendizado individual e coletivo. Existem inúmeros jogos teatrais para iniciantes que tem um caráter menos técnico e mais lúdico; o que ajuda os iniciantes no fazer teatral, conhecendo seus recursos físicos e aptidões artísticas. A diversão faz parte do aprendizado. O indivíduo se diverte e imperceptivelmente aprende com técnicas dos jogos; no entanto, é crucial estabelecer regras claras na pedagogia em jogos teatrais.

O EMBRIÃO DA PEDAGOGIA DO TEATRO DO OPRIMIDO

Foi com o teatrólogo alemão, Berthold Brecht que iniciou sua pedagogia teatral com o Teatro Épico em um período de grande importância histórica do século XX, precisamente entre a Revolução Russa e a ascensão do Nazismo na Europa. O autor foi fortemente influenciado pelo Marxismo e usou seus conhecimentos teóricos desta filosofia para fazer uma taxativa crítica ao capitalismo, pois este sistema político e econômico, não apenas domina os meios de produção e seus recursos como também tem um papel fundamental de alienação do indivíduo:

> A crítica ao capitalismo se afirmava enquanto que influencia diretamente atitudes e comportamentos, submete as relações humanas ao irracionalismo da lógica mercantil. (DESGREVES, 2005, p. 2).

O teatro épico brechtiano foi talvez o início simbólico do conceito de espect-ator no Teatro do Oprimido, uma vez que, o pensamento de Brecht permitia que o espectador poderia se condicionar na trama diante dos acontecimentos da encenação. Era uma proposta de procedimento e questionamento da peça, tornando-a de certa forma democrática.

O ESPECTADOR INICIADO, O PERCUSSOR DO ESPECT-ATOR

Sua preocupação a apropriação do espectador com o posicionamento era das maiores virtudes do Teatro Épico brechtiano. Todo o encanto cênico é desnudado, as cortinas não existem para cobrir o palco no início do es-

petáculo; os refletores não são cobertos ou camuflados pelas rotundas, tal como, qualquer elemento técnico. Assim a iluminação, os figurinos, adereços cênicos e maquiagem dos atores ressignificam suas funções, o que permite a completa ruptura de fantasia da plateia com a encenação.

Além do que, cada qual poderia ter independência sobre os demais elementos de significação, possuindo voz própria. (DESGREVES, 2005, p. 3).

É a permissão do espectador de estar intimamente ligado à encenação, e a alguns passos no fazer teatral. Já o espectador tendo em parte o conhecimento "pedagógico" da produção teatral é provável o mesmo ter mais questionamento da sua concepção e exigente com outras construções até mesmo fora dos palcos; lembramos que o Teatro Épico brechtiano era essencialmente político, tanto nos procedimentos de criação e dramatúrgica. É o embrião político-teatral aos conceitos estéticos do Teatro do Oprimido. E muito dos procedimentos brechtianos estão presentes, mas adaptados ao público menos seletivo de Boal, pois o mesmo não via a necessidade especificamente de atores profissionais em seu teatro.

Assim, o espectador poderia se tornar íntimo dos aspectos constituintes da linguagem teatral, ampliando seu conhecimento e sua familiaridade com os mesmos. (DESGREVES, 2005, p. 3).

A MISSÃO DO TEATRO DO OPRIMIDO

O Teatro do Oprimido, segundo Boal, já seria escolher o lado do oprimido e como artista e docente é invariavelmente necessário estar do lado dos oprimidos. Mas é de extrema importância saber: o professor pode ser um opressor dos oprimidos, quer dizer, os alunos?

É importante o docente entender e procurar se ver na posição de educando, e mais do que isso, agir e propor estar no lugar deles. Cada educando e educador devem se ver como iguais, cada indivíduo tem suas particularidades e deve ser respeitado pelos demais. As regras de convivência e interação foi estabelecido logo de princípio. Tanto educando como educador são peças que formam um conjunto de conhecimentos e experiências que através da troca de experiências haverá ganhos para todos.

Só assim haverá posicionamento nas situações que surgem nos exercícios e jogos nas sessões de Teatro do Oprimido. Uma vez que o professor e o aluno não se isolam em sua estrutura hierárquica social.

Para os jogos, ambos devem trocar experiências, professor pode e deve também ser ator, espect-ator e Curinga (Mediador artístico dos exercícios do Teatro do Oprimido que veremos a seguir) assim todos os alunos participarão das atividades de T.O.

O Teatro do Oprimido é a ramificação de diversas linguagens teatrais políticas. Surgiu com a linguagem teatral, além de esteticamente artística incluiu atribuições a conscientização social e de cidadania aos seus participantes dentro das oficinas e espetáculos realizados pelos seus fundadores. Após diversas oficinas com exercícios e realizações de jogos e suas discussões é possível introduzir as técnicas da linguagem teatral em questão. É importantíssimo que atores e espect-atores tenham liberdade de criação e promover debates. A seguir alguns exemplos de linguagens teatrais dentro do T.O que pode, sem dúvidas, ajudar no processo construtivo social e artístico e pedagógicas seja em escolas, associações comunitárias e ONG (Organização não governamental); mas antes disso, é importante dispor as funções de uma "personagem" fundamental na mediação dos espetáculos de T.O, o Curinga.

A FUNÇÃO ESSENCIAL DO CURINGA NO PROCESSO DO TEATRO DO OPRIMIDO

O Curinga no Teatro do Oprimido é um agente transformador, ele é uma espécie de mediador de jogos e cenas. Sua participação tem como função principal questionar ações das personagens em cena, assim, ele provoca e estimula os espectadores e os atores a transformar a cena através de uma abertura de debate entre todos os envolvidos (Atores e Espectadores). Cabe ao Curinga instigar o espectador a agir de forma totalmente diferente de suas supostas ações originais de público (assistir) e passa a agir e atuar;

o Curinga convida o espectador a entrar em cena e dar sua versão dentro do conflito da cena; não como um palpiteiro, mas como uma personagem; o espectador, torna-se um espect-ator. É sem dúvidas uma forma teatral democrática de intervir e decidir os acontecimentos da trama. O ator também pode mudar os conceitos de sua posição como personagem e pode ir além; ser o espectador ou mesmo torna-se o Curinga no lugar do Curinga original que pode simplesmente torna-se espect-ator. Isso são virtudes democráticas sobretudo do Teatro Fórum (F.O).

Dentro desta perspectiva, deposito meu olhar para o curinga como um homem de teatro que inaugura um novo modo de ser também diretor/encenador de teatro. (SILVA, 2009, p. 19).

O Curinga por estimular os espect-atores dá-lhes um grande e importante passo aos jovens: adquirir o conhecimento e a liberdade para somar, discutir e propor resoluções de problemas sociais ou de sua comunidade. O espectador, se for fazer um paralelo com um cidadão comum, deixa de ser um mero observador das mazelas sociais e transforma-se em um agente de construção e discussão dessas mazelas.
Desta forma, podemos concluir que o Curinga, pelo menos no princípio das atividades do T.O para jovens dentro de uma proposta pedagógica é necessário que o educador faça esse papel – que não pode ser de forma alguma perpetuado em suas mãos. Repetindo, o educador tem que se ver tão importante como o educando e deve trocar as experiências e não só permitir como estimular as trocas de papeis. O Educador inicia-se como Curinga, mas deve ir o quanto antes para a plateia ou até mesmo para o palco, sendo dirigido por um educando no papel de Curinga ou diretor e porque não?

A experiência de encenadores comprova que o T.O. pode ser enriquecedor, não somente no que diz respeito às dimensões sociais e individuais, mas aos valores estéticos do teatro. E isso se dá, basicamente, pelas novas relações que este gênero de teatro estabelece com o público. (SILVA, 2009, p. 19).

E nas atividades propostas com o grupo pesquisado foi possível perceber o progresso e uma forma segurança para iniciar e incitar os participantes.

TEATRO IMAGEM
O Teatro Imagem (T.I) é uma encenação encontrada por Boal para trabalhar com indígenas e outros povos para um teatro não verbal. Sua técnica é baseada na construção cênica de situações corriqueiras de opressão convertida em imagem. Como se fosse uma fotografia ou pintura (grosso modo). Nela o uso de “falas” de um texto quase torna-se inútil e é muito eficiente para iniciantes pois não haverá necessidade de leitura dramática e interpretação discursiva em público (que deve ser explorada nos próximos passos). Um grupo de atores recriam uma situação cotidiana de opressão social, como uma abordagem policial a jovens negros em uma praça pública na periferia. Os atores devem usar apenas seus físicos, máscaras faciais e objetos cênicos. Os atores preparam uma imagem, como se fosse uma foto para apreciação do público que deve debater a cena/imagem e propor novas situações de cena, que ajude o oprimido ou redima o opressor, fica a cargo das opiniões e ações dos observadores. Assim muda-se a imagem com as propostas, debates e novos aprendizados. Sempre sob os olhares e estímulos do Curinga, este pode propor modificações ao grupo de atores ou aos espect-atores da cena.
No final de cada cena a discussão deve também envolver os atores e Curinga, assim se o grupo desejar, o que seria mais democrático.
Neste exercício a apreciação é de grande valia, todos os participantes observam a criação dos colegas e depois vão para o debate. Ideias e soluções surgem e é importante que todos possam propor dentro do debate e das transformações das imagens em cenas. Com propostas, o debate vai ganhar novas ações. É um grande exercício artístico, político e de observação.

O TEATRO JORNAL
O Teatro Jornal (T.J) foi uma resposta esté-

tica artística que Augusto Boal desenvolveu dentro do Teatro de Arena em São Paulo, inspirado na derrota da democracia no período da censura imposta aos meios de comunicação, entre eles os jornais impressos diários pelo governo no período da ditadura militar.

A técnica propõe que qualquer notícia jornalística ou até mesmo qualquer texto sem nenhuma estrutura dramática seja transformada em cena teatral. E nela podem ser feitas diversas interpretações baseadas nas possibilidades dentro da técnica aos envolvidos na cena, ou seja, atores, direção, curinga e espect-ator. Por exemplo: Leitura Simples e Leitura Complementar (Estas foram usadas nas experiências). Com jornais físicos ou até mesmo em dispositivos eletrônicos ou qualquer outro mecanismo onde seja possível ter contato com a notícia (que normalmente expõe opiniões do opressor) é um ótimo exercício ao grupo de estudantes, primeiro: pelo hábito da leitura e interpretação de texto, algo tão crucial para as jovens gerações que vem sendo perdida e será praticado na atividade; segundo: o entendimento e posicionamento em relação à notícia, pois ela nunca será imparcial e o grupo deve ter ciência disso; terceiro: o agente recriador – que nada mais é que fazer uma cena com a notícia. Boal não acreditava na imparcialidade da mídia, uma vez que, essa sobreviveria de recursos de anunciantes que de alguma forma se beneficiava diretamente deste abismo social.

O TEATRO FÓRUM

Nos trabalhos que devem cumprir as premissas do Teatro do Oprimido, cenas serão propostas por atores e espectadores (que terão liberdade para agirem como espect-atores).

Boal concluiu que o Teatro Fórum (T.F) é a mais democrática linguagem teatral dentro do Teatro do Oprimido, pois todos poderiam intervir e agir tanto como atores, como espectadores, este é convidado para dar sua proposta de cena agindo como personagem da cena. Também é possível usar os recursos do Teatro Imagem e Teatro Jornal e Teatro Invisível, este último um apêndice do Teatro Fórum. É o mais praticado do mundo e nas instituições sociais pode abrir grandes ações artísticas, políticas, pedagógicas e também sociais. Em uma ocasião, Boal usou a prática que foi fundamental na experiência do T.F, no exterior:

> Em 1977, trabalhando com camponeses na Sicília, ao sul da Itália preparamos uma peça em que se mostrava o prefeito da cidade de Godrano como o grande opressor dos pobres. (BOAL, 2013, p, 26).

O Teatro Fórum ensina como criar situações e como chegar em conclusões no espaço de atuação. Todos podem participar para debater e propor soluções, sem censuras, com total liberdade criadora, política, poética e de pensamento.

Entre as cenas de T. F. apresentadas pelos jovens, uma das cenas emocionou e pôde gerar um debate sobre o machismo patriarcal. Um jovem que chamamos de Juarez representou um pai de família que agredia sua esposa e filha. Além de fisicamente maior e alcoólatra, ele gritava palavras como: “Cala a boca quem manda aqui sou eu! [...] Eu sou o homem da casa”. As meninas que chamamos de Lucy e Belle pouco reagiram. A proposta era esperar que os espect-atores da cena agissem em auxílio. E foi o que aconteceu. Entraram em cena um “vizinho” na tentativa de agredir o opressor, uma vizinha para tirar as oprimidas de casa e por fim um grupo de policiais para prendê-lo. Evidentemente, cenas como essa são claramente repudiadas pela maioria das pessoas; mas a o debate sobre o poder exercido pelo homem dentro da nossa sociedade que rebaixa e oprime as mulheres a completa submissão que foi a principal repercussão. Após o término da cena, os jovens contaram suas vivências com a violência doméstica e a repulsa contra os opressores. Foi um exercício que ultrapassou as necessidades dos experimentos, afinal; propuseram organizar um encontro para visitar um abrigo que acolhe mulheres vítimas de agressores familiares.

A Inovação do Teatro Fórum foi fundamental no fazer teatral, pois de fato rompeu a barreira do palco com a plateia, artística/socialmente foi a mais radial; evidenciou empiricamente situações opressoras do co-

tidiano através do teatro. E assim, ascender os debates de injustiças sociais que separam oprimidos de opressores.

O TEATRO INVISÍVEL, A MAIS ÁGIL E COMPLEXA FORMA DE CONHECER POSIÇÕES ÉTICAS

Os alunos que vivenciar o Teatro Fórum e Teatro Invisível nas escolas podem ser estimulados a quebrar as barreiras dos muros escolares e levar suas experiências a sua comunidade ou emprego como base de em aprendizado social. Não apenas com o T.O, mas com ações políticas e sociais aprendidas durante todas as experiências acumuladas no processo.

O PROTOCOLO COMO CONSCIENTIZAÇÃO DO APRENDIZADO

O Protocolo é uma sessão de atribuição de diversos exercícios para relembrar e estabelecer vivências em exercícios anteriores. É uma forma, interessante, estimulante, libertador e que gera uma possibilidade de apego e responsabilidade com o coletivo.

No fim de cada atividade do T.O é viável propor ao grupo que alguns se prontifiquem à preparação do resgate das atividades da aula que terminara. É importante a liberdade de exposição do protocolo e dar novos rumos para melhorar o aprendizado da aula.

"A transposição simbólica da experiência assume, no objeto estético a qualidade de uma nova experiência." (Koudela, 2001, p. 11).

É importante dentro das atividades, seja no espaço escolar ou dentro de atividade em uma comunidade o uso do método, afinal, reviver os acontecimentos anteriores no Teatro do Oprimido é além de resgatar os acontecimentos anteriores a aula, como também uma forma de refletir sobre os temas e soluções, naturalmente novas propostas e debates surgiram.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Teatro do Oprimido é acima de tudo, o teatro da liberdade; a liberdade da contestação e expressão que pode ser temerário aos governantes, donos do capital e hoje em dia, porque não mencionar, os "reacionários" que defendem todos eles. Claro que liberdade é liberdade, deveria ser exercida e não ter que ser conquistada. Os ensaios incluem-se jogos, procedimentos técnicos, leituras e encenações. Mostrar que é possível desenvolver a reflexão tanto de jovens excluídos como de educadores; por isso, o Teatro do Oprimido ensina ser libertário de si mesmo, ser político; e é papel de todo professor/artista político propor ações que ensinarão os jovens o valor da liberdade e como usá-la em favor deles e de toda a sociedade. E quando descrevemos o poder das práticas do T.O. é porque pode ser um dos caminhos para encorajar as próximas gerações, afinal, elas terão nas mãos a atribuição de transformar nossa sociedade para os próximos tempos. E quem sabe seja com o uso do teatro como arma, alma e arte.

REFERÊNCIAS

BENTO, Cida. Pacto da branquitude. 1º. ed. São Paulo. 2021.

BOAL, Augusto. Jogos para atores e não atores. 11ª. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 2008.

_____. Teatro do Oprimido e outras Poéticas Políticas. São Paulo: Cosac Naify. 2013.

DESGRANGES, Flávio. A Pedagogia Teatral em Brecht: o teatro épico. São Paulo: Hucitec, 2005.

FURTADO, Marli Terezinha. Berthold Brecht e o Teatro Épico. Revista Fragmentos. Vol. 22, nº 2. 2011.

KOUDELA, Ingrid Dormien. O Protocolo dos Protocolos. Revista da Fundarte. Fundação Municipal de Artes de Montenegro, nº 1 (Jan – Jun). 2001.

Santos, Laymert Garcia dos. Alienação e capitalismo. São Paulo: Brasiliense, 1983.

SANTOS, Neusa Raquel de Oliveira. Jogos teatrais na educação: Um olhar para uma prática libertadora. Revista Eletrônica da Educação. Vol. 1, nº1. 2010.

SILVA, Carolina Vieira. Curinga, uma carta fora do bralho: a relação diretor/espectador nos processos e produtos de espetáculos fórum. Cena em Movimento – Edição nº 1. 2009. ISSN: 2178-2172.

EDUCAÇÃO COMO DIREITO: POSSIBILIDADES E DESAFIOS

ELAINE MANSANO

RESUMO
O direito à educação no Brasil é o tema do presente estudo, que parte do marco histórico na construção do Estado Democrático de Direito, a Constituição de 1988. Nos últimos séculos diversas lutas e movimentos mundiais iniciaram a conquista da efetivação de direitos civis, políticos e sociais, fundamentais na construção de uma sociedade justa e igualitária, contudo, mesmo sendo legitimados em leis, decretos e estatutos, o acesso aos direitos fundamentais ainda é um desafio para a sociedade brasileira. A educação é considerada um direito social fundamental, contudo a desigualdade econômica presente na sociedade brasileira revela que a realidade da educação básica continua apenas a reproduzir a ordem social excludente e desigual. O objetivo do estudo é compreender o direito à educação de qualidade aos brasileiros e refletir sobre os desafios e as possibilidades de efetivação dos direitos de acesso, permanência e qualidade na educação nacional. É um estudo exploratório de revisão bibliográfica. Os resultados encontrados consistem em observar que a escola acaba por excluir e reproduzir a ordem social e econômica vigente, o que se observa é que, mesmo que o acesso venha sendo efetivado, a permanência e a qualidade almejada para a educação básica são apenas direitos decretados, mas não respeitados. Para alcançar um projeto de educação democrática que tem como objetivo central uma sociedade mais justa é preciso um conjunto de fatores que rompam com a educação neoliberal e excludente.

PALAVRAS CHAVE: Direitos Humanos; Educação; Legislação,

INTRODUÇÃO

O direito à educação no Brasil é o tema do presente estudo. O marco histórico na construção do estado Democrático de Direito é a Constituição de 1988, conhecida como a "Constituição Cidadã", por priorizar direitos e garantias fundamentais, denominados direitos sociais, dentre os quais está a educação, compreendida como base para a conscientização de dignidade humana e exercício efetivo da cidadania, ambos direitos humanos.

Historicamente foi no século XVIII que teve início as lutas e movimentos que fizeram surgir a ideia de cidadania civil, momento em que os seres humanos lutaram por seus direitos na esfera individual, o século XIX viu surgir o período de cidadania política, no qual além da criação de direitos políticos ampliou-se a conquista de direitos civis conseguidos anteriormente, e foi no século XX que surgiu a cidadania social, na qual o direito e a educação e a saúde são condições mínimas de sobrevivência humana (SAVIANI, 2013).

Os direitos tem diversas classificações, aqui será usado a conceituação de Marshall (1967) na qual classifica os direitos civis, políticos e sociais, sendo os primeiros ligados ao exercício da liberdade individual, como exemplo o direito de ir e vir; os direitos políticos são associados aos diversos modos de participar da vida política, como por exemplo, votar; já os direitos sociais são os direitos civis, em busca de um "estado de bem estar social" (MARSHALL, 1967 apud SAVIANI, 2013).

A educação é um direito social fundamental, assim como a saúde, a proteção, o lazer, etc., contudo a problemática está em observar que, mesmo legitimada, esbarra no desafio da falta de atenção do Poder Público a esse direito tão necessário e da falta de mobilização crítica da sociedade no reconhecimento de seus direitos e cobrança por mudanças. O estudo surgiu da inquietação diante do abismo entre o direito decretado e o direito realmente efetivado, assim a questão norteadora é como a educação pode contribuir na transformação dos sujeitos em cidadãos críticos num mundo repleto de desigualdades sociais, econômicas e culturais e não continue apenas reproduzir a ordem social excludente e desigual?

A partir da Constituição de 1988 a educação passa a ter caráter de direito social, normalizada no artigo 6º e detalhado do Título VIII

– Da Ordem Social, em especial artigos 205 e 214, tendo ainda outras leis e planos que a regulamentam, contudo, esse direito vem sendo desrespeitado e sua gravidade consiste em negar formação crítica para crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos, violando assim a cidadania e a dignidade da pessoa humana, e negando aos brasileiros a compreensão do verdadeiro significado de Estado Democrático de Direito (TÁRREGA, ALVES e APPROBATO, 2021).

Este trabalho tem como objetivo compreender o direito à educação de qualidade aos brasileiros e refletir sobre os desafios e as possibilidades de efetivação dos direitos de acesso, permanência e qualidade na educação nacional. É um estudo exploratório de revisão bibliográfica, organizado em duas seções, sendo na primeira um breve histórico da conquista do direito à educação na segunda à reflexão sobre as dificuldades de efetivação do direito a educação num mundo excludente, em constante conflito, com uma das economias mais desiguais do planeta. Por fim, são apresentadas as considerações sobre a temática que continua atual e necessária para compreensão das mazelas que a educação pública enfrenta na efetivação de seus direitos fundamentais.

EDUCAÇÃO COMO DIREITO SOCIAL FUNDAMENTAL

O acesso à educação básica no Brasil está assegurado e ordenado juridicamente, desde a Constituição de 1988, contudo sempre foi objeto de análise e discussões por parte de educadores e da sociedade em geral por sua relevância no desenvolvimento de sujeitos e na formação de cidadãos. A educação é considerada um direito humano fundamental, desde a Assembleia Geral das Nações Unidas -ONU, em 1948 na Declaração Universal dos Direitos Humanos. Após a redemocratização a educação deu um salto de qualidade, contudo mesmo o direito a educação está assegurado em leis, decretos e normativas no Brasil há desigualdades e a sociedade desconhece seus direitos e não reivindica a garantia de acesso, permanência e qualidade pregadas em leis e estatutos (RODRIGUES, 2018).

Os direitos são classificados de formas distintas, conforme a classificação de Thomas Humphrey Marshall (1967) há os direitos civis, os direitos políticos e os direitos sociais, os primeiros são ligados ao exercício da liberdade individual, como o direito de ir e vir, o livre pensamento, a aquisição e manutenção da propriedade, bem como o acesso aos instrumentos de defesa de todos os direitos, que é o direito de justiça (MARSHALL, 1967 apud SAVIANI, 2013).

Os direitos políticos estão ligados à participação no poder político, envolve alguém se tornar governante e de escolher quem governa, direito de votar e ser votado e, por fim, os direitos sociais que possibilitam o acesso de todos os sujeitos ao nível mínimo de bem estar possível pelo padrão de civilização vigente (MARSHALL, 1967 apud SAVIANI, 2013).

O século XVIII ficou conhecido como a era dos direitos civis, já no século XIX foram reivindicados os direitos políticos e somente no século XX que os direitos sociais ganharam força, no chamado “estado de bem estar social”. A educação está configurada como direito social mencionado em primeiro lugar no artigo 6º da Constituição Federal de 1988, ainda em3 vigor:

> São direitos sociais: a educação, a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta constituição (Redação dada pela Emenda Constitucional nº90 de 2015) (BRASIL, 1988).

Contudo, Saviani (2013) considera que a classificação dos direitos individuais um tanto quanto formal, não retratando a realidade em suas múltiplas contradições, entende que a educação, antes de se constituir em determinado tipo de direito configura-se como condição necessária, ainda que não suficiente para o exercício de todos os direitos de qualquer natureza. Nos dias atuais a sociedade urbano-industrial se baseia em normas escritas, portanto para uma efetiva participação é preciso ter acesso aos códigos escritos.

A sociedade erigiu a escola como principal forma de universalização da escola enquan-

to forma de converter todos em "cidadãos", ou seja, em "sujeitos de direitos" e deveres, assim a importância da educação no atual momento de "sociedade do conhecimento", ou como destaca Saviani (2013): "sociedade da informação", já que conhecimento implica na capacidade de compreender as conexões entre os fenômenos e captar o significado de tudo que está presente no mundo, contrário do que se vê, com a circulação de informações de formas fragmentadas, as quais não permitem o acesso ao conhecimento capaz de levar os indivíduos a compreender a situação em que se vive.

Historicamente, o conceito de cidadania e dignidade humana tem sua origem na Grécia antiga que tinha a democracia como modelo político, e a partir desse entendimento compreendia a cidadania como termo democrático fundamental para o estado Democrático de Direito, no qual as leis são criadas pelos cidadãos e buscam respeitar a dignidade da pessoa humana (TÁRREGA, ALVES e APPROBATO, 2021).

Nas obras de Aristóteles citadas por Tárrega, Alves e Approbato (2021) encontram-se a organização civil grega, na obra "Ética" o filósofo demonstrou que o ser humano pode atingir a felicidade por meio de virtudes, esse hábito construído individualmente tem a característica essencial denominada de "justa medida", que se constitui no caminho intermediário entre extremos, e, dentre todas as virtudes elege a justiça como a de maior destaque, pois é o fundamento da própria sociedade.

Em sua obra: "Política" descreve a Pólis -Cidade Estado – na qual define a cidade como anterior aos sujeitos que dela fazem parte, é nela que se adquire a identidade de cidadão, e para resolver os problemas relacionados a política os cidadãos reúnem-se na Ágora". Para o filósofo Ética e Política se complementam por meio da Justiça, que descreve como "bem do outro", ou seja, é a ação leal aos outros sujeitos, sejam eles governantes e concidadãos, além de sua definição estrita: "lugar de associação de homens iguais; sendo a igualdade um princípio norteador (TÁRREGA, ALVES e APPROBATO, 2021).

Foi a partir da Constituição de 1988, que os direitos humanos foram fortemente incorporados, de lá para cá é notório os esforços do Estado brasileiro em defesa dos diferentes movimentos sociais e, hoje se possui um significado conjunto de normas e de políticas centradas na proteção e na promoção dos direitos humanos, contudo também se convive com violações sistemáticas, impunidade, as múltiplas formas de violência, desigualdade social, corrupção, discriminação e fragilidades na efetivação de direitos (CANDAU, 2012).

Os momentos que antecederam a promulgação da Constituição Federal de 1988 foram marcados por uma ampla mobilização política e social marcadas pelo período histórico pós eleições diretas dos governantes em 1982. A ampla campanha das "Diretas já" mobilizou a sociedade civil, os sindicatos, os partidos políticos e foi denominada por Ulysses Guimarães de "Constituição cidadã", na qual foram apresentadas mais de cem emendas populares contendo 15 milhões de assinaturas (RODRIGUES, 2018).

Em acordo com Cury (2008) a expressão "educação básica" do texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, LDBEN, 1996) é um conceito novo e um direito e, é ainda, uma forma de organização da educação nacional, que se apresenta como um conjunto de realidades novas trazidas pela busca de um espaço público. Enquanto princípio conceitual, genérico e abstrato, a educação básica auxilia na organização do que é real em novas bases e as administra por meio de uma ação política consequente. Etimologicamente "base" vem da expressão "básica", que provém do grego Basis, eós que ao mesmo tempo a um substantivo: pedestal, fundação, et., e também é um verbo: andar, pôr em marcha, avançar. Como conceito novo ela traduz a nova realidade nascida do contexto histórico na qual foi necessária postura transgressora de situações preexistentes, de caráter não democrático. Como conceito seu significado está atrelado a um recorte universalista próprio de uma cidadania ampliada e ansiosa por encontros e reencontros com uma democracia civil, social, política e cultural.

No contexto contemporâneo a escola é ainda mais necessária, pois cabe a ela fornecer elementos que permitam àquele que tem

acesso à informação identificar informações falsas das verdadeiras, o que é consistente do inconsistente e o que é relevante e o que não é (SAVIANI, 2013). O papel crucial da educação básica é que foi capaz de atingir tanto as esferas federativas quanto a organização pedagógica das instituições escolares, é entendido como pilar da cidadania e se organiza em três etapas: a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, seu caráter inovador se deve ao fato de possibilitar a todos o direito ao conhecimento escolar, o que foi negado por séculos para os brasileiros.

A educação básica tornou-se direito do cidadão no artigo 4º da LDBEN (BRASIL, 1996) e, é dever do estado de atendê-lo mediante oferta qualificada, contudo, para que realmente fosse efetivado dentro do estado Democrático de Direito foram percorridos diversos caminhos, no período Imperial conhecer as letras era reservado apenas aos cidadãos, na Velha República tinha-se o ensino primário de quatro anos, na Constituição de 1934 foi incluído o ensino primário obrigatório e gratuito e, em 1967 foi estendido para oito anos, derrubando a barreira de ingresso por exames de admissão, tudo isso para chegar até o presente momento no qual é um direito público (CURY, 2008).

Saviani (2013) destaca que ao longo da primeira República o ensino permaneceu paralisado, o que gerou um índice de 65% de analfabetos entre 1900 a 1920, foi a partir da nova Constituição de 1934 que a questão educacional teve protagonismo com um capítulo inteiro voltado aos princípios educacionais, dentre os quais: universalização da educação, ao proclamar no artigo 149 que a "educação é direito de todos" e na Constituição de 1988 que dedicou uma seção específica para a educação (Seção I, Capítulo III, Da Educação, da Cultura e do Desporto).

Na Carta Magna, a menção ao Estado Democrático de Direito está em seus preâmbulos (BRASIL, 1988), contudo a realidade deixa claro aos cidadãos que os direitos mencionados não são garantidos, sendo necessário lutar constantemente por eles, o que não se restringe a apenas ir votar nas eleições. Tárrega, Alves e Approbato (2021) apontam a noção deliberativa de Jurgen, na qual o filósofo defende um modelo de democracia que enfatiza a dimensão cidadã enquanto ligação entre a dimensão individual e cultural:

> Todas as pessoas são sujeitos ativos na construção de identidade política por um patriotismo constitucional que se configura na decisão de normas e valores para toda a comunidade que, sendo plural, está sob a égide da Constituição (BAERMAS, 2003, p. 354 apud TÁRREGA, ALVES e APPROBATO, 2021, p. 4).

Cury (2008) e Saviani (2013) apontam as lutas e movimentos pré- constituição de 1988 nas quais a divergência entre o velho e o novo mostrava que era preciso uma nova esfera pública democrática tanto no combate ao poder governamental ditatorial como para reivindicar as várias faces da democracia, nesse contexto novos sujeitos políticos surgiram em defesa de projetos diferentes para o futuro, pois defendiam que o Brasil poderia ter uma organização democrática e que a democracia poderia conviver com a justiça social, rompendo assim com o cenário político no qual a ditadura foi responsável por roubar a possibilidade de fazer política sob diferentes expressões e dividir os privilégios com a sociedade.

Posteriormente, a regulamentação da política educacional brasileira na Constituição de 1988 construiu uma nova função para a escola, a transformou num espaço protetivo de direitos de crianças e de adolescentes, contudo Santos (2019) destaca que a "escola ainda funciona como espaço" destinado a atividades restritas de escolarização e de reprodução cultural da classe dominante, as quais possuem práticas e rotinas ancoradas na "reprodução de valores que regem a lógica do trabalho, do consumo e do ideal de abundância como sinônimo de felicidade, replicando atitudes, valores e comportamentos" (SANTOS, 2019, p.3).

OS DESAFIOS DO DIREITO À EDUCAÇÃO: DIFERENTES REALIDADES

A desigualdade social é um fenômeno histórico possível de ser revertido e é compreendido como violação aos direitos humanos, em geral são relações sociais permeadas por

relações de dominação de classes sociais. O Brasil é um dos países mais desiguais do mundo, conforme apontou a Organização das Nações Unidas- ONU a partir dos resultados obtidos pela pesquisa do Índice de Desenvolvimento Humano – IDH de 2011, realizado em 197 países, no qual o Brasil ocupa a 84ª posição. Os cálculos consideram três aspectos: conhecimento (educação), saúde e padrão de vida digno (indicado pela renda). Em acordo com Conceição e Zamora (2015), apesar da redução dos níveis de pobreza extrema nas últimas décadas o abismo entre as camadas sociais mais abastadas e o contingente de sujeitos que vive à margem da sociedade sem acesso aos direitos humanos ainda é uma preocupação.

A exclusão social revela as múltiplas formas de privar os cidadãos dos direitos básicos e caracteriza-se por um processo complexo e multifacetado, com várias denominações: "desqualificação social, desfiliação, desagregação identitária, desumanização do outro, inclusão por exclusão, apartação social, etc.", no qual se encontram diversas categorias que, por fatores diversos são excluídas: idosos, homossexuais, mulheres, pessoas com deficiência, indígenas, população de rua, etc.:

"É inegável que os processos de segregação desumanizam esses "desfiliados" e que as camadas segregadas se tornam invisíveis para a sociedade e/ou são percebidas como inferiores ou objetos de temor" (CONCEIÇÃO e ZAMORA, 2015, p.3).

Refletir sobre a efetivação do direito à educação precisa partir da observação das desigualdades presentes na sociedade, Lima (2024) propõe uma reflexão a partir de três conceitos: educação como direito consagrado; educação como direito decretado e educação como direito praticado e destaca que na contemporaneidade a ideologia meritocrática está no centro das políticas educacionais e, a pedagogia democrática ainda não foi inteiramente realizada e bem sucedida.

Em acordo com Lima (2024, p.1):

"A meritocracia é considerada, relativamente à educação como direito praticado, um dos maiores obstáculos enfrentados, capaz de produzir novas desigualdades e de operar uma forte erosão da democracia e da pedagogia democrática na educação".

A educação como direito consagrado relaciona-se aos grandes referenciais axiológicos e normativos, com caráter genérico no qual estão as declarações internacionais, convenções, pactos, constituições políticas de países, as quais consagram o direito à educação enquanto valor, princípio ou orientação, são muito variáveis, ou seja, uma educação como direito consagrado não é capaz de garantir, de forma imediata, a educação como direito decretado. Ampliando a complexidade é possível compreender que a educação como direito consagrado ou como direito decretado, não são capazes de garantir a educação como direito praticado.

A educação é importante por dimensionar a desigualdade, contudo é preciso compreender que está impregnada de ideologia neoliberal, no qual o conceito de meritocracia deposita no individuo a capacidade de romper os limites e dificuldades, estimula a competição, mesmo que as condições em que a competição é estimulada sejam injustas (CONCEIÇÃO e ZAMORA, 2015, p.3).

O que se busca, em acordo com Lima (2024) é um projeto de educação democrática que tem como objetivo central uma sociedade mais democrática e isso compreende a educação como direito praticado, a democratização dos conteúdos e dos processos pedagógicos, das formas de organização e gestão, de deliberação, dos processos de avaliação, da autonomia profissional dos professores.

O direito a uma educação democrática e igualitária seria possível num mundo com desigualdades econômicas, sociais, culturais, linguísticas, religiosas, étnicas, etárias, de gênero, dentre outras? Dentre tantos discursos que ora culpam a educação por todos os males e, ora a defendem como salvadora das crises econômicas e sociais com um "pedagogismo exacerbado" compreende-se que o direito à educação, como uma "dimensão fundante de cidadania" (CURY, 2002, p. 245 apud LIMA, 2024, p.3).

Nos textos legais a educação escolar básica é um direito, na Declaração Universal dos

Direitos Humanos e no Movimento da Educação para Todos a criança é a protagonista e o verdadeiro sujeito de direitos, contudo a educação como direito humano ainda implica em questões de justiça e, após muita luta para ter o direito de acesso ainda se esbarra nas dificuldades de permanência e de qualidade.

A questão mais importante sobre o direito à educação é que apenas constar na legislação não faz com que seja efetivado na realidade das crianças brasileiras. A "educação como capacidade" tanto na esfera individual quanto na coletiva deve se orientar pelo bem estar das pessoas, como defende Sen (2009, p.231), deve estar atrelada ao empoderamento e a liberdade, na qual a luta pelas desigualdades é contínua e adota-se uma lógica de mudança social na qual cada ser humano é capaz de fazer, ser valorizado e aperfeiçoar tanto social quanto individualmente, contudo desvincula-se da concepção utilitária de educação que enxerga os seres humanos como "recursos" e defende a importância da comunicação e do conhecimento crítico e reflexivo.

A educação defendida por Lima (2024) busca aproxima-se das concepções de "educação permanente", o que implica em ir além da ampliação de tempo, mas sim, uma educação para toda a vida, capaz de humanizar e transformar o mundo através da participação crítica dos sujeitos, contudo, mesmo a educação sendo considerado direito humano é preciso que ela extravase do universo jurídico formal para que seja experimentada, atualizada e cumprida efetivamente.

Historicamente, foi a partir de 1960 que a abordagem educacional técnico-racional, na qual a educação é entendida como "capital humano" se fortaleceu e tem voltado nos discursos atuais que insistem em "competências e conhecimentos como investimentos na produtividade do trabalho assalariado", presentes nas políticas educacionais e discursos da OCDE à Unesco, do Banco Mundial à União Europeia, e o que em acordo com Lima (2024) se entende é que a perspectiva do direito a educação tem sido objeto de diversas apropriações tecnocráticas e meritocrática.

A reflexão proposta por Lima (2024) é que a educação como direito exige uma educação diferente da tradicional e elitista, é preciso uma educação democrática, diversa, multicultural, ou seja, para que se efetive uma educação como direito humano esta não pode ser passível de se resumir a políticas de promoção e gestão de "capital humano". O acesso à educação é crucial contudo, não é suficiente, é preciso cuidar dos conteúdos, métodos, avaliação, dentre outras, já que a democratização exige políticas públicas democráticas na economia, no trabalho, na saúde e na habitação, na seguridade social, caso contrário a igualdade de oportunidades" esbarrará em uma sempre preocupante desigualdade de condições de partida.

Lima (2024, p. 5) destaca que:

> Essa desigualdade de condições de partida é estrategicamente usada, designadamente pelas novas classes médias, para ampliar as suas vantagens sociais e escolares, a par de estratégias de distinção social, designadamente através da intensificação da competição posicional que busca obter vantagens competitivas para seus filhos. Também por isso, as novas classes médias tendem a não apoiar os esforços de democratização da educação e a experimentação de métodos educacionais e pedagógicos mais igualitários, bem como políticas sociais equitativas e redistributivas, ações afirmativas e outras, contra a discriminação no acesso, na permanência e no sucesso educativos.

Os direitos humanos são desafios para as sociedades contemporâneas, pois são continuamente violados, mesmo sendo compreendidos como referência para a construção de sociedades humanas e democráticas. Foram construídos no percurso histórico da modernidade ocidental e, na atualidade são desafios para todos à incorporação das questões da diversidade, Candau (2012) esclarece que é preciso compreender a igualdade e a diferença na concepção e prática de direitos humanos e articular esses dois campos para uma educação capaz de promover processos educativos capazes de formar sujeitos de direitos, considerando suas singularidades e fortalecimento dos processos democráticos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O direito à educação tem se revelado como imprescindível a qualquer sociedade que se pretenda ser justa e igualitária, sendo entendido como um instrumento de salvação nas correlações necessárias para ajustar os setores marginalizados, contudo em acordo com Saviani (2013) a escola acaba por excluir e reproduzir a ordem social e econômica vigente, e o que se observa é que, mesmo que o acesso venha sendo efetivado, a permanência e a qualidade almejada para a educação básica são apenas direitos decretados, mas não efetivados.

A partir da revisão dos estudos foi possível constatar que a efetivação do direito à educação precisa partir da observação das desigualdades presentes na sociedade, a pedagogia democrática ainda não foi inteiramente realizada e bem sucedida, pois as condições dos estudantes não são iguais, conforme prega a ideologia neoliberal, no qual defende-se que cada indivíduo sozinho tem a capacidade de romper os limites e dificuldades e vencer.

Por fim, compreende -se alcançar um projeto de educação democrática que tem como objetivo central uma sociedade mais democrática ainda é um desafio, contudo carece de mobilização por parte dos envolvidos e profundas mudanças na democratização dos conteúdos, nos processos pedagógicos, nas formas de organização e gestão, de deliberação, dos processos de avaliação, da autonomia profissional dos professores.

REFERÊNCIAS

CANDAU, Vera M.F. Direito à educação, diversidade e educação em direitos humanos. Educação e Sociedade, v.33, n.120, set., 2012. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/phjDZW7SVBf3FnfNL4mJywL/ Acesso em dez. de 2024

CONCEIÇÃO, Viviane L.; ZAMORA, Maria Helena R. N. Desigualdade social na escola. Estudos de Psicologia, Campinas-SP, v.32, n,4, out./dez, 2015. Disponível em: https://www.scielo.br/j/estpsi/a/kPwXrLYC5ThZdZmnBfTVLrv/ Acesso em dez. de 2024.

CURY, Carlos R. J. A educação básica como direito. Cadernos de Pesquisa, v. 38, n. 134, p.293-303, mai/ago, 2008. Disponível em: https://www.scielo.br/j/cp/a/QBBB9RrmKBx7MngxzBfWgcF/?format=pdf&lang=pt#:~:text=O%20artigo%20205%20da%20CF,sua%20qualifica%C3%A7%C3%A3o%20para%20o%20trabalho%E2%80%9D. Acesso em dez. de 2024.

LIMA, Lucínio C. A educação como direito num mundo desigual. Educação e Sociedade, n.45, 2024. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/Mjc7yDCWbt4JBmyKSSx7vBh/ Acesso em dez. de 2024.

RODRIGUES, ANA A. Direito à educação. Uma construção histórica e política no Brasil. Jusbrasil, 2018. Disponível em: https://www.jusbrasil.com.br/artigos/direito-a-educacao-uma-construcao-historica-e-politica-no-brasil/593072202 Acesso em dez. de 2024.

SANTOS, Émina. A educação como direito social e a escola como espaço protetivo de direitos: uma análise sob a luz da legislação educacional brasileira. Educação e Pesquisa, v.45, 2019. PDF.

SAVIANI, Dermeval. Vicissitudes e perspectivas do direito à educação no Brasil: uma abordagem histórica e situação atual. Educação e Sociedade, v.34, n.134, set. de 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/BcRszVFxGBKxVgGd4LWz4Mg Acesso em dez. de 2024.

TÁRREGA, Maria Cristina V. B.; ALVES, Felipe F. de A.; APPROBATO, Ana Patrícia Ribeiro. A educação como direito coletivo na construção da cidadania e dignidade da pessoa humana: a realidade de um estado de coisas inconstitucional. Uberlândia-MG, Ensino em Re-vista, v.38, jun. 2021. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S19831730202100010040 5 Acesso em dez. de 2024.

RESUMO
Sabe-se que a prática artística não apenas expressa, mas também constrói conhecimento sobre o mundo, questões sociais, a condição humana e a própria arte. Contudo, o ensino das artes visuais nas escolas frequentemente prioriza habilidades práticas, negligenciando o conhecimento conceitual, o que restringe a compreensão integral dos estudantes e sua participação crítica em práticas artísticas e culturais. Nesse contexto, o presente estudo visa investigar como currículos e práticas pedagógicas podem integrar habilidades técnicas e conhecimento conceitual, promovendo uma educação artística inclusiva e significativa. Por meio de análise teórica e revisão de literatura, identificaram-se estratégias e elementos fundamentais para enfrentar as limitações dos currículos tradicionais e práticas pedagógicas que desvalorizam a riqueza conceitual inerente às artes visuais. Além disso, os dados analisados indicam a importância de um equilíbrio entre técnica e conceito para o desenvolvimento cognitivo, criativo e social dos alunos. Currículos que priorizam o conhecimento conceitual contribuem para formar estudantes mais críticos e integrados ao universo artístico. Por fim, recomenda-se o desenvolvimento de metodologias inovadoras de ensino e avaliação, além de políticas educacionais que promovam práticas pedagógicas enriquecedoras e inclusivas. Este estudo reforça a necessidade de reformular o ensino das artes visuais para valorizá-lo como uma ferramenta de transformação social e cultural.

PALAVRAS-CHAVES: Conhecimento. Artes visuais. Práticas pedagógicas.

INTRODUÇÃO

Entende-se que a prática artística, além de ser um meio de expressão, promove a construção de conhecimento sobre o mundo, questões sociais, a condição humana e a própria arte. Contudo, a educação artística nas escolas muitas vezes se distancia dessa profundidade, enfatizando habilidades práticas em detrimento de um conhecimento conceitual mais amplo. Essa abordagem limitada pode dificultar o acesso dos estudantes à compreensão integral das artes visuais, restringindo sua capacidade de participar criticamente de práticas artísticas e culturais mais amplas.

O objetivo deste estudo é analisar como os currículos e as práticas pedagógicas podem integrar habilidades técnicas e conhecimento conceitual, promovendo uma educação artística mais inclusiva e significativa. Busca-se identificar elementos fundamentais para a construção de práticas que valorizem o conhecimento como eixo central do ensino das artes visuais, contribuindo para o desenvolvimento cognitivo, criativo e social dos alunos.

Dessa forma, justifica-se essa pesquisa pela necessidade de enfrentar desafios relacionados à transmissão de conhecimento significativo no ensino artístico, especialmente em um contexto em que currículos frequentemente desconsideram a riqueza conceitual inerente às práticas artísticas. Uma educação que equilibre técnica e conceito é essencial para garantir que os estudantes não apenas desenvolvam habilidades, mas também uma compreensão profunda da arte como forma de conhecimento e expressão cultural.

A problemática que orienta este estudo é: como superar as limitações impostas pelos currículos tradicionais e práticas pedagógicas que priorizam habilidades práticas, para oferecer aos alunos uma formação artística rica em conhecimento conceitual e técnico?

No mais, recomenda-se que pesquisas futuras explorem metodologias inovadoras de ensino e avaliação que promovam a integração de conhecimento técnico e conceitual, bem como a análise de políticas educacionais que sustentem práticas pedagógicas enriquecedoras no ensino das artes visuais. Essas investigações poderão contribuir para a reformulação de currículos e para o fortalecimento de práticas educacionais que va-

lorizem a arte como forma de conhecimento transformador.

CONHECIMENTO, CURRÍCULO E ARTES VISUAIS

Segundo Barbosa (2002), as artes visuais ocupam um papel singular e frequentemente marginalizado no debate sobre conhecimento, currículo e avaliação educacional. Comumente vistas como uma disciplina prática, subjetiva e distinta de outras áreas do saber, as artes enfrentam desafios para serem reconhecidas como um domínio de conhecimento estruturado. Essa visão limitada associa as artes a habilidades práticas ou a expressões espontâneas, ignorando a complexidade conceitual que permeia tanto a criação quanto a apreciação artística.

Na educação artística, a ideia de que o aprendizado ocorre naturalmente, centrada no aluno e desvinculada de estruturas de conhecimento explícitas, contribui para a invisibilidade do papel da teoria e do conhecimento declarativo. Contudo, a prática artística sempre envolveu um diálogo dinâmico entre técnica e teoria, como evidenciado pela história da arte, onde até movimentos que enfatizam a intuição criativa foram sustentados por fundamentos conceituais sólidos, como exposto por Certeau (2009).

Esse cenário exige uma reavaliação dos currículos escolares para integrar explicitamente o conhecimento especializado das artes visuais, como corroborado por Both (2011). Tal abordagem deve equilibrar habilidades práticas e compreensão teórica, garantindo que o aprendizado em artes vá além da expressão pessoal e se transforme em uma experiência educacional rigorosa e inclusiva. Para isso, é necessário identificar os elementos de conhecimento que distinguem a educação formal em artes das experiências informais, estabelecendo um direito democrático de acesso ao conhecimento poderoso.

Barbosa (2002) explica que a adoção de currículos que articulem claramente o papel do conhecimento no ensino de artes visuais fortalece sua relevância acadêmica, promove uma aprendizagem significativa e posiciona a arte como um componente essencial da formação integral dos estudantes. Essa transformação é fundamental para superar as limitações históricas e ideológicas que ainda influenciam a educação artística e para garantir o pleno desenvolvimento cultural, criativo e crítico dos alunos.

Além disso, integrar o conhecimento conceitual ao ensino das artes visuais prepara os estudantes para compreenderem as interconexões entre a arte e outras áreas do saber, como história, filosofia, ciência e tecnologia. Essa interdisciplinaridade permite que os alunos situem a produção artística em contextos mais amplos, enriquecendo sua capacidade de análise e reflexão crítica. Ao articular essas relações, as artes visuais deixam de ser vistas como meras disciplinas complementares e passam a ocupar um lugar central no currículo escolar.

Outro aspecto relevante é o papel das artes visuais no desenvolvimento de competências socioemocionais, como empatia, resiliência e expressão emocional. O contato com obras de diferentes épocas e culturas estimula os estudantes a explorarem perspectivas diversas, promovendo a compreensão intercultural e o respeito à diversidade. Essas habilidades são fundamentais para a formação de cidadãos engajados e capazes de atuar em um mundo cada vez mais complexo e globalizado, conforme os estudos de Pillar (1999).

A implementação dessa visão integrada exige que professores de artes sejam capacitados para trabalhar tanto as dimensões técnicas quanto as conceituais do ensino, como explicado por Barbosa (2002). Isso inclui o acesso a formações continuadas que abordem a história e a teoria da arte, bem como estratégias pedagógicas inovadoras que conectem essas dimensões ao cotidiano dos estudantes. Professores bem preparados são agentes fundamentais na transformação do ensino de artes visuais, pois tornam o conhecimento acessível e relevante para os alunos.

Por fim, para que essas mudanças sejam duradouras, é necessário o envolvimento de todos os atores do sistema educacional, incluindo gestores, formuladores de políticas públicas e comunidades escolares. Apenas com um esforço coletivo será possível consolidar a ideia de que as artes visuais não

apenas enriquecem a experiência educacional, mas também contribuem para a formação de indivíduos críticos, criativos e culturalmente engajados.

A NATUREZA CONCEITUAL DO CONHECIMENTO

Certeau (2009) explica que os processos práticos de criação artística, o uso de diferentes mídias e os resultados tangíveis dessas práticas são elementos marcantes da arte, mas não definem a totalidade da experiência artística. A criação artística está intrinsicamente ligada a um conjunto de conhecimentos prévios, que incluem tanto aspectos técnicos quanto conceituais. Embora muitas vezes subestimados, esses conhecimentos formam a base para a prática especializada, permitindo que os artistas desenvolvam trabalhos mais complexos e significativos. No entanto, o foco predominante em habilidades práticas na educação artística tem gerado um desequilíbrio, relegando o conhecimento conceitual a um papel secundário nos currículos escolares.

Essa abordagem fragmentada contribui para um modelo reprodutivo de ensino, onde os estudantes aprendem a aplicar técnicas e imitar práticas artísticas, mas carecem da formação necessária para tomar decisões criativas e críticas de forma autônoma. Sem a integração de conceitos teóricos e contextuais, os alunos enfrentam dificuldades em compreender aspectos mais amplos da criação artística, como propósito e público, limitando seu potencial de expressão criativa genuína e sua capacidade de analisar e avaliar obras de arte com profundidade.

Além disso, ao enfatizar exclusivamente habilidades práticas, as artes visuais frequentemente são justificadas em termos de suas contribuições para o desenvolvimento de competências transferíveis, como trabalho em equipe ou comunicação. Embora essas competências sejam importantes, essa visão instrumental enfraquece a percepção da arte como um campo de conhecimento robusto e estruturado. Para superar essa limitação, é essencial que o ensino de artes visuais seja fundado em um currículo que articule claramente sua base conceitual, permitindo que os estudantes desenvolvam um entendimento abrangente e interdisciplinar. Ao reconhecer a riqueza do conhecimento contido nas artes visuais, é possível posicioná-las como disciplinas centrais no currículo escolar, ao lado de outras áreas do saber. Essa mudança requer uma pedagogia que integre teoria e prática, promovendo não apenas a habilidade técnica, mas também a compreensão crítica e contextual. Tal abordagem não apenas valida o papel da arte como um componente essencial da educação, mas também oferece aos alunos ferramentas para navegar e contribuir de maneira significativa em um mundo em constante transformação, como demonstrado por Martins (2002).

Para alcançar status igualitário no currículo, as artes visuais devem reafirmar sua importância como um campo de conhecimento com valor acadêmico e social. Isso inclui desafiar o desequilíbrio histórico na distribuição de conhecimento, promovendo uma educação que seja inclusiva e emancipadora. Certeau (2009) expressa que a prática artística, assim concebida, não é apenas um meio de expressão, mas uma forma poderosa de engajamento com o mundo e de transformação cultural.

Em conformidade com Hernándes (2000), a integração de conceitos teóricos ao ensino das artes visuais permite que os estudantes desenvolvam um entendimento mais profundo das obras que produzem e consomem. Esse conhecimento não apenas amplia sua capacidade de criar com intencionalidade, mas também os habilita a situar suas produções em contextos históricos, sociais e culturais mais amplos. Assim, a prática artística deixa de ser percebida como um esforço isolado e passa a ser entendida como parte de um diálogo contínuo entre o indivíduo e a sociedade.

Pillar (1999) defende que um currículo equilibrado, que combine prática técnica e embasamento conceitual, contribui para formar cidadãos críticos, capazes de interpretar e questionar o mundo ao seu redor. Ao aprenderem sobre movimentos artísticos, teorias estéticas e os significados das imagens em diferentes contextos, os estudantes adquirem ferramentas para analisar não apenas obras de arte, mas também as mensagens

visuais que permeiam a cultura contemporânea, como as presentes em publicidade, mídias sociais e design.

Além disso, a inclusão de perspectivas críticas no ensino de artes visuais favorece o desenvolvimento de habilidades analíticas, como a interpretação de símbolos, a leitura de narrativas visuais e a compreensão dos efeitos das escolhas estilísticas e técnicas. Essas habilidades são valiosas em diversas áreas do conhecimento e na vida cotidiana, fortalecendo o papel das artes como um componente interdisciplinar e indispensável na formação educacional.

Outro aspecto essencial é a democratização do acesso a esse conhecimento estruturado. Quando as artes visuais são relegadas a um papel periférico ou apresentadas de maneira simplificada, os estudantes de contextos socioeconômicos menos favorecidos podem ser privados de uma formação integral. A valorização das artes como um campo de conhecimento complexo e relevante promove equidade no acesso à educação de qualidade e desafia a ideia de que certas disciplinas são mais "úteis" do que outras.

O reconhecimento do valor intrínseco das artes visuais também contribui para o fortalecimento da autoestima dos alunos, especialmente daqueles que encontram na arte um meio de expressão pessoal. Quando suas produções são contextualizadas e conectadas a conceitos maiores, os estudantes compreendem que sua criatividade faz parte de um legado histórico e cultural. Isso os inspira a continuar explorando e expandindo seus horizontes criativos, conforme expresso por Martins (2002).

Em última análise, a reestruturação do ensino das artes visuais para incluir teoria e prática não beneficia apenas os alunos, mas também a sociedade como um todo. Uma educação artística que prioriza tanto o fazer quanto o pensar incentiva o desenvolvimento de indivíduos criativos, inovadores e críticos. Esses indivíduos, por sua vez, estão mais preparados para contribuir com soluções originais para os desafios do mundo contemporâneo, reafirmando a importância das artes na construção de uma sociedade mais rica culturalmente e mais justa socialmente.

A DISTINÇÃO ENTRE O CONHECIMENTO EDUCACIONAL E O CONHECIMENTO COTIDIANO

O conhecimento educacional se diferencia por sua capacidade de transcender o senso comum, permitindo a criação de novas realidades por meio das linguagens das ciências e das formas reflexivas das artes. Atividades como desenhar, pintar e criar são práticas comuns, especialmente entre crianças, refletidas na popularidade de brinquedos criativos, clubes de arte e tutoriais online. No entanto, essas experiências cotidianas, embora enriquecedoras, não oferecem acesso ao conhecimento aprofundado e estruturado que caracteriza a educação artística acadêmica.

A prática artística em um contexto educacional formal vai além do aprendizado informal, pois inclui objetivos claros e práticas avaliativas que promovem mudanças graduais e significativas no desenvolvimento das habilidades dos alunos. De acordo com Martins (2002), criatividade, entendida como o processo de gerar ideias originais com valor, exige avaliação crítica e reflexão sistemática, que são aspectos fundamentais no ensino estruturado das artes visuais. A educação artística formal também se diferencia por oferecer um suporte especializado que torna explícitos os critérios de qualidade, permitindo que os alunos desenvolvam capacidades para enfrentar e resolver problemas complexos.

Embora a arte seja frequentemente associada ao prazer e à diversão, essa expectativa pode dificultar a introdução de conceitos mais complexos no aprendizado. Contudo, um modelo curricular que integre habilidades técnicas, conceitos básicos e processos críticos pode superar essa limitação. Tal modelo destaca a importância de conceitos abrangentes, como contexto, significado e propósito, que permeiam a prática artística. Elementos formais da arte, como linha, tom e cor, podem ser posicionados como fundamentos dentro de uma estrutura mais ambiciosa, onde a prática é vista como um processo deliberado e significativo, e não apenas como a demonstração de habilidades.

Decisões sobre formas e funções, mesmo

aquelas relacionadas à escolha de materiais e técnicas, envolvem julgamento e seleção cuidadosos, que requerem recursos cognitivos avançados. Atividades como planejamento, comunicação e avaliação dependem de uma compreensão sólida das habilidades, mas também de conceitos generalizantes que permitem uma análise mais ampla. Esses conceitos, raramente desenvolvidos em contextos informais, são essenciais para que os praticantes adquiram uma postura consciente sobre sua prática, formulem propósitos claros e avaliem criticamente suas próprias criações.

Em concordância com os estudos de Both (2011), para que os processos de criação artística sejam plenamente compreendidos e explorados, é necessário articular explicitamente esses conceitos no currículo escolar. Ao sistematizar seu ensino e avaliação, a educação artística não só eleva seu status no ambiente educacional, mas também proporciona aos estudantes ferramentas para pensar sobre suas crenças e conceitos de maneira crítica e informada, garantindo um aprendizado mais profundo e transformador.

A educação artística, ao integrar tanto o aspecto prático quanto o teórico, oferece um campo fértil para o desenvolvimento do pensamento crítico e da reflexão aprofundada. Ao invés de ser reduzida a uma mera aplicação de técnicas, a prática artística se torna um espaço de questionamento, exploração e análise. Isso envolve a compreensão das influências culturais, sociais e históricas que moldam a arte, o que permite aos alunos entenderem como suas criações podem interagir com o mundo ao seu redor de maneira mais profunda, como elucidado por Hernándes (2000). Além disso, o processo artístico no ensino formal desafia os alunos a se engajarem com a complexidade de suas escolhas e intenções, e não simplesmente com a execução técnica.

Nesse contexto, os professores de arte desempenham um papel fundamental, não apenas como facilitadores de habilidades práticas, mas também como mediadores do pensamento crítico. Eles devem ser capazes de guiar os estudantes na análise e interpretação de suas próprias produções artísticas, bem como na compreensão das obras de outros artistas, situando-as dentro de contextos mais amplos. Isso exige uma abordagem pedagógica que valorize tanto a experimentação quanto a reflexão, permitindo que os alunos se envolvam em uma prática contínua de questionamento e refinamento de suas ideias, como exposto por Pillar (1999).

A incorporação de conceitos teóricos ao currículo de arte também proporciona uma base sólida para que os estudantes desenvolvam uma visão mais ampla da arte e seu papel na sociedade. Conceitos como estética, expressão, percepção e identidade artística são essenciais para que os alunos compreendam a arte não apenas como uma prática individual, mas como um meio de comunicação, crítica e transformação cultural. A partir dessa base conceitual, eles podem explorar diferentes formas de expressão e questionar os limites e possibilidades da arte, buscando novas formas de engajamento e de transmissão de ideias.

Além disso, o desenvolvimento de habilidades cognitivas, como análise crítica, resolução de problemas e tomada de decisões, é um benefício adicional da educação artística formal. Ao trabalhar em projetos que exigem reflexão, planejamento e execução, os alunos desenvolvem competências que são transferíveis para outras áreas do conhecimento, como pensamento analítico, organização e comunicação. Esse processo de aprendizagem também contribui para a construção da autonomia, pois os alunos são desafiados a tomar decisões baseadas em uma compreensão mais profunda do que estão criando, o que reflete uma postura mais madura e consciente em relação à sua própria produção artística.

Ademais, a integração de teoria e prática na educação artística oferece aos estudantes uma oportunidade única de se envolverem de forma crítica e criativa com o mundo ao seu redor. Ao valorizar a reflexão sobre as escolhas artísticas e ao situá-las em contextos mais amplos, a arte se torna um veículo de desenvolvimento não apenas técnico, mas também intelectual e emocional. Esse modelo curricular, ao articular os conceitos fundamentais da arte com a prática, não só promove uma aprendizagem mais rica e sig-

nificativa, mas também prepara os estudantes para serem pensadores críticos e criadores inovadores em um mundo em constante transformação.

PERSPECTIVAS ATUAIS PARA O ENSINO DE ARTES VISUAIS

O ensino de artes visuais no cenário contemporâneo é marcado por uma evolução teórica e prática que reflete as transformações culturais e sociais da atualidade. Essas mudanças têm impulsionado a ressignificação do papel da arte na educação, destacando-a como uma ferramenta essencial para a formação crítica, criativa e sensível dos alunos.

Barbosa (2002) propõe uma abordagem triangular que integra a produção artística, a leitura de imagens e a contextualização sociocultural. Essa metodologia, amplamente difundida, destaca que o ensino de arte deve transcender o mero aprendizado técnico, favorecendo uma compreensão mais ampla da arte como expressão cultural e forma de comunicação. A conexão entre a prática artística e a história da arte permite que os alunos desenvolvam uma percepção crítica e contextualizada, essencial para o engajamento com as complexidades do mundo contemporâneo.

Nesse contexto, Hernández (2000) introduz o conceito de cultura visual como uma proposta educativa que vai além da arte tradicional para incluir as imagens e linguagens visuais do cotidiano. Ele argumenta que a educação em artes visuais deve dialogar com a realidade dos estudantes, incentivando-os a questionar e interpretar criticamente as imagens que consomem e produzem. Projetos interdisciplinares, baseados na cultura visual, ajudam a conectar a prática artística com temas contemporâneos e relevantes, promovendo uma abordagem educativa integradora.

Paralelamente, Martins (2002) ressalta a importância de atitudes e valores no ensino de arte, destacando que a educação artística deve fomentar a sensibilidade, a empatia e o respeito à diversidade. Para ela, o ensino de artes visuais não é apenas um meio de formar artistas, mas de cultivar cidadãos conscientes, capazes de dialogar com as diferentes manifestações culturais e sociais.

A dimensão prática da arte, por sua vez, é valorizada por Certeau (2009), que explora as "artes de fazer" como práticas cotidianas e inventivas. Essa perspectiva convida os educadores a reconhecerem o potencial criativo dos alunos, incentivando-os a se expressar por meio de suas experiências e contextos locais. A valorização das práticas cotidianas, segundo Certeau (2009), contribui para a construção de um ensino mais inclusivo e conectado à realidade dos estudantes.

A prática avaliativa é outro aspecto central nas perspectivas atuais para o ensino de artes visuais. Both (2011) argumenta que avaliar é mais do que mensurar resultados; é um processo reflexivo que envolve o acompanhamento do desenvolvimento do aluno. A avaliação planejada deve ser um instrumento para identificar potencialidades, orientar o aprendizado e valorizar o percurso criativo, promovendo uma aprendizagem significativa e consentida.

A importância do olhar no ensino de arte é destacada Pillar (1999), que enfatiza a necessidade de "educar o olhar". Essa proposta busca desenvolver a percepção visual dos alunos, incentivando-os a observar, analisar e interpretar imagens de maneira crítica e aprofundada. O exercício do olhar é essencial para que os estudantes compreendam a arte como uma linguagem que dialoga com os aspectos históricos, sociais e culturais.

Ao integrar essas contribuições teóricas e metodológicas, o ensino de artes visuais adquire uma dimensão complexa e desafiadora, mas ao mesmo tempo enriquecedora. Um currículo que valorize a cultura visual, as práticas cotidianas, o desenvolvimento crítico do olhar e uma avaliação reflexiva pode transformar a experiência educacional, promovendo um aprendizado mais significativo. Sendo assim, as perspectivas atuais para o ensino de artes visuais apontam para um modelo que equilibra prática e teoria, sensibilidade e criticidade, contexto e criatividade. Esse modelo deve promover a formação de sujeitos capazes de interpretar e transformar o mundo por meio da arte, reconhecendo sua importância como expressão cultural e instrumento de reflexão. A integração das propostas de Barbosa (2002), Hernández (2000), Martins (2002), Certeau (2009), Both

(2011) e Pillar (1999) oferece um caminho rico e promissor para o fortalecimento do ensino de artes visuais, consolidando sua relevância no currículo educacional e na formação de cidadãos críticos e criativos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em virtude do que foi exposto, cabe salientar que a educação artística, dentro do contexto atual, é marcada por uma crescente ênfase nas competências e no desempenho individual. No entanto, essa abordagem estreita, que privilegia os resultados imediatos e a competitividade, acaba negligenciando o direito dos alunos ao acesso a um conhecimento mais profundo e estruturado. A tendência de ver o sucesso como algo dependente exclusivamente do mérito individual reforça uma visão limitada da criatividade, que não considera os fatores socioculturais e coletivos que também influenciam a prática artística.

Para que a educação artística se torne verdadeiramente acessível e transformadora, é essencial que o conhecimento conceitual, frequentemente marginalizado, seja colocado no centro do currículo de artes visuais. Isso não significa que a arte deva ser tratada de forma rígida ou burocrática, mas que os alunos devem ter acesso a um repertório de conceitos que os permita compreender a arte de maneira mais ampla e crítica. Isso implica em um equilíbrio entre a prática artística e o entendimento dos contextos históricos, culturais e sociais que a moldam, permitindo que os estudantes desenvolvam uma compreensão mais rica e significativa de suas criações.

Além disso, é fundamental que o conhecimento na educação artística seja considerado um direito pedagógico, como defendido por diversos teóricos da educação. Ao integrar o conhecimento conceitual e crítico de forma explícita no currículo, é possível proporcionar aos alunos as ferramentas necessárias para não apenas criar, mas também refletir sobre sua produção artística, avaliando seu impacto e significado. Isso contribuirá para a formação de um sujeito capaz de compreender a arte como um campo complexo, que não se resume a uma prática individual, mas que também dialoga com a sociedade e com as questões culturais de seu tempo.

Portanto, ao revisitar-se o modelo educacional atual e ao incorporar-se de maneira mais sistemática e intencional o conhecimento conceitual, pode-se criar um currículo de artes visuais mais robusto e significativo. Isso permitirá que os alunos se tornem não apenas artistas mais habilidosos, mas pensadores críticos, capazes de entender e questionar o mundo ao seu redor por meio da arte. Esse modelo educacional, ao enfatizar o conhecimento conceitual e crítico, também cria uma oportunidade para a arte ser reconhecida como um campo de estudo com valor acadêmico e intelectual, e não apenas como uma atividade prática ou recreativa. Isso ajuda a combater a ideia de que a arte é um privilégio de poucos ou uma habilidade inata, permitindo que todos os estudantes tenham a oportunidade de se envolver com ela de forma profunda e significativa. Dessa maneira, a educação artística pode se tornar um espaço inclusivo, onde as diversidades culturais, sociais e individuais são reconhecidas e valorizadas, e onde a expressão artística se torna um meio poderoso de reflexão sobre o mundo e sobre si mesmo.

Ao integrar de forma mais ampla a teoria e a prática, a educação artística permite que os alunos desenvolvam uma visão crítica e reflexiva de seu papel como cidadãos em uma sociedade plural. Com uma formação sólida em conceitos e práticas, os alunos não apenas produzem arte, mas também constroem um entendimento mais amplo sobre seu potencial transformador, tanto a nível individual quanto coletivo. Isso é fundamental para que eles possam, no futuro, se engajar de maneira ativa e crítica nas questões sociais, políticas e culturais de seu tempo.

Finalmente, é preciso destacar que a educação artística não deve ser vista apenas como uma ferramenta de formação técnica ou de aprimoramento das habilidades de expressão individual. Ela deve ser entendida como um campo que oferece uma reflexão profunda sobre o que significa ser humano, sobre o papel da arte na construção da sociedade e sobre a importância de uma educação que valorize tanto a produção quanto a compreensão crítica da arte. Ao adotar uma aborda-

gem que respeite e valorize o conhecimento conceitual, pode-se construir uma educação artística mais democrática, plural e significativa para todos.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae (Org.). Inquietações e mudanças no ensino de arte. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

BOTH, Ivo José. Avaliação planejada, aprendizagem consentida: é ensinando que se avalia, é avaliando que se ensina. 3. ed. rev. Curitiba: Ibpex, 2011. 206 p. (Série Avaliação Educacional).

CERTEAU, M. A invenção do cotidiano: artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 2009.

HERNÁNDES, F. Cultura visual: mudança educativa e projeto de trabalho. Porto Alegre: Artmed, 2000.

MARTINS, Mirian Celeste. Conceitos e terminologia: aquecendo uma transforma-ação: atitudes e valores no ensino de Arte. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). Inquietações e mudanças no ensino de arte. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PILLAR, A. D. (Org.). A educação do olhar no ensino das artes. Porto Alegre: Mediação, 1999.

A EVOLUÇÃO DA INTERNET E A INFLUÊNCIA NA ESCRITA

FABIANO KENJI VALE TAHO

RESUMO
O avanço da tecnologia trouxe consigo a internet, que por sua vez se inseriu de forma gigantesca na vida humana trazendo consigo diversas mudanças de hábitos e uma delas é a mudança na escrita influenciando na linguagem, principalmente em alunos Onde essas mudanças ocorrem na forma de se expressar, que, passando grande parte do dia em contato com as tecnologias de comunicação, utilizam a linguagem virtual em diferentes situações. Dessa forma, ao lidarem com situações que exigem certo grau de formalidade, os alunos não conseguem identificar o seu contexto apropriado, utilizando assim, a linguagem própria dos meios de comunicação. Busca-se compreender, portanto, as relações existentes entre essas duas linguagens, de forma que o papel do professor seja analisado, visando à elaboração de textos que atendam às diferentes linguagens, de acordo com o seu contexto. Isto posto, há estudiosos que consideram que a linguagem virtual deve ser considerada, de forma a compreender que esse recurso comprova a vitalidade da língua. Por outro lado, é grande a preocupação de outros especialistas que acreditam que a linguagem virtual é uma ameaça à linguagem formal. Conclui-se que se tem uma influência da linguagem virtual na linguagem formal em alunos em fase de aprendizagem da escrita e com isso, considera-se fundamental destacar a importância do ensino da linguagem formal, que em contato com a linguagem virtual, possa estabelecer uma relação de respeito aos diferentes contextos sociais.

PALAVRAS-CHAVE: Escrita, Internet, linguagem virtual.

ABSTRACT
The advancement of technology brought with it the internet, which in turn has inserted itself in a huge way into human life, bringing with it several changes in habits and one of them is the change in writing, influencing language, especially in students Where these changes occur in the form to express themselves, who, spending a large part of the day in contact with communication technologies, use virtual language in different situations. Therefore, when dealing with situations that require a certain degree of formality, students are unable to identify their appropriate context, thus using the language typical of the media. Therefore, the aim is to understand the relationships between these two languages, so that the role of the teacher is analyzed, aiming to create texts that meet the different languages, according to their context. That said, there are scholars who consider that virtual language must be considered, in order to understand that this resource proves the vitality of the language. On the other hand, there is great concern among other experts who believe that virtual language is a threat to formal language. It is concluded that there is an influence of virtual language on formal language in students learning to write and therefore, it is considered essential to highlight the importance of teaching formal language, which in contact with virtual language, can establish a relationship of respect for different social contexts.

KEYWORDS: Writing, Internet, virtual language.

INTRODUÇÃO

A influência da internet na sociedade, especialmente entre jovens e adolescentes, tem gerado debates acalorados, particularmente entre profissionais da educação. Um dos pontos centrais dessas discussões é a nova forma de linguagem utilizada pelos estudantes na comunicação virtual (FRANÇA; FERRARI; MAIA, 2016).

A principal finalidade da linguagem escrita é a comunicação. Desde a pré-história, o ser humano buscou maneiras de registrar acontecimentos, o que deu origem às primeiras tentativas de escrita. Inicialmente, essas não representavam sons, mas apenas muitos anos depois, na Mesopotâmia, surgiu

um sistema semelhante à escrita atual. Ao longo do tempo, a escrita passou por inúmeras mudanças, ocorrendo de forma gradual e atendendo às necessidades de cada sociedade.

Mesmo dentro de uma língua estruturada, existem diversos níveis de linguagem, especialmente ao comparar a fala com a escrita. A escrita tenta reproduzir a fala, mas com maior formalidade. O nível culto, registrado nas gramáticas, é dominado por uma parcela reduzida da população e usado em textos formais. Já o nível coloquial, amplamente utilizado na oralidade, frequentemente não segue as normas gramaticais. Por muito tempo, acreditou-se que textos escritos só seriam compreensíveis se obedecessem às regras ortográficas, tornando a linguagem coloquial inadequada para esse contexto (SHEPHERD; SALIÉS, 2019).

A revolução linguística promovida pela internet não é exclusiva do Brasil, sendo um fenômeno global. Em todos os países, as línguas oficiais estão sendo adaptadas para permitir maior agilidade na comunicação. No Brasil, essa transformação recebeu o nome de internetês. Entre os fenômenos mais comuns estão a supressão de vogais, consoantes e acentos, substituição de letras, redução das palavras e o uso de emoticons (CONSOLARO, 2019).

A comunicação virtual, predominantemente escrita, exigiu transformações para atender à necessidade de rapidez na troca de informações. Surgiram novas palavras, abreviações, substituições de letras e representações de emoções por meio de caracteres, todas mudanças voltadas para tornar a linguagem mais ágil e compreensível entre os usuários. Com isso se se faz a seguinte pergunta: a evolução da internet acarreta em alguma influência na escrita?

O objetivo desse trabalho foi identificar a como a internet influencia na linguagem de escrita dos alunos. E os objetivos específicos foram: conceituar a escrita e a internet; e compreender a influência da internet no desenvolvimento cultural.

O Método utilizado neste trabalho foi o qualitativo, e a metodologia se dá em caráter de uma revisão de literatura. Os dados foram coletados através do levantamento de livros, revistas, artigos e dissertações consultados nas bases de dados como Google Acadêmico, Scielo dentre outros.

A ESCRITA E A INTERNET

LINGUAGEM VIRTUAL

No século XXI, a sociedade mundial está passando por uma grande revolução tecnológica, este acontecimento está exercendo uma grande influência no comportamento social. Muitos costumes, inclusive as formas e recursos utilizados para comunicação, estão mudando com a proliferação da Internet pelo mundo. São muito comuns amizades virtuais onde não existe o contato direto, os diálogos entre amigos ocorrem em sala de bate papo.

Esse tipo de relacionamento ocorre principalmente entre jovens e adolescentes que estão trocando amizades reais, de conversação cotidiana, por amizades virtuais, de conversação internáutica. Juntamente com esse novo tipo de comunicação surgiu um código escrito criado de forma espontânea e informal, baseada na linguagem oral (SHEPHERD; SALIÉS, 2019).

As conversas digitais ocorrem de forma instantânea e é possível conversar com mais de uma pessoa ao mesmo tempo. Para conseguir rapidez, o internauta utiliza: frases curtas e expressivas, palavras abreviadas. Afinal é preciso ser rápido na Internet. Essas transformações ocorridas com a chegada da Internet vieram para ficar, mesmo contra a vontade de muitos que vêem nela uma ameaça para a escrita tradicional.

No nosso dia a dia encontra-se essa potencialidade na comunicação com caixas eletrônicos, com os quais troca-se mensagens de correio eletrônico que são lidas na tela do computador.

A revolução na linguagem, causada pelo avanço da Internet, mesmo contra a vontade de muitos e a felicidade de outros, veio para ficar, isso é mostrado diariamente pelo número crescente de adeptos dessa nova forma de linguagem. De acordo com o site do jornal O Povo (20/07/2009), no Brasil, o tempo médio de navegação na Internet alcançou 44h e 59min no mês de julho de 2009, existem aproximadamente 44,5 milhões de

pessoas com acesso a Internet em casa ou no trabalho e ainda a provável existência de 62,3 milhões de pessoas com acesso à rede em qualquer ambiente (residências, trabalho, escola, lan houses, bibliotecas e telecentros). E esse número não para de crescer (TERRA; DE NICOLA, 2016).

Assim, para quem utiliza a comunicação virtual, fica estranho imaginar escrita cursiva em peças de barro, como também que a escrita seja elaborada com frases iguais a de livros, pois, além de necessitar de agilidade, esse novo recurso de comunicação precisa agregar símbolos para que o receptor compreenda perfeitamente a mensagem do emissor, pois nas salas de bate papo existem outros recursos como som e imagem para auxiliar na elaboração de sentido das mensagens.

INTERNET – TECNOLOGIA DE IMPACTO

As pessoas rapidamente dominaram essa tecnologia. Em um tempo extremamente curto, os usuários passaram a integrar essa rede que revolucionou a comunicação acabando com as fronteiras geográficas e aproximando povos e suas culturas. Dentre as novidades, os internautas conheceram, adaptaram e expandiram uma nova linguagem escrita, principal fonte de comunicação, bem diferente da usada até então.

Surgiu uma grande novidade linguística: novas palavras e expressões foram inseridas no vocabulário de usuários da rede, ligada principalmente à agilidade de informações. Com o advento da Internet, as mensagens passam a ser transmitidas de uma forma totalmente nova, que valoriza a rapidez com uso de gírias e jargões (BARTON; LEE; MARCIONILO, 2015).

O usuário começa a brincar com a língua e infringir as regras de ortografia e pontuação, a linguagem ganha uma nova dimensão e palavras são criadas e recriadas diariamente. Foi impressionante a velocidade de inovações e adaptação que essa nova forma de linguagem conseguiu em todo o mundo. Mas, aos poucos, perceberam que a Internet não era apenas uma nova variedade linguística e sim uma nova alternativa na comunicação humana que aproxima pessoas do mundo inteiro (SHEPHERD; SALIÉS, 2019).

O repertório de palavras adotadas na comunicação em rede é inovador. Palavras de uso tradicional ganharam novos significados, presença significante de estrangeirismos e neologismos, de forma tão significativa que muitas dessas palavras já foram introduzidas nos dicionários de língua portuguesa, como por exemplo, palavras encontradas no dicionário Míni Aurélio: site, deletar, link, web, mouse.

Os internautas, com objetivo de simplificarem a comunicação, tornando-a mais prática, foram além, criando uma comunicação onde as palavras são constantemente abreviadas, valorizando a informação presente na mesma, em um processo onde apenas algumas letras são o suficiente para o entendimento da mesma, como nos seguintes casos: p/ vc (para você), tbm (também), pq (porque). Existem aquelas palavras que, ao invés de serem minimizadas, aumentaram em número de letras, como, por exemplo: naum (não). E há ainda aquelas que são escritas em maiúsculo, com repetições de letras ou sinais gráficos para acentuar o tom de voz (CRYSTAL, 2015).

Essa revolução linguística é conhecida no Brasil como internetês, conceituada por Marconato (2021, p. 78), como “um conjunto de abreviações de sílabas e simplificações de palavras que leva em conta a pronúncia e a eliminação de acentos. De quebra, acrescenta uma leve dose de humor às mensagens on-line”. A linguagem, que surgiu no ambiente da Internet baseada na simplificação da escrita, segundo Marconato (2021, p. 71), é uma linguagem dinâmica, sendo que “essa forma de expressão grafolinguística explodiu principalmente entre adolescentes que passam horas na frente de telas, em chats, blogs e comunicadores instantâneos em busca de interação”. O fenômeno na linguagem digital não é exclusividade dos brasileiros, ocorre em vários idiomas. No inglês, por exemplo, é chamado de “netspeak”, que se assemelha ao internetês nas contrações (contractions), diminuição de palavras (shortenings, homofonias letras/números - etter/number homophones), entre outros.

Essa nova forma de linguagem e grafia mais comumente usada em meios eletrônicos de comunicação informal: salas de bate-papo, chats, mensagens, blogs, deixa evidente tanto a economia de caracteres a ser digi-

tados, quanto uma despreocupação com as normas ortográficas e gramaticais da língua portuguesa.

FENÔMENOS DO INTERNETÊS

O internetês é uma língua baseada na simplificação informal da escrita, visando maior objetividade e agilidade em troca de informações, que surgiu no ambiente da Internet. Nota-se que muitas palavras continuam sendo escritas da forma tradicional, porém diversas delas ganham novas formas e significados. Esse fenômeno da linguagem deve ser entendido e estudado pelos professores de Português, pois a língua pode estar passando por um momento histórico de transformação. Através de salas de bate papo, pode-se observar e classificar alguns desses fenômenos do Internetês (KOMESU, 2015).

SUPRESSÃO DE VOGAIS, ACENTOS E CONSOANTES

Um fenômeno típico do internetês é a supressão de vogais, acentos e consoantes. Pode-se citar como exemplo, "vc" (você), no qual ocorre a supressão das vogais "o" e "e"; já em "la" (lá) ocorre a omissão do acento agudo (´); em "passa" (passar) a consoante final (r) é suprimida. Frequentemente duas ou mais supressões ocorrem em uma mesma palavra, como é o caso de "tbm" (também), onde ocorre simultaneamente o desaparecimento de duas vogais "a" e "e", e supressão do acento agudo (´).

Ao ser analisada, a supressão parece ser uma atitude sem fundamento e desregrada dos usuários da Internet. Observando com mais atenção, nota-se que o predomínio de apagamentos diz respeito a vogais "a", "e", "i", "o", "u", onde algumas dessas elisões não têm explicação sólida, como no caso de "td" (tudo). É preciso que o usuário conheça o código para entender, mas, como no caso de blz (beleza), "vc" (você), "bjos" (beijos), ocorre predominantemente a supressão da vogal "e" sem a perda de sentido. Isso se dá devido ao fato de grande parte das consoantes sonorizarem o som de "e". É notório que a supressão dessa vogal é uma tendência do internetês, pois esse fenômeno ocorre com muita frequencia e em algumas palavras podem ser omitidas mais de uma vogal "e" sem perder o sentido. A supressão das vogais sem perda de sentido (KOMESU, 2015).

Uma coisa é a grafia; outra, a língua. Não há linguagem nova, só técnica de abreviações no internetês. As soluções gráficas são até interessantes, pois a grafia cortada é a vogal. a palavra "cabeça", por exemplo, vira "kbça", e não "aea". A primeira forma contém os fonemas indispensáveis ao entendimento. (MARCONATO, 2021. p. 91).

Os acentos gráficos são comumente suprimidos no internetês, porém com o acento agudo a elisão ocorre mais frequentemente. Além do desaparecimento de vogais e acentos, o internetês apresenta também a omissão de consoantes. Esse fenômeno ocorre principalmente por influência da oralidade, desaparecimento do "r" no final dos verbos e de "s" no final de plural, como, por exemplo, "cume" (comer), "doce" (doces).

Na Internet, seus usuários procuram criar uma escrita mais informal e espontânea, despreocupada com as normas que regem a grafia padrão, com a finalidade de manter uma aproximação com sua comunidade virtual e assim expressar seus pensamentos e sentimentos da forma mais próxima da fala. Nesse sentido, o uso de "r" no final de verbos e "s" no final de vogal torna-se desnecessário, pois estas letras já são eliminadas também na fala. No caso, a ocorrência do plural é identificada pela expressão anterior à palavra "dois doce"(dois doces) (SQUARISI, 2017).

A supressão de "m" e "n" ocorre quando essas apresentam som nasal, exemplo, c/ (com), qdo (quando), as letras "m" na primeira e"n" na segunda foram omitidas. Essa também é uma forte tendência do internetês: a elisão das letras que representam o som nasal.

O "h" desaparece das palavras, como nos seguintes casos: "oje" (hoje), "ora" (hora). Como o internetês procura ser uma representação da fala o desaparecimento do "h" não é uma grande surpresa, pois esse não apresenta sonorização.

SUBSTITUIÇÃO DE LETRAS

Outro fenômeno de grafia do Internetês é a substituição de algumas letras por outras

equivalentes na grafia, ou ainda a substituição de um sinal gráfico ou sinal de nasalação por alguma forma correspondente. Por exemplo, em "amu" (amo), a vogal "o" é substituída pela vogal" u"; em axo (acho), o 'ch" é substituído pelo "x"; em eh (é), o acento agudo é substituído pela consoante "h". Existem ainda aquelas palavras que substituem duas ou mais letras, como "ki" (que).

As letras "o" e "e" no internetês são substituídas respectivamente pelas letras "u" e "i". Esse fenômeno é bastante forte e frequente, pois, essa ocorrência parece indicar a influência da oralidade na escrita dos internautas. Para exemplificar, destacam-se as palavras, vamu (vamos), bunitu(bonito) (SOARES, 2021).

A substituição do acento agudo (´) pelo "h" é um dos fenômenos mais comumente encontrados no internetês. Esse caso não segue o princípio de economia linguística, pois a quantidade de toques é a mesma. O que pode explicar é a forte influência da oralidade, assim, supõe-se que vogal precedida por "h" tenha o som aberto. Exemplo, "eh" representando "é" (KOMESU, 2015).

A letra "k" ganhou destaque significativo na linguagem dos internautas. Ela pode substituir o "qu", o "c" e até mesmo duas letras "ca". Ao substituir o "qu" por" k", o usuário está tentando ser mais rápido e economizar tempo, isso porque ao invés de digitar duas letras vai digitar apenas uma sem prejudicar o entendimento, pois o som é o mesmo. Observa-se esse fenômeno nas palavras "aqui" e "quero", que em internetês tornam-se "aki" e "kero". Quando o internauta substitui o "c" por "k", não está fazendo nenhuma economia, como na palavra "fiko" (fico). Mas notadamente a maior ocorrência desse tipo de substituição acontece com as palavras com "ca", que é a representação sonora d o sinal gráfico "k", exemplo, "Ksa" (casa), nunk (nunk), kbça (cabeça) (SOARES, 2021).

Nas letras "ão", ocorre o fenômeno de substituição de letra e sinal de nasalização pelas letras "aum". É notório que também não ocorre redução na escrita, nesse caso o que acontece é a influência da oralidade. Observa-se uma tentativa de tornar a palavra mais próxima da pronúncia, pois em português o "m" pode representar o som nasal e ao pronunciar-se o "o" átono ele frequentemente é substituído pelo /u/.

Em internetês, o dígrafo "ch" é substituído pela letra "x", esse fenômeno é explicado pela economia de letra a serem digitadas, ou seja, são substituídas duas letras por uma. Assim, ao invés de grafar "acho", é escrito "axo" ou "axu".

DIMINUIÇÃO DAS PALAVRAS

Um fenômeno muito comum no internetês é a diminuição das palavras. Os usuários o fazem com o intuito de economizarem a maior quantidade de caracteres possíveis e assim diminuir o tempo de digitação e aumentar a velocidade de comunicação. Exemplo: se um usuário da Internet escrever a palavra "você", terá que tocar em cinco teclas, "v"--"o"-"c"-"^"-"e", ao digitar "vc", ele deu apenas dois toques no teclado, "v" e "c", ocorrendo assim uma economia de três toques. Analisando todo um texto é possível verificar uma maior economia de letras e sinais o que faz com que a comunicação seja mais rápida (SOARES, 2020).

A INFLUÊNCIA DA INTERNET E O DESENVOLVIMENTO CULTURAL

Uma maior e mais rápida possibilidade de interatividade surgiu com a Internet. Com a televisão, rádio, telefone, etc, as informações puderam chegar até seus usuários de forma mais rápida, mas essas informações chegavam prontas, as interferências do receptor durante a divulgação das notícias eram mínimas e de difícil possibilidade. Graças à rede, a troca de informações entre o emissor e o receptor tornou-se maior e mais rápida, e, portanto, feita com mais frequência.

Com a Internet, todos passaram a ter a oportunidade de expressar suas opiniões sobre qualquer tema, além de terem acesso a opiniões de outras pessoas. Essa interação foi nomeada por Levy (2016) de cooperação intelectual. Com ela, o receptor, muitas vezes, assume o papel de emissor, podendo realizar trocas de experiências e assim enriquecer o seu conhecimento e o de outras pessoas. Todos podem trocar idéias sobre um assunto, dar opiniões, concordar, discordar das informações ou opiniões de outros, exi-

bindo pontos de vista diferentes. A troca de idéias é importante para o desenvolvimento humano.
Nos sites, encontra-se um processo competitivo, pois os internautas expressam suas opiniões e as defendem frente a comentários de outros, e ao mesmo tempo cooperativo, com qualquer pessoa podendo expressar-se e ajudar outras que estão com dúvidas. Com diferentes idéias, os internautas conseguem uma visão de mundo bem abrangente. Qualquer pessoa pode ter um espaço na
Internet, pagos ou gratuitos, e interagir com outros usuários de forma livre (MENDES, 2021).
No mundo digital, há fóruns virtuais, lugar onde são colocadas questões a serem debatidas, e todos que se interessam podem participar postando textos e opiniões livremente. Quem sabe de algo que ainda não está postado, pode enviar seu conhecimento para ser visto e analisado por todos. Dessa forma, o emissor é também receptor, assim acontecendo a multiplicação de todas as inteligências das pessoas em um só lugar (SOARES, 2020).
A rede também é um lugar onde as notícias são livres, pois as postagens dos internautas independem de anúncios ou política para circularem. Nos outros meios de comunicação muitas vezes as notícias são "maquiadas", porém na Internet são encontrados diversos lados de um fato, por ser um lugar de livre expressão.
Além da interatividade encontrada na rede, a agilidade de informação é algo que merece destaque. Um acontecimento ocorrido em qualquer parte do mundo, logo é divulgado, debatido e julgado pelos usuários da rede, uma pesquisa logo é concluída com o auxílio de sites de pesquisas. Em um único texto pode-se encontrar um vasto campo de informação, pois em cada palavra pode-se criar um link explicando-a. Esse tipo de texto é chamado de hipertexto.
Levy (2016) ao falar sobre hipertexto, destaca a participação coletiva na criação dos mesmos. Os leitores podem não apenas modificar os links, mas modificar ou acrescentar nós (textos, imagens etc.), conectar um hiperdocumento a outro e dessa forma transformar em um único documento dois hipertextos que antes eram separados ou, traçar links hipertextuais entre um grande número de documentos.
Essa interatividade proporciona ao usuário maior dinâmica na aprendizagem e na formação de opinião devido aos inúmeros pontos de vista sobre um mesmo assunto e à diversidade de textos sobre o mesmo.

O ADOLESCENTE DO SÉCULO XXI

No século XXI, além do avanço tecnológico, surgiu um novo modelo de família bem diferente de todas as que já existiram, pois conforme Tiba (2015, p. 36) "as famílias, além de ficarem menores, se isolam. Convivem mais com amigos que com familiares. Não visitam tios e primos, às vezes nem os avós". Isso ocorre devido ao novo ritmo de vida que surgiu com a modernidade. Os pais estão cada vez mais ocupados e por causa do excesso de trabalho preferem se isolar quando estão de folga. Outro relevante fator da sociedade que alterou a vida familiar foi a contribuição da mulher no mercado de trabalho, com isso, esta passa a auxiliar na renda familiar.
O novo modelo de família é muito diferente do das gerações anteriores, a estrutura familiar não é mais a mesma, não segue mais aquele padrão que era composto pela figura do pai, mãe e dos filhos. São muitos os casos de famílias construídas apenas com a figura da mãe, que trabalha fora para criar os filhos, ou com avós, padrasto (ou madrasta), os filhos do novo casamento, mais os filhos do antigo casamento, e assim por diante (UONDERIAS, 2024).
Torna-se necessário analisar a situação dos filhos perante esta realidade de famílias desestruturadas, constituídas sem a necessária presença dos pais. De acordo com Tiba (2015, p. 36):

Os adolescentes começam a ir à escola praticamente com 2 anos de idade. Com suas mães trabalhando fora de casa, e os pais trabalhando mais ainda, eles passam sua infância na escola, com pessoas cuidando deles, num mundo informatizado. As ruas trocadas pelos shoppings, a vida passou a ser condominial, e as esquinas das padarias transformaram-se em esquinas virtuais e lojas de conveniência.

Nessa forma de organização familiar, os adolescentes passam a maior parte do tempo livres, sem a presença de familiares, e acabam tendo que tomar várias decisões e fazerem escolhas sozinhos, pois seus pais estão sempre ausentes por acharem que devem dar a seus filhos conforto, esquecendo-se as vezes que o filho precisa, além de suporte financeiro, de atenção, carinho, conselhos, limites, e principalmente de um tempo livre com seus pais, para que estes escutem seus anseios e aflições. Os adolescentes não têm idade nem experiências suficientes para tomarem grandes decisões.

A fase da adolescência é o período mais temido pelos pais que desejam o melhor para seus filhos. Com a falta de limites, os adolescentes estão ficando cada vez mais indisciplinados e desrespeitadores. Nessa fase, muitas vezes, os pais não compreendem algumas atitudes agressivas de seus filhos, pois se preocupam tanto em dar a eles o que necessitam que acabam não conhecendo os conhecendo e criando uma relação cada vez mais distantes, enquanto os filhos sentem-se incompreendidos e sós (SOARES, 2020).

Em meio a esse caos familiar, o adolescente, diferente das gerações passadas, tem um "aliado" para suas fugas da realidade, o computador, que, para os pais, é a alternativa menos perigosa para a distração dos filhos. Esse instrumento tecnológico levou para dentro de casa um mundo cheio de atrativos virtuais. Os pais acreditam que os filhos estão seguros ao passarem horas em frente ao computador, desfrutando de jogos, conversando com amigos virtuais, navegando na Internet, bem diferente de anos atrás, época na qual fechar-se no quarto era um castigo dos mais comuns que os pais aplicavam nos filhos quando faziam algo de errado.

Fechar-se no quarto é estar longe da família, mas conectado ao mundo via Internet, telefone, televisão... Assim a muitos jovens que não mais precisam sair de casa para ir as esquinas padarias, pois do quarto entram nas esquinas e padarias virtuais. Nestas, assim como nas presenciais, existe boas e más companhias e bons e mais artigos a serem comprados. A segurança física de estar dentro do quarto em casa, mas a insegurança virtual ronda a sua vida. (TIBA, 2015, p. 84)

É importante o acompanhamento dos pais na vida virtual de seus filhos, procurando saber quais os sites preferidos, os amigos com quem se relacionam virtualmente, pois a internet, com seu poder de influenciar, oferece não apenas vantagem, como traz riscos para os adolescentes que não sabem exatamente o que é melhor para eles.

A ESCOLA DO SÉCULO XXI

Os alunos do século XXI não são mais os mesmos. São cercados de informações a todo o momento, conhecem culturas e costumes de toda a parte do mundo, além de se relacionarem com centenas de pessoas de diversos lugares.

Como os adolescentes se comunicam entre si quando não se encontram pessoalmente? Se você pensou nos encontros ou conversas virtuais, acertou! Um adolescente pode passar bastante tempo fechado no seu quarto, mas raramente está sozinho. Está a conversar com "amigos" conhecidos e desconhecidos pelas esquinas virtuais da internet (TIBA, 2015, p.192)

Eles estão conectados à Internet e são adaptados a todo o tipo de tecnologia. Têm uma vida cheia de compromissos, horários a cumprir. É nessa nova realidade que vivem os alunos do século XXI, portanto a escola precisa se adaptar, criando novos mecanismos para não perder seus alunos e fazer com que os mesmos consigam adquirir conhecimentos explorando a curiosidade, através das capacidades de pesquisa e seleção de conteúdo.

As escolas precisam de recursos para trabalhar a nova linguagem que é dominada pela maioria de seus alunos, e desconhecida por grande parte dos professores. O internetês, variedade linguística utilizada na Internet, não é simples, nem caótico. Mas é temido por pais e professores. Uma das razões está relacionada ao mito difundido sobre os aspectos da variedade da Internet influírem negativamente no ensino da norma padrão, com a proliferação de abreviações e o uso de semioses.

Na Internet, o aluno tem liberdade para se expressar, para criar, vasta fonte de pesquisa, dúvidas não ficam sem respostas, pois os alunos têm grande facilidade para encontrá-las na rede. E ao chegar na sala de aula, o aluno se depara com um ensino onde o professor apenas repassa conhecimentos e ele se torna um mero ouvinte e repetidor de ideias, sem a interatividade encontrada na Internet. Com isso, a aula passa a ser um momento de pouca aprendizagem e cansativa, os alunos passam horas sentados ouvindo o professor, em seguida precisam responder uma série de exercícios. Esse modelo na escola acaba sendo o pior período do dia para esses adolescentes (SHEPHERD; SALIÉS, 2019).

O mundo contemporâneo, por ser cada vez mais complexo, exige corpo docente da escola constantes atualizações. O aluno precisa ser o principal responsável pela aquisição de novos conhecimentos e não mais o professor. Ao professor, cabe orientar, guiar e facilitar o ensino-aprendizagem, ser parceiro do aluno na busca e na interpretação crítica da informação. O professor precisa estar em constante aprendizagem para poder exercer o seu papel (JUNQUEIRO, 2016).

A criação de espaços de debate e aprendizagem, com graus de liberdade superiores aos atuais, constitui um imperativo, tanto maior quanto mais protagonismo ganha o saber pensar, refletir. E aqui reside em boa medida, a diferença crucial do sistema de ensino, antes aristocrático e fechado sobre si mesmo, sem qualquer utilidade prática (JUNQUEIRO, 2016).

Na escola do novo Milênio, o aluno não pode receber o conhecimento pronto, o professor deve saber questionar e utilizar o conhecimento que seus alunos trazem para sala de aula, para que assim o aluno possa ampliar seus conhecimentos, conectando o que aprendeu com outras situações da vida prática. Deve orientar seus alunos quanto os perigos de encontrar informações erradas na rede (SOARES, 2020).

CONCLUSÃO

O crescente uso da internet e dos diálogos virtuais, com predominância da linguagem escrita, revela sua inserção no cotidiano dos estudantes. Além de ser uma valiosa fonte de informações e ferramenta útil no ambiente escolar, a internet também funciona como uma companhia para muitos adolescentes que passam boa parte do tempo em casa interagindo com amigos virtuais.

Os avanços tecnológicos trouxeram transformações profundas à sociedade, alterando significativamente a forma de comunicação humana. A facilidade de acesso à informação reduziu as barreiras geográficas, tornando o mundo mais conectado. No entanto, essa liberdade também apresenta desafios, como o impacto da internet sobre a linguagem escrita. A comunicação online tem se tornado majoritariamente escrita, caracterizada por abreviações e modificações linguísticas que economizam tempo e simulam a linguagem falada.

A internet, com seu vasto campo de pesquisa e troca de informações, permite que qualquer pessoa acesse conteúdos variados e expresse suas opiniões livremente. Contudo, como um ambiente aberto, é fundamental que os usuários estejam atentos à qualidade e à veracidade das informações que consomem.

O fenômeno do "internetês" ultrapassou os limites do ambiente virtual e já influencia as salas de aula. Essa linguagem é marcada pela supressão de consoantes, vogais e acentos gráficos, como em “blz” (beleza) ou “tbm” (também). Embora não represente uma ameaça direta à língua padrão, o internetês cria um novo código compreensível apenas por aqueles familiarizados com ele. Esse fenômeno reforça a necessidade de maior acompanhamento e pesquisa para entender seu impacto na escrita formal.

A escola enfrenta o desafio de ensinar a norma padrão enquanto seus alunos passam a maior parte do tempo conectados e escrevendo sem respeitar as regras ortográficas. O perigo do internetês reside no risco de se tornar um hábito entre adolescentes, que já enfrentam dificuldades em dominar a escrita formal. Para lidar com essa realidade, as instituições de ensino devem aceitar a presença do internetês e transformá-lo em objeto de estudo, incentivando os alunos a dominar diferentes registros linguísticos e a utilizar a norma padrão em contextos apro-

priados, incluindo a comunicação online.

REFERÊNCIAS

BARTON, D; LEE, C; MARCIONILO, M. Linguagem Online. Textos e Práticas Digitais. São Paulo: Ed. Parábola, 2015.

CONSOLARO, H. Vc tb tc português assim? Rev. Língua Portuguesa, São Paulo, v. 5, n. 19, p. 26, 2019.

CRYSTAL, D. A Revolução da Linguagem. 3 ed. Rio de Janeiro: Ed. Jorge Zahar, 2015.

DEMO, P. Os desafios da linguagem no século XXI. Disponível em: <http://www.nota10.com.br/novo/web/noticia_view.php?noticia_id=749>. Acesso em: 04 dez. 2024.

FRANÇA, A. I; FERRARI, L; MAIA, M. A linguística no século XXI: Convergências e divergências no estudo da linguagem. São Paulo: Ed. Contexto, 2016.

JUNQUEIRO, R. A Idade do Conhecimento a Nova Era digital. 3 ed. Lisboa: Editorial Notícias, 2016.

KOMESU, F. O internetês na escola. São Paulo: Ed. Cortez, 2015.

KÖCHE, V. S; MARINELLO, A. F. Gêneros textuais: Práticas de leitura escrita e análise linguística. São Paulo: Ed. Vozes, 2015.

LEVY, P. Cibercultura. 2 ed. São Paulo: Ed. 34 Ltda, 2016.

LEVY, P. O que é Virtual. 4 ed. São Paulo: Editora 34 Ltda, 2017.

MARCONATO, S. A Revolução do Internetês. Disponível em: <http://revistalingua.uol.com.br/textos.asp?codigo=11061>. Acesso: 25 ago. 2021.

MENDES, P. B. A Escrita na Era da Internet. 2021. Disponível em: <http://www.educacaoadventista.org.br/educadores/index.php?option=com_content& task=view&id=47&Itemid=252>. Acesso em: 03 dez. 2024.

RANDALL, N. Aprenda em 1 semana Internet. Rio de Janeiro: 2 ed. São Paulo: Ed. Campus, 2016.

SHEPHERD, T. G; SALIÉS, T. G. Linguística da internet. 3 ed. São Paulo: Ed. Contexto, 2019.

SOARES, J. C. Internetês: Uma Forma de Comunicação. Rio de janeiro: Ed. Independently Published, 2020.

SQUARISI, D. Como escrever na internet. 2 ed. São Paulo: Ed. Saraiva, 2017.

TERRA, E; DE NICOLA, J. Curso Prático de Língua, Literatura e Redação. 8 ed.
São Paulo: Scipione, 2016.

TIBA, I. Adolescentes: Quem Ama, Educa! 2 ed. São Paulo: Integrare editora, 2015

UONDERIAS, B. Rapidez de Informação ou uso errado da língua? Disponível em: < http://arteevicio.com/curiosidade/internet-rapidez-de-informacao-ou-uso-errado-da-lingua/>. Acesso em: 01 dez. 2024.

RESUMO
Sabe-se que a criança quando possui necessidades especiais, dependente de sua forma de socialização esta possui grande dificuldade em realizar o desenvolvimento correto da fala e da comunicação o que pode influir em sua socialização futura e em seu desenvolvimento na sociedade, com o objetivo de compreender esses transtornos voltados a linguagem e a comunicação, essa pesquisa foi realizada para assim concernir melhor acerca de ações as quais os profissionais podem utilizar da melhor maneira na realização da introdução da fala em crianças que possuem deficiências e dificuldades de socialização, além de buscar compreender melhor sobre a relação entre a socialização e o desenvolvimento da fala nas crianças, como podemos fazer para auxiliar nesse desenvolvimento e qual conduta o educador deve ter frente ao aluno que possui dificuldade de comunicação, para isso foi utilizada a metodologia de revisão de literatura, onde foram selecionados 10 artigos científicos como referência, ao qual sua seleção ocorreu através de artigos no idioma do português, com palavras- chave referidas a comunicação, desenvolvimento social, transtornos de linguagem, educação inclusiva, dentre outros, estudos estes que apresentam a melhor performance em sala de aula para o educador e a postura ao qual deve seguir frente aos desafios de auxiliar os pais na desenvoltura da linguagem para assim realizar o desenvolvimento da fala e da comunicação influenciando o aluno deficiente a se relacionar com o aluno dito “normal” através de uma comunicação leve e clara. Dessa forma podemos concluir que o uso de imagens e de um método que envolva o ensino da criança a realizar a repetição daquilo que ouvir, pode auxiliar positivamente no desenvolvimento da fala e da socialização, refletindo diretamente em sua qualidade de vida.

PALAVRAS-CHAVE: comunicação; educação inclusiva; transtornos de linguagem.

INTRODUÇÃO
A criança quando possui alguma deficiência, em sua grande quantidade de casos, pode apresentar certa dificuldade de socialização o que influencia diretamente no desenvolvimento da fala, sendo assim é necessário que pais e cuidadores compreendam melhor a forma de suas crianças relacionarem a palavra com sua ação para assim compreenderem a ligação que estas possuem, essa compreensão de como sua criança se desenvolve irá fazer com que os pais e educadores possam encontrar um método diversificado e único para sua criança começar o desenvolvimento da fala e da comunicação, por diversas vezes o responsável necessita de utilizar a comunicação alternativa sabendo assim se comunicar com a criança da maneira que para ela seja melhor e mais eficaz.
Dessa forma, com o objetivo de apresentar novos métodos e compreender melhor a posição a ser tomada pelo educador e pelos pais frente a essa situação, esse projeto foi realizado, visando assim buscar por novas situações e relações que tenham como objetivo desenvolver a fala e a comunicação da criança, buscando compreender melhor a relação entre a socialização e a compreensão da fala, a criança está compreendendo o que está sendo dito? Se sim, como devemos instruir essa criança a colocar em prática, se não, como podemos demonstrar melhor essa palavra com ações para a criança e fazer com que ela compreenda, além de auxiliar nessa compreensão, como fazer com que essa criança aprenda a vocalização dessa palavra e a utilize em seu dia a dia? Devemos fazer tudo com a mais pura tranquilidade, seguindo o passo a passo e nos orientando cada dia mais.
Para que essa pesquisa que visa a introdução de melhorias para auxílio do desenvolvimento da fala em alunos com necessidades especiais e a introdução de uma comunicação em sua rotina, buscando facilitar sua vida social para, sendo utilizada a metodologia de revisão de literatura para a sua produção, onde foram selecionados 10 artigos

de referência, entre os anos de 2018 a 2023, levando em conta o idioma ao qual foi publicado (Português) e suas palavras-chave que envolviam como conteúdo principal: comunicação, desenvolvimento social, transtornos de linguagem, educação inclusiva, dentre outros, havendo autores que fizeram a diferença no decorrer dessa pesquisa, sendo eles: Aquino e Cavalcante, 2022; Mesquita, et al., 2018; Nunes e Tiraboschi, 2022.

A dificuldade em desenvolver a fala é algo que observamos constantemente em alunos com deficiências diversas, porém ocorre com maior frequência em alunos que possuem o TEA, sendo necessário então que o pedagogo em união a família compreenda como atuar com essas crianças, compreendendo sua forma de aprendizagem e auxiliando a família em realizar o engate da criança para que o desenvolvimento da fala e da comunicação sejam ajustados conforme suas necessidades.

No decorrer dessa pesquisa iremos nos aprofundar em assuntos como a relação entre a socialização e o desenvolvimento da fala, buscando compreender como o socializar pode influenciar no desenvolvimento da fala e auxiliar no progresso escolar dessa criança, também será comentado sobre a comunicação alternativa e como podemos introduzi-la em nosso planejamento pedagógico, trazendo a relação entre as imagens e as palavras, dentre outras formas de comunicação alternativa, o que irá auxiliar em bons resultados dos alunos frente as dificuldades de comunicação.

DESENVOLVIMENTO

Fidalgo, et al. 2022, compreendendo todo o contexto histórico por trás da aceitação da pessoa com deficiência e da sua conquista por seus direitos e protagonismo de sua própria história no Brasil, o autor relata as dificuldades e desafios ainda presentes na aceitação e na inclusão social dessas pessoas, sendo dessa forma, extremamente importante que essas pessoas saibam se comunicar da forma correta, seja ela de forma regular ou alternativa, mas é importante que esse aluno saiba se comunicar com as pessoas e se entrosar na sociedade para assim ter os mesmos direitos e possibilidades na vida quanto o aluno dito “normal”.

A comunicação alternativa se mostra uma grande aliada da educação quando referida ao aluno ou a criança que possui alguma deficiência que influa em sua dicção ou fala, é compreendido dessa forma, que, a comunicação alternativa se encontra como um recurso eficaz na melhora da interação e no auxílio do aprendizado, o que permite que estes indivíduos mesmo com suas delimitações apresentem suas ideias e desejos no momento oportuno (Aquino e Cavalcante, 2022).

Quando falamos em atraso de fala e dificuldades de comunicação em crianças deficientes, o transtorno do espectro do autismo é o primeiro fator que nos vem a mente, afinal este afeta a comunicação, interação social e comportamentos repetitivos, porém seu diagnóstico de forma tardia é um enorme desafio, Pereira, et al., 2020, afirma que a comunicação aumentativa e alternativa é uma opção importantíssima no desenvolvimento da fala e da comunicação desses alunos. Aquino e Cavalcante, 2022, com base em sua pesquisa chegou à conclusão de que o uso de imagens facilitou grandemente a atenção e a participação das crianças na pesquisa, o que resultou em uma interação mais efetiva e eficaz.

O TEA pode afetar negativamente em dificuldades de comunicação e interação social, o que irá afetar comportamentos de reciprocidade social, comunicação verbal e não verbal e até mesmo habilidades de se relacionar, o que pode ter efeitos na falta de expressão emocional apropriada, realizar o compartilhamento de experiências sociais e empatia pelo sentimento alheio (Melo, et al., 2021).

O ser humano como um ser social que depende do uso da linguagem para que tenham comunicação e troca de informação, com essa compreensão Silva, et al., 2021, em seu estudo aborda o desenvolvimento da linguagem para que o desenvolvimento cognitivo e emocional, permitindo a comunicação de ideias e sentimentos, com ênfase em paciente com transtorno do espectro autista, que por conta de sua complexidade com causas multifatoriais, dentre elas pode-se ver em seu estudo a dificuldade de inte-

ração social e comunicação entre os outros alunos e pessoas.

Cruz-Santos, et al. 2019, realizou o estudo referente aos transtornos de linguagem em Portugal, em sua pesquisa, o autor evidenciou acerca da definição as componentes de linguagem e das dificuldades linguísticas que mais se encontravam presentes em escolas inclusivas e como os profissionais podem realizar a colaboração da melhor maneira para que o desenvolvimento de linguagem seja eficaz, dessa forma, buscando compreender melhor as dificuldades enfrentadas por alunos deficientes que possuam dificuldade linguística e pensando em melhores métodos que possam colaborar entre os profissionais e na melhora do desenvolvimento e do aprendizado desses alunos.

Nunes e Tiraboschi, 2022, compreende a importância da linguagem e da educação inclusiva, o que promove uma comunicação inclusiva e promissora, influenciando na interação e socialização entre todas as crianças que estão presentes ali, não podemos deixar de destacar o reflexo que a comunicação inclusiva tem no desenvolvimento cognitivo e socioemocional, destacando o papel dos professores como mediadores e promotores da interação e colaboração dos alunos em sala de aula, o que inclui a execução de um bom planejamento somando atividades que envolvem dialogo, uma certa dinâmica e comunicação entre os alunos e professores.

Segundo pesquisas de Montenegro, et al., 2021, atrasos na fala são características comuns em alunos que possuem o diagnóstico do transtorno do espectro do autismo, sendo ele caracterizado especialmente por déficits na comunicação e interação social, sendo a comunicação aumentativa e alternativa uma proposta de intervenção que visa melhorar a comunicação em crianças que possuem essa condição. O autor pontua um método que é baseado na abordagem sociopragmática de Tomasello, prática essa que realiza a divisão do desenvolvimento da fala em 2 passos.

A educação inclusiva é relacionada com a possibilidade de que o aluno que possui necessidades especiais possua o direito de receber o ensino de forma igualitária aos alunos ditos “normais” em redes de ensino regular, o que envolve a todos, até mesmo aqueles que possuem transtornos na linguagem, com essa linha de raciocínio, Mesquita e Dias, 2018 compreendeu com base nos dados relatados a importância de que fossem realizadas e aplicadas estratégias pedagógicas que englobem a todos os alunos da melhor maneira, o que por diversas vezes induz o aluno a realizar a atividade, participar ativamente da aula e principalmente evoluir em questão linguística e comunicativa.

DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM E O SOCIALIZAR

Aquino e Cavalcante, 2022, discutiram teorias sociointeracionistas ligadas ao desenvolvimento da fala, destacando assim a importância da interação social para que a fala seja adquirida pelo aluno deficiente, em alguns casos o uso de gestos pode auxiliar positivamente na evolução linguística e no avanço para uma linguagem mais objetiva, assim como o uso da inversão de papeis também pode e deve ser explorada no uso do desenvolvimento da linguagem, influindo positivamente e induzindo a criança a imitar os sons produzidos pelos pais ou educadores.

Conforme, Melo, et al. 2021, estudou as características acerca do TEA e sua dificuldade em desenvolver a fala e características de comunicação social, propostas de histórias sociais apresentaram em seus resultados um cálculo promissor, o que pode influenciar positivamente em melhorias no comportamento de alunos com esta característica, afinal foi comprovado segundo este estudo que alunos autistas possuem uma influência fortíssima quanto ao tempo que permanecem na escola, mesmo que não correspondam a serie esperada.

Mesquita e Dias, 2018, compreende a importância de um trabalho multidisciplinar, o que envolve o trabalho conjunto com fonoaudiólogo, psicólogo e até mesmo em união a família para a evolução da comunicação e da socialização, o que influencia diretamente no desenvolvimento da fala, sendo imprescindível dessa forma, a interação entre a família e a escola, auxiliando dessa forma essas famílias em realizar a superação das barreiras presentes no desenvolvimento da

interação social e da fala.

A utilização de estratégias diversificadas de ensino, podem auxiliar aos estudantes, sejam deficientes ou não, na socialização e na interação, além de que auxilia na extinção da vergonha de realizar trabalhos acadêmicos e de realizar novas socializações, assim como contribui no desenvolvimento cognitivo, funcional e educacional do aluno, promovendo a inclusão e a socialização de toda a turma (Mesquita e Dias, 2018).

Nunes e Tiraboschi, 2022, realizam uma exploração da dinâmica dos alunos que possuem necessidades especiais, focando em seu desenvolvimento e melhoria, porém os autores não deixam de lado os desafios enfrentados por eles, desafios esses que refletem em interações sociais, suporte familiar e adaptações emocionais, adaptações essas que podem gerar caos no seu desenvolvimento escolar.

Pereira, et al., 2020, compreende a importância da realização de um atendimento interdisciplinar, englobando todos os aspectos da vida do aluno que possui o TEA, não podemos deixar de compreender a importância do psicoterapeuta e do fonoaudiólogo no acompanhamento do aluno que possui esse diagnóstico para que assim seja desenvolvido de forma leve para o aluno sua fala e comunicação social.

Silva, et al., 2021, busca por novas estratégias que possam facilitar a comunicação entre os alunos com transtorno do espectro do autismo como o uso da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e o sistema de comunicação por troca de figuras (PECS), o que pode influenciar diretamente na socialização e no desenvolvimento desses indivíduos.

Ao estudar a introdução da comunicação aumentativa e alternativa como uma estratégia terapêutica que busca estabelecer uma comunicação funcional em crianças diagnosticadas com TEA, Pereira, et al., 2020, pode notar grande aumento na comunicação verbal e gestual em crianças com TEA, havendo uma melhora na qualidade dos atos comunicativos, embora haja fatores individuais e sociais que também podem ter influenciado na eficácia do tratamento.

COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA NO PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO

Ao estudar sobre a educação inclusiva é possível se deparar com as pontes realizadas pela comunicação assistiva, comunicação essa que segundo pesquisas de Aquino e Cavalcante, 2022, pode ser adquirida de forma social e para que isso ocorra alguns profissionais realizaram de uma didática diferenciada, didática essa que envolve o uso de imagens para relacionar o desejo da criança com a ação e o resultado, para assim criar uma forma de comunicação alternativa e auxiliar o aluno a desenvolver a fala de forma tranquila e sem complicações, apoiando a compreensão e a produção da fala, no entanto, crianças com deficiência intelectual, pode ser que o desenvolvimento linguístico possua um caminho maior a ser percorrido.

Cruz-Santos, et al. 2019, não deixa de lado a importância de que os professores e familiares conheçam e abordem as características de cada aluno, discutindo a importância do uso de termos claros e do conhecimento das características individuais de cada aluno, buscando assim, promover estratégias pensadas especialmente para atender as necessidades de cada aluno, categorizando dificuldades e transpassando barreiras do desenvolvimento linguístico.

Nunes, et al., 2021, afirmam a relevância dos suportes visuais no desenvolvimento das habilidades de comunicação e interação social de alunos com TEA, podendo ser realizado de diversas formas, o que envolve o uso da expressão para compreensão do que o outro quer dizer ou para entendimento próprio modo visual de organização e de instruções.

Silva, et al., 2021, compreende os desafios da comunicação que o aluno diagnosticado com TEA passa quando o assunto é comunicação, afinal esse aluno pode apresentar a repetição de palavras, erros pronominais, o uso de linguagem idiossincrática e neologismos, sintomas esses que se trabalhados com estratégias como comunicação suplementar e alternativa (CSA), comunicação aumentativa e alternativa (CAA), uso de língua brasileira de sinais (LIBRAS) e tecnologias de alta qualidade são opções que são essenciais na promoção da comunicação e da promoção de pessoas com TEA.

Sabe-se que os desafios enfrentados por esses alunos envolvem as necessidades de

que o conhecimento seja compartilhado e de que os demais alunos possuam o respeito e a compreensão da importância de realizar uma boa comunicação com os colegas mesmo que possuam deficiências e uma realidade diferente da qual estejam acostumados, fazendo com que os próprios alunos e professores colaborem para que esse aluno com necessidades especiais tenha o desenvolvimento correto da fala e as mesmas possibilidades que os demais alunos (Nunes e Tiraboschi, 2022).

A abordagem sociopragmática de Tomasello é relatada por Montenegro, et al., 2021, prática essa que envolve o uso de imagens para o auxílio do desenvolvimento da linguagem, sendo utilizadas imagens de duas espécies, dentre elas podemos contar como aliada acadêmica as figuras fixas e as que se movimentam, para tal podemos realizar o uso de tecnologias assistivas assim como o aBoard, software que permite o uso de imagens na construção de frases, finalizando seu trabalho ao proporcionar um feedback visual e sonoro, algo que pode cientificamente já foi comprovado possuir grande eficácia em crianças que possuam o TEA, além de proporcionar o desenvolvimento de atenção compartilhada e da comunicação expressiva, não deixando de lado a importância da família estar por dentro das tecnologias assistivas e diferentes métodos para auxílio do desenvolvimento da fala.

Em concordância, Nunes et al, 2021, afirma que o desenvolvimento da fala é um grande desafio para essas crianças, ofertando a Comunicação Alternativa e Ampliada como uma forma se expandir suas habilidades comunicativas, essa metodologia aliada envolve o uso de gestos, símbolos gráficos e sistemas de voz para substituir ou complementar a fala, sua importância é grande devido as relações e Interações humanas proporcionadas pela comunicação alternativa e ampliada.

DISCUSSÃO

Esta pesquisa apresenta uma questão essencial: as dificuldades de socialização e comunicação em crianças com deficiência, especialmente em crianças diagnosticadas com Transtorno do Espectro Autista (TEA), essa questão não só afeta o desenvolvimento da fala, mas também interfere diretamente na capacidade dessas crianças de estabelecer vínculos sociais e comunicar suas necessidades e emoções, portanto, pais, cuidadores e educadores enfrentam o desafio de compreender a forma única pela qual essas crianças relacionam palavras com ações e significados, criando a necessidade de abordagens adaptadas e diversificadas para promover a comunicação. Ao entender como essas crianças se expressam e processam o mundo ao redor, os responsáveis podem adotar estratégias mais eficazes para estimular o desenvolvimento da fala.

Sendo assim, uma reflexão e a apresentação de metodologias alternativas foram propostas, buscando possibilitar uma intervenção mais adequada e benéfica no desenvolvimento de fala e comunicação. A ideia é que educadores e familiares possam empregar técnicas como a comunicação alternativa, em que métodos não verbais, como imagens e símbolos, são incorporados para facilitar a interação. Este tipo de abordagem visa não só desenvolver a fala, mas também apoiar a criança na compreensão do que é dito, bem como na prática de vocalização e uso de palavras em contextos cotidianos. Esse processo, segundo o texto, deve ser conduzido com paciência, seguindo um passo a passo adaptado às necessidades da criança, de modo a evitar frustrações e promover um ambiente de aprendizado positivo.

Entre os autores revisados, Aquino e Cavalcante (2022) e Mesquita et al. (2018) se destacam, oferecendo abordagens e insights que corroboram a importância de um trabalho colaborativo entre família e educadores para promover o desenvolvimento da comunicação.

Sendo um aspecto importante abordado, o impacto do TEA na comunicação e na socialização. Crianças com autismo frequentemente apresentam atrasos na fala e limitações em habilidades de interação social, o que pode prejudicar o desenvolvimento de relações interpessoais e o aprendizado escolar. As dificuldades de comunicação são especialmente acentuadas nessas crianças, que apresentam déficits em aspectos como comunicação verbal, reciprocidade social e

expressão emociona, e, esses casos, a comunicação aumentativa e alternativa (CAA) surge como uma opção relevante, permitindo que essas crianças, mesmo com limitações, expressem desejos e pensamentos de forma mais eficaz. Os estudos apresentados acima indicam que o uso de imagens, como abordado por Aquino e Cavalcante, melhora a atenção e a participação de crianças com TEA, promovendo uma interação mais efetiva.

O desenvolvimento da linguagem em crianças com deficiência não é apenas uma questão de aprendizado de fala; envolve também habilidades socioemocionais e cognitivas, que são cruciais para a construção de vínculos sociais. Autores como Silva et al. (2021) exploram o papel da linguagem no desenvolvimento cognitivo e emocional, enfatizando que a comunicação é essencial para que o indivíduo compreenda e compartilhe experiências, sentimentos e informações. Em crianças com TEA, o uso de ferramentas como a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e o sistema de comunicação por troca de figuras (PECS) pode contribuir significativamente para a socialização e integração escolar, oferecendo a essas crianças uma forma de expressar-se e interagir de maneira adaptada às suas necessidades.

Outra consideração importante é a criação de ambientes escolares inclusivos, que promovam a comunicação e a interação entre todas as crianças, independentemente de suas habilidades linguísticas, as pesquisas utilizadas como referência para o estudo desse trabalho mostram que a interação com colegas pode influenciar positivamente o desenvolvimento da fala em crianças com deficiência, pois a socialização incentiva a prática e a imitação de sons e gestos. Nesse sentido, Nunes e Tiraboschi (2022) destacam que um ambiente inclusivo e comunicativo contribui para o desenvolvimento socioemocional e cognitivo, promovendo a colaboração e interação em sala de aula. O professor desempenha um papel fundamental nesse processo, mediando as interações e planejando atividades que incentivem a comunicação entre os alunos.

Outro método de grande valor para o desenvolvimento da linguagem é a abordagem sociopragmática de Tomasello, que utiliza a comunicação por meio de imagens para auxiliar no desenvolvimento de habilidades linguísticas. Esse método baseia-se no uso de figuras fixas e animadas para promover a construção de frases e a compreensão de conceitos, algo que pode ser particularmente útil para crianças com TEA. Estudos relatados por Montenegro et al. (2021) mostram que essa abordagem proporciona uma experiência de aprendizado mais envolvente, permitindo o desenvolvimento da atenção compartilhada e da comunicação expressiva.

A comunicação alternativa não se limita ao uso de imagens; envolve também uma série de outras ferramentas, como gestos, símbolos gráficos e sistemas de voz. A utilização dessas ferramentas é particularmente valiosa no contexto educacional inclusivo, pois amplia as possibilidades de expressão e interação para crianças com dificuldades na fala. De acordo com Nunes et al. (2021), essas alternativas promovem uma experiência de comunicação mais acessível e incentivam a participação de crianças com TEA e outras deficiências, permitindo uma maior integração com colegas e facilitando o desenvolvimento de habilidades comunicativas.

Por fim, o papel da família é destacado como essencial para o desenvolvimento da fala e comunicação em crianças com deficiência. A família, junto com educadores e outros profissionais, como fonoaudiólogos e psicólogos, pode colaborar para superar as barreiras enfrentadas por essas crianças, promovendo uma comunicação funcional e socialmente adequada. A integração de pais e cuidadores no processo de desenvolvimento comunicativo auxilia na criação de um ambiente de suporte, compreensão e paciência, fundamentais para o crescimento da criança.

Em síntese, o desenvolvimento da fala em crianças com deficiência depende de uma abordagem integrada e multidisciplinar, que considera as necessidades específicas de cada criança e adota métodos de comunicação adaptados. A comunicação alternativa, o uso de imagens, o apoio familiar e a inclusão escolar são elementos centrais para um desenvolvimento comunicativo e social

completo, permitindo que essas crianças tenham oportunidades reais de se expressar e participar ativamente de seu ambiente social.

CONCLUSÃO

Com base nas pesquisas realizadas para o desenvolvimento desse artigo podemos afirmar que por diversas vezes, alunos que possuem deficiências podem conter dificuldades no desenvolvimento da fala e da comunicação, resultando em maiores complicações acerca da socialização desse aluno, o que o torna excluído tanto em âmbito escolar quanto em sua rotina diária, dessa forma, com o objetivo de facilitar o processo de inclusão desses alunos, diversos educadores optaram por auxiliar as famílias no desenvolvimento da fala e da comunicação dessas crianças, mas para isso é importante que essas crianças se sintam acolhidas pela sociedade.

Esse acolhimento ocorre quando nos moldamos as suas necessidades, afinal algumas crianças necessitam de que a linguagem seja clara e específica, facilitando assim a comunicação e transformando sua autoestima. Essa adaptação pode ser chamada de comunicação alternativa, uma comunicação que facilita a interação entre esses alunos aos demais, sem contar com os professores.

Essa ponte na comunicação pode ser ofertada desde os primórdios, auxiliando no processo de aprendizagem da fala e entregando confiança a criança para que mesmo com suas dificuldades ela possa se comunicar com os demais. A educação inclusiva se volta a presença de uma compreensão e empatia necessária no profissional da educação, empatia essa que deve ser ensinada aos demais alunos, buscando prepará-los para momentos futuros ao qual deverão aceitar os PCD em sua rotina e grupo social, para que essa preparação ocorra é importante que o educador realize um cronograma pedagógico eficaz e completo ao qual envolve atividades inclusivas, incitando que todos os alunos participem ativamente e interajam entre si.

Com esse objetivo o educador deve sempre realizar atividades com o objetivo de desenvolver a fala do aluno portador de deficiência, atividades essas que se realizadas em união a família e seu grupo social irá facilitar esse desenvolvimento refletindo diretamente na formação cognitiva e social do aluno.

Sabe-se que a inclusão quando realizada da maneira correta pode obter bons resultados e dessa forma, quando o educador possui o planejamento correto pode presenciar uma boa melhora escolar e social do aluno especial.

Conclui-se então que a socialização e o planejamento de aulas da maneira correta podem resultar em uma melhora significativa academicamente aos alunos portadores de deficiência, melhora essa que terá reflexão na rotina diária do aluno dentro e fora da sala de aula. Dessa maneira, atividades especificas que busquem auxiliar no desenvolvimento da fala e da comunicação podem ser grandes aliados de famílias e educadores que busquem melhoras significativas na socialização de alunos especiais, a comunicação alternativa pode ser utilizada de diversas formas, incluindo imagens fixas ou movimentadas, desenhos, dentre outras possibilidades para a realização dessa inclusão.

REFERÊNCIAS

Aquino, AB; Cavalcante, TCF. Desenvolvimento da linguagem em crianças com deficiência intelectual na educação infantil: contribuições da comunicação alternativa. EccoS-revista científica, n. 60, p. 1-20, e.18539, Jan/mar 2022, São Paulo.

Cruz-Santos, A; et al. Perspectivas e práticas de apoio educativo aos alunos com transtornos da linguagem em Portugal. CoDAS, v. 31, n. 5, e20180074,2019.

Fidalgo, SS; et al. Práticas de linguagem e educação inclusiva. DELTA, v. 38, n. 1, 2022.

Melo, APC; et al. As dificuldades das crianças com transtorno do espectro autista na aprendizagem e uso da linguagem e comunicação: mini revisão de literatura. Revista educação em saúde, v. 9, suplemento 3, 2021.

Meneses e Silva, EA. Transtorno do espectro

autista (TEA) e a linguagem: a importância de desenvolver a comunicação. Revista psicologia e saberes, v. 9, n. 18, 2020.

Mesquita, RN e Dias, G. Transtornos de linguagem: um olhar docente para as práticas educacionais. Revista diálogos e perspectivas em educação especial, v. 5, n. 2, p. 215-228, jul/dez 2018.

Montenegro, ACA; et al. Contribuições da comunicação de criança com transtorno do espectro do autismo. Audiol, commun res, v. 26, 2021.

NUNES, DRP; et al. Comunicação Alternativa Para Alunos Com Autismo Na Escola:

Uma Revisão Da Literatura. Revista Brasileira De Educação Especial,v. 27, 2021.

Nunes, SBDS e Tiraboschi, MFF. A linguagem e a educação inclusiva na escola pública na perspectiva sociocultural. Revista acadêmica educação e cultura em debate, v. 6, n. 2, 2020.

Pereira, ET; et al. Comunicação alternativa e aumentativa no transtorno do espectro do autismo: impactos na comunicação. CoDAS, v. 32, n. 6, 2020.

A IMPORTÂNCIA DAS ATIVIDADES LÚDICAS PARA O TRABALHO DO PSICOPEDAGOGO

FLAVIA SIQUEIRA CELESTINO GODINHO

RESUMO

O presente artigo tem como base os estudos acerca da psicopedagogia no Brasil e suas perspectivas referentes ao desenvolvimento de diferentes processos de aprendizagem que são realizados a partir do auxílio desta área, sobretudo no que se refere à ludicidade como instrumento de construção de pontes e facilitação de processos de aprendizagem para os educandos e educandas. A ludicidade, o brincar, transformam e constroem pontes de possibilidade de vitalidade no processo do aprender. A psicopedagogia e o elemento lúdico constroem diferentes formas de aprender e despertar o interesse pelos diferentes componentes curriculares e aprendizagem, afinal o jogar e o brincar desenvolvem importantes vínculos potenciais de confiança entre os educandos e o/a profissional de psicopedagogia, pois na brincadeira a criança ressignifica objetos, espaços, atribuindo a eles funções, visões, formas e se apropriando daquela realidade a tornando única.

PALAVRAS CHAVE: Psicopedagogia, Educação, Ludicidade.

INTRODUÇÃO

A psicopedagogia é uma área do conhecimento acadêmico que tem como perspectiva construir pontos de compreensão acerca do desenvolvimento dos educandos de forma a potencializar essas habilidades e oportunidades.

Além de ser aplicada academicamente também possui nuances práticas, objetivadas no cotidiano das unidades escolares no qual a realidade lúdica entremeia as relações.

O brincar, o observar, o construir é fundamental para o desenvolvimento de crianças e adolescentes.

Logo, o foco nessas perspectivas constroem possibilidades de brincar para que as habilidades sejam valorizadas.

Recordando Piaget e Vygotsky, o brincar se constitui enquanto algo fundamental no desenvolvimento da criança. Piaget abordou a temática dos estágios do desenvolvimento da criança, assim como Vygotsky abordou os contextos sociais e as perspectivas culturais das comunidades como influenciadoras diretas no desenvolvimento das crianças e dos jovens. Para ambos o brincar é fundamental.

Para Piaget, por exemplo, a criança assimila novidades, transformações, formas de vida a partir da brincadeira e da realização de atividades que estimulem o seu desenvolvimento.

Conforme abordado pelo autor, Piaget (1972):

> Quando brinca, a criança assimila o mundo a sua maneira, em compromisso com a realidade, pois sua maneira de interação com o objeto não depende da natureza do objeto, mas da função que criança lhe atribui. Portanto, deve estar apto, de acordo com as proposições colocadas em seu tempo.

A criança, ao brincar constrói suas próprias possibilidades, funções e perspectivas de mundo. Interage com o mundo, cria perspectivas, sonhos e linguagens, se expressando de forma direta.

Assim como para Piaget, o brincar para Vygotsky é fundamental, contudo a partir de um viés diferente.

O lúdico constituiria a possibilidade de desenvolvimento da criatividade, das formas e modelos transformadores, de uma sociedade que tem seus próprios códigos e perspectivas. A brincadeira seria como a libertação de uma amarra, constituindo focos de transformação e independência.

A brincadeira constitui formas para desenvolvimento da criança em todos os sentidos. Auxiliaria na relação entre a criança e seus pares, sua vida e a interação com o mundo.

A partir de tais perspectivas, seria auxiliado o desenvolvimento proximal da criança, que constitui diferentes formas de aprender e se relacionar com as realidades sociais. O brinquedo realiza um intermédio direto, instrumentaliza, ressignifica.

Segundo Vygotsky (2006):

O brinquedo cria uma zona de desenvolvimento proximal da criança. No brinquedo, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; no brinquedo, é como se ela fosse maior do que é na realidade. Como no foco de uma lente de aumento, o brinquedo contém todas as tendências do desenvolvimento sob forma condensada, sendo, ele mesmo uma grande fonte de desenvolvimento.
O brinquedo constitui, por conseguinte, uma oportunidade de transformação e emancipação da criança, que por meio do lúdico se constitui enquanto sujeito de si, desenvolvendo sua lógica, suas formas de apreensão e vontade.
Na psicopedagogia, o brincar se constitui, portanto, como possibilidade de estabelecer vínculos a partir de formas inovadoras de conhecimento e aprendizagem.

A PSICOPEDAGOGIA E SUA REALIDADE NO BRASIL

A psicopedagogia no Brasil teve sua incursão enquanto área ainda na década de 1970. A área do conhecimento em si surgiu a partir da junção de estudos das áreas da psicologia e da pedagogia.
Objetivando compreender nuances de dificuldades de aprendizagem em suas origens e práticas, inicialmente observava as crianças e adolescentes a partir de suas perspectivas biologicistas e psicológicas sendo a pedagogia um elemento auxiliar diretamente ligado às perspectivas práticas efetivas.
Logo, enquanto campo teórico iniciou sua institucionalização observando que as dificuldades de aprendizagem de alunos e alunas advinham fundamentalmente de questões orgânicas, o que foi sendo observado e questionado paulatinamente.
No Brasil tais perspectivas chegaram de forma direta, contudo com maiores influências argentinas e norte –americanas.
Jorge Visca implantou os CEPS (Centros de estudos psicopedagógicos) em Campinas, Rio de Janeiro e São Paulo, entre outras cidades. Estes centros tinham como finalidade justamente difundir alguns vieses acerca do campo em um momento no qual a cientifização de tal área (entre outras) era latente.
Assim diversas linhas teóricas eram estudadas, tais como psicogenética, psicologia social e psicanalítica.
Essas linhas teóricas influenciaram e influenciam nos processos formativos de profissionais desta área e também nas práticas cotidianas, desde a fundação do primeiro curso de psicopedagogia no Brasil no instituto Sedes
Sapientiae em 1979 e com relação da ABP, Associação Brasileira de Psicopedagogia, contribuindo, ainda, para representações políticas, culturais e científicas na área.
Atualmente do ponto de vista burocrático, a psicopedagogia é oferecida enquanto área do conhecimento em cursos oficiais nas modalidades Lato senso e Strito senso em cargas horárias de 360 à 720 horas incluindo além das horas o estágio supervisionado.
A psicopedagogia entretanto tornou-se fundamentalmente difundida no Brasil no século XXI com a oficialização do curso em 2001 e também com as transformações objetivas na legislação e na prática educacional.
Neves apud Bossa (1997) ressalta que a psicopedagogia constituiu-se nesse período a partir da institucionalização e tem como objeto de estudo as questões de aprendizagem a partir da interdisciplinaridade, conforme pode ser observado:
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 de igualdade os aspectos cognitivos, afetivos e sociais que lhe estão implícitos.
Dessa maneira a área do conhecimento passou a ser referência direta para as perspectivas cotidianas escolares básicas e também para âmbitos de educação não formal e de apoio, vislumbrando a potencialização de habilidades e transformação de práticas pedagógicas efetivas.
[...] apesar de a psicopedagogia ter surgido como uma disciplina complementar da psicologia e da medicina, devido a necessidade do atendimento ao aluno com dificuldade

de aprendizagem, atualmente esse ramo preocupa-se não só com o aluno e sua família, mas com tudo que o cerca, influencia e constrói: a escola como instituição, a comunidade onde estão inseridos, os professores, a equipe técnica administrativa. [...] dessa forma, é preciso lançar seu olhar para a comunidade, a sociedade e a cultura. O foco deixa de ser apenas clínico e torna-se também institucional. (ASSIS, 2007).

A psicopedagogia é portanto multidisciplinar, objetivando a compreensão das esferas culturais, da sociedade e da comunidade além da linguagem escolar. Ela atua, portanto em diferentes eixos de compreensão da aprendizagem, suas dificuldades e potencialidades a partir da subjetividade do educando.

O psicopedagogo, compreende portanto todas as nuances que proporcionam ou não o processo de aprendizagem de forma saudável, a partir das diversas estruturas possíveis, levando em consideração a interação com o meio, suas regras e observações, considerando o sujeito sempre como ser social e histórico que traz consigo repertórios de vida e formas de sociabilidade advindas de suas perspectivas, instâncias socializadoras e grupos sociais dos quais participa.

Conforme abordado por Beauclair (2004):

Propiciar seu desenvolvimento através de suas estruturas cognitivas, afetivas, sociais, pedagógicas e corporais. No processo de objetividade e subjetividade, elos entre o lidar consigo mesmo e com os outros se constituem como problemática a ser vivenciada. O sujeito humano deve interagir com os objetivos e com as regras do meio, mas deve também interagir com suas limitações, possibilidades e impossibilidades e carências enquanto ser vivente. Se educar é buscar o bem-estar do humano em todo este contexto, o espaço/tempo educativo deve priorizar construções de processos harmônicos com as condições da vida humana, e interação com a natureza do próprio homem e do planeta. A escola do sujeito em processo de interação permanente deve se voltar à compreensão de que todo conhecimento é, na verdade, 'saber do outro' (BEAUCLAIR, 2004, p. 22).

A interação que garante ao sujeito os processos de aprendizagem assim como a qualidade das relações humanas e suas transformações, uma vez que em âmbitos sociais existem trocas constantes potencializando equilíbrio e processos harmônicos de aprendizagem. A psicopedagogia contribui para tanto, garantindo a efetividade da aplicabilidade do Estatuto da Criança e do adolescente, da LDB de 1996, da Base Nacional Comum Curricular entre outras documentações específicas, que priorizam o respeito à infância, à subjetividade e às particularidades das crianças e dos jovens, visando seu desenvolvimento integral e objetivando a condição da criança como protagonista social, sendo em sua integralidade um ser de ação, escolha, construtor de saberes e formas de aprendizagem.

O LÚDICO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

O instrumento de ludicidade nos processos de aprendizagem na educação básica é fundamental.

O entendimento de que todas as esferas educacionais devem compreender as esferas sócio-culturais dos educandos é fundamental para repertoriar a realidade cotidiana.

Desde a fundamentação da LDB de 1996 (Lei de Diretrizes e bases de 1996), as perspectivas de repertório social são levadas em consideração como ponto fundamental.

O lúdico entra nesta esfera justamente por fazer parte das territorialidades, pertencimentos e nuances afetivas.

A memória afetiva como instrumentação de formações empáticas oportuniza metodologias efetivas em educação.

As linguagens, por conseguinte são diversificadas, são fomentadas constantemente na construção de processos educativos. A realização de atividades com linguagem corporal, oral, artística e de multilinguagens em meios e suportes também digitais. Tais linguagens permitem o incremento da cognição e das relações interpessoais.

Segundo LE BRETON (2009):

Para a antropologia (...) a esfera das emoções provém da educação, ela é adquirida

de acordo com as modalidades particulares da socialização da criança, não podendo ser considerada mais inata do que a própria língua. Todo ser humano é dotado da capacidade de entrar no universo simbólico que constitui a especificidade da condição humana.

As brincadeiras proporcionam não apenas o processo de interação entre os pares, mas também e sobretudo constroem possibilidades de socialização que constituem o simbólico, para a compreensão da vida humana.
A vida humana tem como perspectiva construir sociabilidades emocionais e a criança aprende também por meio da empatia e do estabelecimento de laços por afinidade, e o brincar constitui essa aproximação por meio do estabelecimento de memórias afetivas e formulação de propostas criativas.
A brincadeira também estabelece formas de reter a aprendizagem de forma visual, a partir dos exemplos e da perspectiva de fixação de informações não apenas por repetição, mas também por retenção de códigos. A ludicidade faz parte da vida humana desde o seu início. Ela instrumentaliza, inclusive, as primeiras vivências presentes na vida humana.
Essa instrumentalização se dá a partir da autonomia e das observações do que ocorre ao redor que origina possibilidades de respostas aos estímulos dos ambientes e das perspectivas.
Quando se coloca o lúdico como instrumento psicopedagógica se constrói a possibilidade de transformação das formas de aprendizagem a partir da realidade que estimula a criatividade e as habilidades que por muitas vezes não são contempladas na educação formal.
Conforme dito por GALPERIN (2001):

Aprendizagem é toda atividade cujo resultado é a formação de novos conhecimentos, habilidades, hábitos naquele que a executa, ou a aquisição de novas qualidades nos conhecimentos, habilidades, hábitos que já possuam. O vínculo interno que existe entre a atividade e os novos conhecimentos e habilidades residem no fato de que, durante o processo da atividade, as ações com os objetos e fenômenos formam as representações e conceitos desses objetos e fenômenos.

A aprendizagem corresponde à formação de conhecimentos, atividades e reconhecimento de algo. As brincadeiras e instrumentações lúdicas permitem a formação de representações de características únicas, particulares, que transformam o processo em criatividade, expansão, propositor.
O lúdico permite a formação de propostas que contenham características autorais e identitárias do sujeito envolvido no processo de aprendizagem, o que constrói pontes entre a proposição e a autoria com construção autônoma do ser construindo características que possam não apenas facilitar a aprendizagem como também efetivar práticas que construam formas de valorizar a autoestima.
Aprender não é um processo automático, tampouco apenas focado na obtenção de um resultado específico advindo da expectativa de um único sujeito. Aprender é também uma construção que envolve a constituição de propostas por parte de todos os sujeitos envolvidos nas esferas do saber, construindo efetivas possibilidades de realização criativa.
As brincadeiras e elementos lúdicos permitem a construção de possibilidades criativas, de regras, testagem de limites específicos. A formação de modelos que possibilitam a formulação identitária da prática.
Além de tais fatores o elemento lúdico também permite a abertura de “janelas de aprendizagem” que já são previstas nos estudos de matriz cognitiva mas são potencializadas de acordo com os estímulos apresentados.
Conforme dito por ANTUNES (2003):

Duas crianças, na mesma idade, possuem a janela da mesma inteligência com o mesmo nível de abertura, isso não significa, entretanto que sejam iguais; a história genética de cada uma pode fazer com que o efeito de estímulos sobre essa abertura seja maior ou menor, produza efeito mais imediato ou mais lento. É um erro supor que o estímulo possa fazer a janela abrir-se mais depressa. Por isso, essa abertura precisa ser aprovei-

tada por pais e professores com equilíbrio, serenidade e paciência. O estímulo não atua diretamente sobre a janela, mas, se aplicado adequadamente, desenvolve habilidades e estas, sim, conduzem a aprendizagens significativas.

A brincadeira e o lúdico funcionam como estímulos diretos para o desenvolvimento das pessoas em qualquer faixa etária. No caso das crianças e adolescentes em âmbitos formais e não formais tais elementos representam a abertura necessária para a formação de pontes entre as dificuldades e o processo real de aprendizagem de forma a fortalecer estímulos reais e factíveis.
Ao psicopedagogo e à psicopedagoga cabe, por meio da ludicidade estimular e potencializar o aprendizado do sujeito a partir do reconhecimento das singularidades.
Segundo OLIVEIRA (2010):

A Criança, jogo e brincadeira estão intrinsecamente interligados, no entanto, o nosso sistema escolar não percebe essa interligação e cerceia a criança das suas necessidades de movimento, expressão e de construção de seu conhecimento a partir do seu próprio corpo. Apesar de estar inserida neste meio, a escola precisa perceber a criança como um ser em constante desenvolvimento. O clima de seriedade e de repressão estabelecido por tal instituição, não chega a intimidar totalmente as crianças, pois estas encontram sempre um jeito de fazer o que mais gostam, que é brincar. Esse brincar se manifesta das mais variadas formas, até mesmo, sob a forma de brigas e intrigas aparentes. A ação de educar não pode restringir-se à simples preocupação com as estruturas mentais, mas também com a expressão do corpo em sua totalidade. Se educar é libertar, então, os processos que regem esta ação educativa devem fornecer subsídios para que tal ideia se concretize. A intervenção psicopedagógica introduziu uma contribuição mais rica no enfoque da Pedagogia. O processo de aprendizagem da criança é compreendido como um processo pluricausal, abrangente, implicando componentes de vários eixos de estruturação: afetivos, cognitivos, motores, sociais, econômicos, políticos etc. O processo de aprendizagem, bem como suas dificuldades, deixa de focalizar somente o aluno e o professor isoladamente e passa a ser visto como um processo de interações entre ambas as partes com inúmeras variáveis que precisam ser apreendidas com bastante cuidado pelo professor e psicopedagogo. Parece estranho a muitas pessoas admitir o lúdico como um recurso didático para uma aprendizagem mais eficaz. O brincar é uma forma de expressão da criança, colocada para fora do seu corpo e dos pensamentos. Ao contrário das disciplinas curriculares do ensino fundamental, que introjeta os pensamentos abstratamente para dentro do ser.

A ludicidade e a psicopedagogia caminham de forma conjunta: a área do conhecimento e os instrumentos de aprendizagem. A ludicidade permite a construção de formas de aprendizagem diversas que levem em conta brincadeiras, transformações e formas de construção, constituindo assim a criança como sujeito direto do processo de ensino aprendizagem, demonstrando autonomia e construindo possibilidades de formação por meio de ação e autoria gerando, de forma direta o protagonismo das crianças, adolescentes e jovens mesmo que com dificuldades de aprendizagem específicas detectadas e observadas.
A ludicidade permite também vai em consonância com os princípios Freirianos no qual não apenas a autonomia do educando e da educanda deve ser levada em consideração, como também sua identidade, de forma direta, uma vez que no brincar a criança imprime seu arcabouço cultural, seu repertório, seu universo e seus marcadores, construindo laços de pertencimento mas também de unicidade, peculiaridade e particularidade na aprendizagem e no cotidiano.
O brincar constitui oportunidade. Conforme dito por OLIVEIRA (2010):

O psicopedagogo procura avaliar a situação da forma mais eficiente e proveitosa. Em sua avaliação, no encontro inicial com o aprendente e seus familiares, que é um recurso importantíssimo, utiliza a “escuta psicopedagógica”, que o auxiliará a captar através do jogo, do silêncio, dos que possam expli-

car a causa de não aprender. A brincadeira, seja ela qual for, é algo de sumo importância na infância. Pelos pais, ela deve ser vista não apenas como um momento de entretenimento e lazer de seus filhos, mas também como uma oportunidade de desenvolver nas crianças hábitos e atitudes que os façam amadurecer se tornando responsáveis. Aliar as atividades lúdicas ao processo de ensino aprendizagem pode ser de grande valia para o desenvolvimento do aluno, um exemplo de atividade que desperta e muito o interesse do aluno é o jogo.

Os jogos não são apenas uma forma de divertimento, mas são meios que contribuem e enriquecem o desenvolvimento intelectual. Para manter o seu equilíbrio com seu mundo, a criança necessita brincar, jogar, criar e inventar.

Os jogos tornam-se mais significativos à medida que a criança se desenvolve, porque através da manipulação de materiais variados, ela poderá reinventar coisas, reconstruir objetos. Os jogos são uma ótima proposta pedagógica na sala de aula, porque proporcionam a relação entre parceiros e grupos, o que é um fator de avanço cognitivo, pois durante os jogos a criança estabelece decisões, conflitua-se com seus adversários e reexamina seus conceitos.

Depois da necessidade de afeto, de ser aceita, nenhuma outra é tão intensa, na criança, como a necessidade do jogo. Através dele desenvolvem-se a espontaneidade, a inteligência, a linguagem, a coordenação, o autocontrole, o prazer de realizar algo, a autoconfiança. É a via para a criança experimentar, organizar suas experiências, estruturar a inteligência para construir, aos poucos, a sua personalidade.

O jogo para criança é, antes de tudo, uma brincadeira. Mas é, também, uma atividade séria onde o faz-de-conta, as estruturas ilusórias, o geometrismo infantil e a alegria têm uma importância considerável. O surgimento do verdadeiro comportamento lúdico está ligado ao despertar da personalidade. A busca da auto-afirmação manifesta-se nos jogos sob duas formas: o apelo do mais velho, considerado como motor essencial da infância, e o amor à ordem, à regra, levado até ao formalismo.

Durante os jogos, a criança experimenta um sentimento de grande prazer ante o descobrimento do novo e suas possibilidades de invenção.

A brincadeira surge como uma facilitadora direta da formação dos educandos e educandas, auxiliando no processo de auto-afirmação e na criação de confiança direta. O despertar da personalidade está intrinsicamente ligado à possibilidade de a criança sentir-se protagonista, parte criativa e criadora de todo o processo de ensino e aprendizagem, fazendo das dificuldades não empecilhos, mas sim propulsores de transformação e geração de saberes e conquista de espaço.

A psicopedagogia se apropriando de tais instrumentos constrói possibilidades interdisciplinares para que a criança seja assistida de forma totalizante e intensa na qual a personalidade e os repertórios sejam levados em conta não sendo apenas considerados os aspectos cognitivos.

Logo, a psicopedagogia fazendo uso de instrumentos do lúdico, como brincar, o jogar e o criar potencializa o desenvolvimento das crianças e adolescentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A psicopedagogia como área de desenvolvimento de diferentes saberes e perspectivas está diretamente ligada ao desenvolvimento humano. Conhecida como uma área pluridisciplinar e integradora utiliza de diversos recursos para transformar em potencialidades positivas as chamadas DAs (dificuldades de aprendizagem), sobretudo por meio do lúdico, que por suas diversas estratégias e características demonstra o quanto tem instrumentos de desenvolvimento e transformação possíveis de forma direta por meio do protagonismo, autoria e repertórios diversos nas mais diferentes esferas. Conforme procuramos demonstrar, ao instrumentalizar o lúdico, a psicopedagogia e seus profissionais abrem portas para caminhos de aprendizagem ainda mais autorais e com potência e força de personalidade daqueles e daquelas que estão em processo de aprendizagem, construindo e reconstruindo linguagens.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, C. O jogo e a educação infantil. São Paulo: Vozes, 2003.

ASSIS, A. L. A. Influências da psicanálise na educação: uma prática psicopedagógica. 2. ed. rev. Curitiba: Ibpex, 2007.

BEAUCLAIR, J. Tornar-se psicopedagogo: uma questão instigante. Publicado no site http://www.psicopedagogia.com.br em 12/06/2004.

BOSSA, N. A. A psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática. Porto Alegre: Artmed, 2007.

BRETON, D. Antropologia das emoções. Editora Vozes, 2009.

GALPERIN P.Ya. La dirección Del proceso de aprendizaje. In: ROJAS, L.Q. (Comp.). La formación de las funciones psicológica durante el desarollo dele niño. Tlaxcala: Editora Universidad Autónoma de Tlaxcala, 2001 d.

OLIVEIRA, F. S. Lúdico como instrumentador da aprendizagem na educação infantil. Monografia de titulação para o nível de especialista, apresentada à Universidade Cândido Mendes, Araioses, Maranhão, 2010.

PIAGET, J. Ouva l'Education? Paris: PUF, 1972. [Para Onde Vai a Educação? Rio de Janeiro: José Olympio, 1973].

VIGOTSKY, L. S. (2006). La imaginación y el arte en la infancia. Madrid: Akal/ Básica de Bolsillo.

INSERINDO A CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA ATRAVÉS DE BRINCADEIRAS

GECIRA ARAÚJO DA SILVA

RESUMO

Quando se fala em inclusão já, não se trata de desativar o que está funcionando, senão de articular adequadamente, o que poderá funcionar melhor. Para tanto, é adequado destacar que as instituições de educação especial trabalham com objetivos próximos com aqueles da escola regular, mobilizando de forma profunda no sentido de incluir, a inclusão escolar vem se efetivando na prática com dificuldade, muito antes de a legislação vigente formalizar a proposta, na ótica da integração, é a pessoa com deficiência que tem de se adaptar à sociedade para evitar a exclusão. Desta forma, a integração se contrapõe ao movimento de inclusão, já que incluir pressupõe um esforço bilateral, e não, unilateral como a integração. A inclusão é um tema polêmico, visto por muitos como algo do futuro e impossível de ser realizado nas condições atuais de ensino. Hoje, com a política de inclusão, a educação infantil é a porta de ingresso ao sistema educacional para boa parte das crianças, devendo o atendimento educacional especializado ser ofertado na própria creche ou pré-escola em que a criança está matriculada. A Inclusão Escolar significa oferecer oportunidade de estudo para todas as pessoas, sem distinção de cor, raça, classe social, ou ainda, condições físicas e psicológicas.

Palavras-chave: Inclusão escolar; Adaptação curricular; Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Este estudo tem como objetivo compreender como as crianças são incluídas no sistema regular de ensino, analisando quais as metodologias e estratégias utilizadas pelos professores no processo de ensino e aprendizagem de crianças com deficiência, respeitando individualidade e as limitações de cada um, tomando como base o fato de ser a educação um direito de todos independente da deficiência que possa ter, entender como é feito o planejamento dessas estratégias de ensino e aprendizagem e verificar se a rede de ensino está preparada para receber esses alunos. A educação é um direito de todos, mas sabe-se que ainda são muitas as pessoas que não tem acesso à escola por apresentar alguma deficiência e, muitas vezes por imposição da própria família, ficam segregadas fora do âmbito escolar. Muitas vezes espera-se que o aluno se adapte à escola, sem que a escola tenha condições físicas de receber esse aluno e oferecer-lhe condições de permanecer e aprender na escola. Incluir é muito mais que receber o aluno no espaço escolar, é também favorecer seu aprendizado, respeitá-lo como sujeito ímpar, oferecer situações favoráveis à sua aprendizagem, sem deixar que, por apresentar alguma necessidade educacional especial. Como objetivos específicos, propomos observar as dificuldades encontradas em sala de aula com alunos de inclusão. Compreender quais os principais motivos da inclusão em escola regular. Estudar propostas para a capacitação e qualificação da prática docente. Refletir sobre o melhor caminho que a formação do professor poderá ter dentro da inclusão.

Para alcançar os objetivos propostos e responder aos problemas deste estudo, utilizou-se como procedimento metodológico a pesquisa bibliográfica e uma pesquisa qualitativa acerca da inclusão e práticas do professor e seus procedimentos, foram realizados duas entrevistas semiestruturadas com professoras.

Os resultados indicam que na maioria das respostas, ambas as professoras, expressão falta de capacitação e formação para o atendimento da inclusão.

Esse tema foi escolhido por que há muito tempo discute-se a questão da Inclusão e seu processo de desenvolvimento na Educação Infantil, e sua finalidade no universo lúdico, até onde esse contexto influencia o desenvolvimento psicomotor da criança. Por fim, iremos identificar a contribuição da arte como, ferramenta de estimulação no processo de aprendizagem e desenvolvimento integral da criança na educação infantil, sendo assim, determinar os objetivos precisos

para que o processo pedagógico aconteça eficazmente, como agente facilitador e enriquecedor, respeitando o desenvolvimento da criança em suas especificidades.

O QUE É INCLUSÃO

É o movimento da sociedade voltado para produzir a igualdade de oportunidades para todos, quando focada sob o ângulo individual a inclusão, supõe que cada um tenha a oportunidade de fazer suas próprias escolhas e, em consequência, construir sua própria identidade pessoal e social. Dessa forma:

A inclusão questiona não somente as políticas e a organização da educação especial e da regular, mas também o próprio conceito de integração. Ela é incompatível com a integração, já que prevê a inserção escolar de forma radical, completa e sistemática. Todos os alunos, sem exceção, devem frequentar as salas de aula do ensino regular (MANTOAN, 2006, p.19).

Segundo Mantoan (2006, p.19) ´´O objetivo da integração é inserir um aluno ou um grupo de alunos que já foi anteriormente excluído´´. O radicalismo da inclusão vem do fato de reivindicar uma transformação de paradigma educacional, a qual já nos referimos. No olhar inclusivo, retira-se a subdivisão dos sistemas escolares em particularidades do ensino especial e ensino regular. As escolas acolhem as diferenças sem discriminar ou trabalhar a parte com alguns alunos. Também não determinam regras específicas para o planejamento e avaliação dos currículos, atividades e aprendizagens de alunos com deficiências e necessidades educacionais especiais.

Para Ramos (2008, p. 05), ´´a inclusão, em termos gerais, constitui uma ação ampla que, sobretudo em países em que há diferenças sociais muito grandes, propõe uma educação com qualidade para todos´´. Nesse aspecto existe a inclusão dos portadores de necessidades especiais, que abrangem as limitações físicas e cognitivas.

Fazendo um paralelo sobre a inclusão e a integração, Mantoan (2006) observa que a criança que está integrada no sistema escolar regular, adapta-se às opções que lhe são oferecidas no ensino regular, sem questionamentos. Já a inclusão por sua vez, é literalmente o incluir o aluno no sistema escolar sem deixá-lo de fora deste sistema regular de ensino, fazendo com que ele se adapte às particularidades de outros alunos como o caleidoscópio destacado pela educadora canadense Marsha Forest, que faz uma metáfora com relação à inclusão e o caleidoscópio:

O caleidoscópio precisa de todos os pedaços que o compõem. Quando se retira pedaços dele, o desenho se torna menos complexo, menos rico. As crianças se desenvolvem, aprendem e evoluem melhor em um ambiente rico e variado (FOREST, apud MANTOAN, 2006, p.20)

Mantoan (2006, p. 39), "ao contrário do que alguns ainda pensam, não há inclusão se a inserção de um aluno é condicionada à matrícula em uma escola ou classe especial". Para a autora esse sistema de educação no Brasil, apenas recebe o aluno seja ele de inclusão na modalidade regular ou especial impondo uma identidade e capacidade de aprender de acordo com suas características pessoais.

Como explicar a diferença, a dessemelhança, ou mesmo defender a divergência, no mundo que caminha para globalização?

Segundo Mantoan (1997), em relação às atitudes do século XIX, percebe-se a influência do espírito da Revolução Francesa, como a experiências médicas, de Itard, desenvolvidas com o selvagem de Aveyron, as de Gugenbuhl, no que se refere a criação de Institutos Especiais de Tratamento e Educação.

Como as de Seguin e Howe, na publicação científica e legislação sobre instrução, respectivamente, foram fundamentais para o saber médico em relação aos problemas considerados diferentes naquela época. Nas primeiras décadas aparece um modo, impulsionado pela possibilidade de industrialização, grandes mudanças sociais (MANTOAN,1997).

Nas aplicações de testes, segundo os estudos de Binet, na França, a Psicologia surge como possibilidade de conhecer melhor a

inteligência das crianças. Como forma de expiação pelos estragos produzidos, aparecem tendências de se assegurar direitos e oportunidades em um plano de igualdade, a todos os seres humanos (BRASIL, 2008).

A partir de um breve relato sobre a história da inclusão ao longo da história, fornecido pelo Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial UNESP – UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA, sob a orientação da Coordenadora do Curso Vera Lúcia Messias Fialho Capellini, temos que na Antiguidade, em Esparta e Atenas, as crianças com deficiência física, sensorial e mental eram eliminadas ou abandonadas. Para os filósofos Aristóteles e Platão, tal prática condiz com o equilíbrio demográfico, aristocrático e elitista, por se tratar de pessoas que dependiam do Estado para sobreviver:

Quanto aos corpos de constituição doentia, não lhes prolongar a vida e os sofrimentos com tratamentos e purgações regradas, que poriam em condições de se reproduzirem em outros seres fadados, certamente a serem iguais progenitores.

[...]também que não deveria curar os que, por frágeis de compleição não podem chegar ao limite natural da vida, porque isso nem lhes é vantajoso a eles nem ao Estado (PLATÃO, apud BRASIL, 2008).

Na Idade Média, a pessoa com deficiência mental, é acolhida pelos conventos e igrejas, porém, sem os mesmos direitos civis concedidos às pessoas sadias. Martinho Lutero por sua vez, defendia a ideia de castigar fisicamente os deficientes mentais, considerando-os como seres diabólicos (BRASIL, 2008).

No século XII, ainda na Idade Média, surge a primeira instituição para pessoas com deficiência, uma colônia agrícola na Bélgica, que propunha tratamento com base na alimentação saudável, exercício e ar puro, para minimizar os efeitos da deficiência (BRASIL, 2008).

A partir de 1300, surge a primeira legislação que fez a distinção entre deficiência mental (loucura mental) e doença mental (alterações psiquiátricas transitórias), e possuía o direito a cuidados sem perder seus bens (BRASIL, 2008).

Mas foi na Idade Moderna que os intelectuais, Paracelso e Cardano definiram a deficiência mental. Paracelso concluiu se tratar de um problema médico com direito a tratamento e tolerância. E Cardano além de dar respaldo a Paracelso, preocupou-se com a educação das pessoas com deficiência (BRASIL, 2008).

Em 1600, John Locke definiu a deficiência como a carência de experiências, em que o comportamento era o produto do meio e o ensino acabaria com essa distância, pois assim como o recém-nascido, o deficiente era uma ´´tabula rasa´´ (BRASIL, 2008).

Foderé por sua vez, escreve sobre o tratado do bócio e do cretinismo. Neste trabalho, ele explica os diferentes graus de retardo associados a diferentes níveis de hereditariedade (BRASIL, 2008).

Em 1800, Itard apresenta o primeiro programa sistemático de educação especial. Ele considerava a idiotia como deficiência cultural (BRASIL, 2008). Philippe Pinel, ao contrário de Itard, considerava a idiotia como uma deficiência biológica, e que todas provinham de causa única, porém com graus variados (BRASIL, 2008).

Jean-Étienne Dominique Esquirol, sugere que o termo idiotia era o resultado das carências infantis e cretinismo deveria ser usado para casos mais graves. Com isso a idiotia deixa de ser uma doença e seu critério de avaliação passa a ser o rendimento educacional (BRASIL, 2008).

Eduard Séguim, discípulo de Itard, criticou as abordagens anteriores e foi o primeiro a sistematizar a metodologia da Educação Especial (BRASIL, 2008).

Por influência de todos esses autores, criou-se no ano de 1840 a primeira escola para crianças com deficiência mental, chamada Abendberg. Seu objetivo era a recuperação dos considerados cretinos e idiotas, atuando na autonomia e independência dessas crianças (BRASIL, 2008).

Seguindo essa ideia surge Johann Heinrich Pestallozzi, que defendia a educação como direito de toda criança, no seu desenvolvimento das faculdades de conhecer, habilidades manuais e atitudes e valores morais (BRASIL, 2008).

Seu pupilo Friedrich Froebel, se aprofun-

da nos estudos de Pestallozzi e idealiza um sistema de Educação Especial por meio dos materiais e jogos específicos, dando ênfase à individualidade de cada criança e sugere que a educação formal comece antes dos seis anos (BRASIL, 2008).
A partir de 1900, surgem as escolas que se utilizam do método de Maria Montessori, para crianças com deficiência. Método no qual a criança parte do concreto para o abstrato, e na aprendizagem a partir da experiência direta de procura e descoberta. Montessori desenvolveu vários materiais didáticos, que eram simples e propiciavam desde o raciocínio até a estrutura da linguagem (BRASIL, 2008).
Mesmo diante de todos esses avanços, as crianças continuaram sendo abandonadas em hospícios ou confinados em instituições com ou sem ensino (BRASIL, 2008).

INCLUSÃO NO BRASIL

O conjunto de processos educacionais decorrentes da execução de políticas articuladas, impeditivas de qualquer forma de segregação e de isolamento, buscava alargar o acesso à escola regular, ampliar a participação e assegurar a permanência de TODOS OS ALUNOS nela, independente, de suas particularidades. Sob o ponto de vista prático, a educação inclusiva garante a qualquer criança o acesso ao Ensino Fundamental, nível de escolaridade obrigatório a todo cidadão brasileiro (CARNEIRO, 2013).

De 1854 a 1956 iniciativas oficiais e particulares isoladas:

O atendimento escolar especial aos portadores de deficiência teve seu início, no Brasil, na década de cinquenta do século passado. Foi precisamente em 12 de setembro de 1854 que a primeira providência neste sentido foi concretizada por D. Pedro II. Naquela data, por meio do Decreto Imperial nº 1.428, D. Pedro II fundou, na cidade do Rio de Janeiro, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos.
A fundação do Imperial Instituto deveu-se, em grande parte, a um cego brasileiro, José Álvares de Azevedo, que estudou no Instituto do Jovens Cegos de Paris, fundado por Valentin Hauy no século XVIII. Por ter obtido muito sucesso na educação de Adélia Sigaud, filha do Dr. José F. Xavier Sigaud, médico da família imperial, José Álvares de Azevedo despertou a atenção e o interesse do Ministro do Império, Conselheiro Couto Ferraz. Sob a influência de Couto Ferraz, D. Pedro II criou tal Instituto, que foi inaugurado no dia 17 de setembro de 1854, cinco dias após sua criação. Para dirigi-lo, foi nomeado o Dr. Xavier Sigaud, cujo busto em mármore se encontra no salão nobre daquela casa de ensino (MAZZOTTA, 2005, p.28).

As crianças brasileiras, também foram deixadas nas ruas para morrerem ou na roda dos expostos para serem cuidadas pelas instituições religiosas (BRASIL, 2008).
Em 1874, fundou-se em Salvador, Bahia, a primeira instituição que atendia as pessoas com deficiência mental, o Hospital Juliano Moreira (BRASIL, 2008).
Dentro dos princípios higienistas, em 1903, no Rio de Janeiro, a deficiência mental tornou-se problema de saúde pública e esses deficientes foram relegados ao Pavilhão Bourneville, que foi a primeira Escola Especial para Crianças Anormais e o Hospício de Juquery. A medicina influenciou na forma como essas pessoas seriam tratadas até 1930, sendo substituída pela Psicologia e Pedagogia (BRASIL, 2008).
Um dos primeiros médicos psiquiatras a estudar a Deficiência Mental no Brasil, foi Ulysses Pernambucano de Melo Sobrinho. Ele enfatizou a necessidade do atendimento médico-pedagógico com uma equipe multidisciplinar (BRASIL, 2008).
Com a chegada da ¨escola nova´´ no Brasil, a Psicologia consegue se inserir na Educação, utilizando-se de testes de inteligência e identificando as crianças com alguma deficiência. A educadora Helena Antipoff, criou em Minas Gerais, o serviço de diagnóstico e classes especiais nas escolas públicas. Foi fundadora da Sociedade Pestalozzi, influenciando a criação da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), em 1854 (BRASIL, 2008).
As contribuições da ´´escola nova´´ para a educação especial, tiveram um efeito contrário daquilo que se buscava, com a exclusão dos deficientes das escolas regulares. O atendimento aos deficientes se manteve

com a ajuda de instituições e organizações filantrópicas. Além disso não foram conceituados os variados graus de deficiência, dificultando o atendimento e o progresso educacional dessas crianças (BRASIL, 2008).

FORMAÇÃO DOS PROFESSORES

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

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

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

Ao longo do século XX, houve sucessivas reformas econômicas que foram norteando e estruturando os ideais pedagógicos, se arrastando ao longo do tempo e influenciando a prática docente e a formação dos professores (MARTINS, 2010).

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

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

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

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

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

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

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

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

sidades dos seus alunos e na consolidação da aprendizagem.

Nesta perspectiva de ensino, o professor situa-se como mediador, considerando aspectos como: atenção às diferenças dos alunos; variação de papéis que o professor assume diferentes situações de aprendizagem; organização dos alunos de forma que possibilite interações em diferentes níveis, de acordo com os propósitos educativos (grupo – classe, grupos pequenos, grupos maiores, grupos fixos) (FIGUEIREDO, 2013, p.142).

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

A PRÁTICA DO PROFESSOR EM SALA DE AULA REGULAR COM ALUNOS INCLUSIVOS

O movimento pela universalização do ensino e democratização das práticas escolares visa, dentre outros aspectos a promover e facilitar o acesso à escola de grupos de indivíduos que, pelas mais diversas razões, encontram-se abolidos do seu esforço. Segundo Bueno, esse movimento ganhou vulto nos anos 60 e "[...] fez aflorar, de forma incontestável, os problemas de seletividade escolar, e passou a ser objeto de preocupação tanto dos gestores das políticas quanto dos estudiosos e pesquisadores da educação nacional" (BUENO, 2000, p.103).

No Brasil, a discussão em torno da política educacional começa se delinear na década de 80 ganhando força nos anos 90. Nesse contexto, a importância da Declaração Mundial de Educação para Todos, resultando na conferência realizada em Jomtien (Tailândia). Esse documento também faz menção à educação como estratégia para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Outro movimento expressivo foi a da conferência mundial sobre necessidades Educativas Especiais (1994) (DUEK, 2014).

Para a autora, desafio que enfrentam as escolas integradoras é o desenvolver uma pedagogia centralizada na criança; capaz de educar com sucesso todos os meninos e meninas inclusive aquelas crianças que sofrem de deficiência graves.

Na preocupação com os processos de escolarização de indivíduos que se encontra na denominação de necessidades educacionais especiais, e do aumento das matrículas destes nas escolas regulares, ainda há muitos impasses que dificultam o avanço das escolas em direção a um atendimento educacional mais ajustado. Em relação aos procedimentos de ensinar a aprender as dificuldades são mais evidentes (DUEK, 2014).

O fórum Mundial sobre educação realizado em Abril de 2000, em Dakar (Senegal) corrobora tal análise, ao revelar sistemas educativos, embora menos excludentes do que em outros momentos, apresentam resultados do esperado e desejável. A avaliação de 2000 demonstra que perto de 113 milhões de crianças continuam sem acesso à escola. Por um lado, o movimento de universalização do ensino- acesso a permanência (DUEK, 2014).

Pode se dizer, assim, que, à revelia dos progressos computados em nosso país, a ideia de inclusão, restrita ao ingresso de alunos com deficiência no ensino regular tem contribuído para a constituição deste como um campo confuso e paradoxal. Com outras palavras, para que a inclusão não se diminua a inserção ou a justaposição desse aluno na escola comum (DUEK, 2014).

A inclusão implica em esforços coletivos de todos que fazem parte da escola. Segundo a autora, o sucesso da inclusão depende da possibilidade de o professor atuante na escola comum reconhecer e responder às necessidades diversificadas dos seus alunos (DUEK, 2014).

Portanto o uso da tecnologia assistiva em sala de aula poderá favorecer alunos que, por diferentes razões apresentam dificuldades em se locomover, em sentar, em falar, em escre-

ver e segurar objetos. Cada professor deveria preocupar-se em descobrir quem é o seu aluno. As ferramentas conhecidas, como a observação, continuam sendo nosso ponto de partida. O auxílio especializado deve ser um complemento, aumento da responsabilidade do professor, que, frente à diversidade de estilos e ritmos de aprendizagem presentes em sala de aula, deve se identificar, selecionar e utilizar recursos e estratégias variadas, criando as condições adequadas para que os alunos possam aprender, individualmente. Com isso chegamos a um resultado de contribuições dos casos de ensino para sistematização de práticas realizada em sala de aula, dos números de professores junto com o aluno em sala. Programas iniciais e continuadas de professores para a educação inclusiva (DUEK, 2014).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O tema do presente trabalho tem como objetivo responder as perguntas pertinentes à formação do professor na educação inclusiva. Nesta investigação, pudemos verificar quais os métodos e estratégias que os professores utilizam na rede regular de ensino para atender os alunos de inclusão escolar. Será que o professor da rede regular de ensino está apto a ensinar e a atender a demanda de alunos inclusos em sala de aula?

Diante dos autores estudados que tratam sobre a inclusão, verificamos que há um ato entre o discurso colocado nas páginas do livro e a realidade do ensino e do atendimento dos alunos inclusivos.

O conjunto de evidências levantado dentro desse campo de pesquisa, aponta para a necessidade de que deve haver novos olhares para a prática do professor, dando um sentido mais real e menos discursivo.

O professor na sua grande maioria não tem esse preparo, tempo e estudo para ensinar o aluno inclusivo. O plano didático deve ser adequado ao público alvo é reservada as devidas especialidades para o ajustamento das aulas, e oferecendo as mesmas atividades para todos.

Ninguém negará que o professor diante da inclusão, precisa do respaldo da direção da escola, que deve trabalhar com um modelo de gestão escolar participativo e que acolhe a família para que haja uma efetiva inclusão. Sem essa participação o professor fica limitado na atuação junto ao seu aluno e que muitas vezes só contará com esse apoio ao longo da sua vida.

O não comprometido apenas aceita o aluno inclusivo pois é algo que vem imposto a ele e tem a convicção de que esse aluno não terá nenhum progresso estando em sala ou não. Já o professor comprometido possui uma visão ampla sobre a inclusão e consegue planejar uma proposta pedagógica condizente com o aluno inclusivo. Temos, portanto que separar os discursos pró e contra inclusão para não incorrermos no erro de julgar um único olhar sobre a inclusão colocando-o como um pensamento geral.

Conforme pontuado no referencial teórico, verificamos que a inclusão não se faz apenas por força de uma lei, ela se define na medida em que a realidade vivida pelo aluno se efetive junto ao aprendizado adquirido dentro da sala de aula. O que foi verificado durante a pesquisa é que na maioria das escolas a inclusão é vista apenas como um meio de socialização do aluno, e que isso por si só já bastaria para a efetivação dessa inclusão.

Com relação ao aperfeiçoamento da prática pedagógica, a hipótese levantada é confirmada nas respostas das duas professoras pois elas admitem que há a necessidade de aperfeiçoamento dos professores com cursos de especialização para se obter um olhar mais direto para essa prática, corroborando com a hipótese de que a formação docente é insuficiente para se trabalhar com a educação inclusiva.

O objetivo da presente pesquisa era verificar as dificuldades encontradas na formação docente na educação inclusiva bem como os principais motivos da inclusão, a capacitação e qualificação da prática docente e a reflexão sobre qual melhor caminho que a formação docente terá dentro da inclusão.

Os resultados levam a crer que os objetivos pretendidos, foram alcançados mediante os embasamentos teóricos estudados, identificamos que a inclusão é algo muito complexo e que os motivos que levam a inclusão escolar muitas vezes passam apenas pela obrigatoriedade imposta pela lei.

Em suma, o melhor caminho para a reflexão

sobre a formação docente dentro da inclusão, passa por dois momentos, o do professor comprometido que realmente busca sua capacitação dentro da área inclusiva e, portanto, faz a diferença dentro da sala de aula quando apoiada pela gestão escolar e aquele professor que inclui na forma obrigatória da lei e não pensa em capacitar-se para melhorar sua prática e incluir o aluno efetivamente.

Para terminar concluímos que nossos objetivos foram alcançados dentro da pesquisa, pois confrontando as evidências e a teoria estudada, conseguimos compreender a inclusão dentro de um contexto geral, e que o caminho ainda é longo, pois ainda estamos presos a ideia de uma inclusão baseada na obrigatoriedade da lei.

Enfim é preciso muito mais que uma lei para que a inclusão se torne uma realidade digna e que dê ao aluno de inclusão o merecido olhar que ele mereça.

Conclui-se que é necessária a realização de pesquisas mais abrangentes e aprofundadas, com amostragem mais significativa para que resultem em ações práticas no âmbito da inclusão.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Atendimento Educacional Especializado: Brasília 2007.

BRASIL, Revista da Educação Especial/Secretaria da Educação Especial v. 1 n. 1 out 2005-Brasília 2008.

CARNEIRO, M.A. O acesso de alunos com deficiências às escolas e classes comuns: possibilidades e limitações .4.ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

CARVALHO, R.E. Educação inclusiva: com pingos nos " is".8.ed. Porto Alegre: Mediação, 2011.

CUNHA, C. A práticas Pedagógicas na Educação Inclusiva. 5. ed. São Paulo: 2015.

DUEK, V.P. Formação continuada: análise dos recursos e estratégias de ensino para a educação inclusiva sob a ótica docente.Educação em Revista. Educ. rev. vol. 30 no.2 Belo Horizonte, April/June, 2014.

FIGUEIREDO,R.V. de. A formação de professores para inclusão dos alunos no espaço pedagógico da diversidade. In: MANTOAN,M.T.E.(Org).O desafio das diferenças nas escolas.5.ed.Petrópolis: Vozes, 2013. cap.8,p.141-145.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. Fundamentos de metodologia científica. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010. 297 p. ISBN 85-224-5758-8.

MACHADO,R. Educação inclusiva: revisar e refazer a cultura escolar. In: MANTOAN, M.T.E.(Org).O desafio das diferenças nas escolas. 5.ed.Petrópolis: Vozes, 2013.Cap. 5, p .69-75.

MANTOAN, M.T.E. Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer? 2. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

MANTOAN, M.T.E.et al. A integração de pessoas com deficiência. São Paulo Memnon,1997.

MAZZOTTA, M.J.S. Educação Especial no Brasil. História e políticas públicas. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MICHELS, M. H. Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar. Revista Brasileira de Educação v.11 n. 33 set/dez. 2006.

RAMOS, R. Passos para a INCLUSÃO. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

GISLENE MOREIRA DOS SANTOS

RESUMO

A alfabetização e o letramento são processos fundamentais na formação dos estudantes da educação básica, contribuindo para o desenvolvimento de competências linguísticas e sociais indispensáveis para a vida em sociedade. Enquanto a alfabetização se refere ao aprendizado técnico do sistema de escrita, como a identificação e o uso de letras, sílabas e palavras, o letramento abrange o uso funcional e contextualizado da leitura e escrita no cotidiano, permitindo que o indivíduo compreenda e interaja com o mundo ao seu redor. Na educação básica, ambos os processos devem ser trabalhados de maneira integrada, considerando as diferentes realidades dos alunos e promovendo práticas pedagógicas que respeitem a diversidade cultural e social. A implementação de estratégias que unam o ensino formal da leitura e escrita com atividades práticas e significativas, como leituras compartilhadas, produção de textos e interpretação de diversos gêneros textuais, é essencial para garantir o desenvolvimento pleno das habilidades. Desafios como a desigualdade de acesso a recursos educacionais, a formação docente insuficiente em práticas contemporâneas e a necessidade de métodos inclusivos ainda dificultam a consolidação efetiva do letramento. No entanto, políticas públicas voltadas à alfabetização na idade certa, como o Programa Nacional de Alfabetização, têm buscado mitigar esses obstáculos. Portanto, alfabetização e letramento são pilares da educação básica que, quando trabalhados de forma conjunta e contextualizada, preparam os alunos para os desafios do mundo contemporâneo, fortalecendo sua capacidade de interpretar e transformar a realidade.

PALAVRAS-CHAVE: Alfabetização; Letramento; Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

A alfabetização e o letramento são processos fundamentais na formação dos indivíduos e estão entre os pilares mais importantes da Educação Básica. Ambos os conceitos, embora intimamente relacionados, possuem distinções essenciais: a alfabetização refere-se ao aprendizado das habilidades de leitura e escrita, enquanto o letramento envolve a capacidade de utilizar essas habilidades de forma crítica e eficaz no cotidiano. O processo de alfabetização e letramento não é apenas uma questão técnica de decodificação e codificação de palavras, mas também uma prática social que envolve o acesso ao conhecimento, à cultura e à comunicação.

Na Educação Básica, esses processos têm grande relevância, pois são a base para o desenvolvimento intelectual e social dos alunos, impactando diretamente sua formação cidadã e seu papel na sociedade. Este trabalho busca investigar as metodologias, desafios e práticas pedagógicas envolvidas na promoção da alfabetização e letramento nas escolas, discutindo como a interação entre o ensino, a linguagem e o contexto sociocultural de cada aluno influencia esse processo. Através da análise de diferentes abordagens, o estudo pretende refletir sobre as melhores estratégias para garantir uma alfabetização plena e um letramento eficaz, essenciais para a construção do conhecimento e para o exercício da cidadania.

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

A alfabetização e o letramento, portanto, não são processos limitados aos primeiros anos de escolarização, mas sim contínuos e permanentes, que se estendem ao longo de toda a trajetória educacional e da vida do indivíduo. A cada nova fase, o aluno amplia suas capacidades de leitura e escrita, adequando-se aos desafios que surgem, seja em termos de complexidade textual, seja nas mudanças socioculturais e tecnológicas que impactam a comunicação. Isso implica que o processo de alfabetização e letramento deve ser tratado como algo dinâmico e em constante evolução, e não como um objetivo a ser alcançado de forma definitiva em determinado momento da vida escolar.

Além disso, o conceito de letramento envol-

ve uma reflexão sobre o uso das habilidades de leitura e escrita no contexto social. A pessoa letrada não apenas sabe ler e escrever, mas também sabe usar essas habilidades para compreender e interagir com o mundo ao seu redor, de maneira crítica e significativa. O letramento, portanto, é um instrumento de emancipação, que permite ao indivíduo se posicionar de forma autônoma e crítica no contexto social, político e cultural. Ele envolve, ainda, a capacidade de compreender diferentes formas de textos, como os verbais, os visuais, os digitais, entre outros, reconhecendo a importância da linguagem em suas múltiplas formas de expressão e comunicação.

No contexto da Educação Básica, a alfabetização e o letramento devem ser trabalhados de maneira integrada, pois não é possível separar o domínio das técnicas de leitura e escrita do uso efetivo dessas habilidades na construção do conhecimento. A escola deve proporcionar experiências ricas e diversificadas de leitura e escrita, que estimulem o aluno a se expressar, a argumentar e a interpretar o mundo. Isso envolve a escolha de materiais didáticos e atividades pedagógicas que contemplem não apenas o ensino da codificação e decodificação de palavras, mas também o desenvolvimento de uma visão crítica da realidade, por meio de textos que abordem questões contemporâneas, sociais, culturais e históricas.

Outro aspecto fundamental é a abordagem metodológica adotada pelos professores. Para que a alfabetização e o letramento aconteçam de forma eficaz, é necessário que o professor compreenda as especificidades do processo de aprendizagem de cada aluno, respeitando suas particularidades, seus ritmos e seus contextos. Isso exige uma formação continuada para os educadores, que devem estar preparados para lidar com as diversidades da sala de aula e adotar estratégias de ensino diversificadas, que contemplem os diferentes estilos de aprendizagem e promovam a inclusão de todos os estudantes. A personalização do ensino, o trabalho colaborativo e o uso de tecnologias educacionais são algumas das práticas que têm mostrado eficácia na promoção do letramento e da alfabetização.

É importante destacar que, ao longo do processo de alfabetização e letramento, as escolas devem incentivar não apenas a leitura de textos convencionais, mas também a leitura e escrita de diferentes gêneros e suportes, como textos multimodais e digitais. O mundo contemporâneo exige dos indivíduos a capacidade de compreender e produzir textos diversos, que não se restringem aos tradicionais livros e cadernos. A inserção de novas tecnologias no processo educativo, como os computadores, tablets e recursos online, oferece novas possibilidades de interação com os textos e amplia as formas de expressão. Nesse contexto, o letramento digital se torna cada vez mais relevante, pois os alunos precisam aprender a navegar, analisar e produzir conteúdos na internet e em outras plataformas digitais.

Além disso, a abordagem da alfabetização e do letramento deve estar em consonância com as políticas públicas educacionais. No Brasil, a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) trouxe diretrizes claras para o ensino de Língua Portuguesa, destacando a importância da alfabetização no ciclo inicial do Ensino Fundamental. Contudo, é necessário garantir que a educação para o letramento se estenda para toda a trajetória escolar, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, permitindo que os alunos desenvolvam as habilidades de leitura e escrita de forma cada vez mais refinada e crítica.

Outro ponto crucial é a colaboração entre escola, família e comunidade. O processo de alfabetização e letramento não deve ser visto como uma responsabilidade exclusiva da escola, mas como uma tarefa compartilhada entre todos os atores envolvidos na formação do aluno. A participação ativa da família, especialmente nas primeiras etapas da educação, é essencial para garantir o sucesso no processo de aprendizagem. A promoção de um ambiente favorável à leitura em casa, o incentivo à prática da escrita e a discussão sobre temas relevantes são formas de apoiar a alfabetização e o letramento no cotidiano.

A formação de leitores e escritores críticos e competentes é, portanto, um desafio complexo e contínuo que envolve não apenas a aquisição das habilidades técnicas de leitura

e escrita, mas também o desenvolvimento da capacidade de pensar, interpretar e interagir com o mundo de forma reflexiva e participativa. Nesse sentido, a escola, ao longo de toda a Educação Básica, tem o papel de promover uma educação integral, que não se limite ao domínio das normas gramaticais, mas que prepare os alunos para a vida em sociedade, como cidadãos conscientes e engajados.

Dessa forma, é fundamental que as práticas pedagógicas sejam constantemente avaliadas e ajustadas para garantir que todos os alunos, independentemente de sua origem social, cultural ou econômica, tenham a oportunidade de desenvolver suas habilidades de leitura e escrita de forma plena. A alfabetização e o letramento devem ser vistos como processos em constante desenvolvimento, que exigem inovação, criatividade e uma abordagem pedagógica inclusiva, que respeite as diversidades e atenda às necessidades de todos os estudantes.

Por fim, é importante ressaltar que o letramento e a alfabetização devem ser sempre contextualizados no mundo em que vivemos, levando em consideração as transformações sociais, culturais e tecnológicas que impactam a vida cotidiana. Dessa forma, a educação se torna um processo vivo e dinâmico, que prepara os alunos não apenas para a leitura e escrita de textos, mas para o exercício pleno da cidadania em um mundo cada vez mais complexo e interconectado.

Alfabetização e letramento são dois processos fundamentais no desenvolvimento da capacidade de leitura e escrita de um indivíduo, mas que possuem abordagens distintas. A alfabetização refere-se ao aprendizado das técnicas básicas de leitura e escrita, ou seja, o processo de adquirir a capacidade de decodificar símbolos, como letras e palavras, transformando-os em sons e significados. Esse processo é essencial para que a pessoa possa interpretar textos, escrever de forma coerente e compreender as mensagens escritas.

Por outro lado, o letramento vai além da simples decodificação de palavras. Ele envolve a habilidade de usar a leitura e a escrita de maneira funcional e contextualizada no cotidiano. O letramento se preocupa com a aplicação prática do conhecimento adquirido durante a alfabetização, englobando a capacidade de ler diferentes tipos de textos, interpretar contextos, produzir escritos que façam sentido dentro de uma determinada situação social, e até mesmo compreender os diversos usos da linguagem em diferentes esferas sociais.

Alfabetização e letramento referem-se a duas etapas interligadas no processo de aprendizado da leitura e escrita. Enquanto a alfabetização é o processo de adquirir as habilidades básicas de decodificação e codificação dos signos escritos, o letramento envolve o uso efetivo da leitura e da escrita em contextos sociais, promovendo a compreensão e o uso das práticas de leitura e escrita em diferentes situações do cotidiano.

A escolha do tema "Alfabetização e Letramento" se justifica pela importância fundamental que esses processos têm na formação de indivíduos críticos e socialmente integrados.

O papel dos educadores na promoção da alfabetização e do letramento vai muito além do ensino mecânico das habilidades de leitura e escrita. Eles precisam criar um ambiente de aprendizado que não apenas valorize a aquisição técnica dessas habilidades, mas também as contextualize em situações reais e significativas, permitindo que os alunos compreendam a importância da leitura e da escrita em suas vidas cotidianas.

Uma das estratégias mais eficazes para promover tanto a alfabetização quanto o letramento é o uso de uma abordagem diversificada e centrada no aluno. Isso significa reconhecer as diferentes formas como cada estudante aprende e adaptar as atividades de ensino para atender às necessidades individuais. Por exemplo, alguns alunos podem responder melhor a atividades práticas, como escrever cartas ou criar histórias, enquanto outros podem se beneficiar de leituras guiadas e discussões em grupo. Ao diversificar as atividades, o educador assegura que todos os alunos tenham a oportunidade de desenvolver suas habilidades de forma significativa.

Além disso, é fundamental que os educadores incentivem a leitura de diferentes gêneros textuais, como contos, poesias, notícias,

quadrinhos e textos informativos. Essa diversidade textual não só enriquece o vocabulário dos alunos, mas também amplia sua compreensão sobre diferentes formas de comunicação escrita e os diferentes propósitos que a escrita pode ter.

A promoção da leitura crítica de textos é outro aspecto crucial no desenvolvimento do letramento. Isso envolve ensinar os alunos a não apenas decodificar as palavras, mas também a questionar o conteúdo, a refletir sobre o contexto em que o texto foi produzido e a analisar as intenções do autor. Uma leitura crítica permite que os alunos desenvolvam a habilidade de discernir entre diferentes pontos de vista, reconhecer possíveis vieses nos textos e formar suas próprias opiniões informadas. Essa competência é essencial em uma sociedade saturada de informações, onde a capacidade de interpretar e avaliar o que se lê é fundamental para a tomada de decisões conscientes.

O estímulo à produção escrita em diferentes formatos e para diferentes propósitos também desempenha um papel significativo no desenvolvimento do letramento. A escrita não deve ser vista apenas como uma tarefa escolar, mas como uma forma de expressão pessoal e de comunicação com o mundo. Os educadores podem incentivar os alunos a escreverem diários, blogs, cartas, relatos de experiências ou até mesmo a criarem seus próprios livros. Cada tipo de escrita oferece uma oportunidade única de praticar e aperfeiçoar as habilidades de expressão escrita, além de ajudar os alunos a encontrar sua própria voz e estilo.

Outra prática importante é o incentivo à leitura compartilhada e em voz alta, tanto dentro quanto fora da sala de aula. A leitura em voz alta, seja pelo educador ou pelos próprios alunos, ajuda a desenvolver a fluência, a entonação e a compreensão de textos. Além disso, ao compartilhar leituras, os alunos têm a oportunidade de discutir o conteúdo, compartilhar impressões e desenvolver suas habilidades de argumentação e debate, o que contribui para o letramento.

O papel dos pais e da comunidade também é fundamental no desenvolvimento da alfabetização e do letramento. Quando a leitura e a escrita são valorizadas em casa e na comunidade, os alunos tendem a se engajar mais nesses processos. Por isso, os educadores devem buscar parcerias com as famílias e com a comunidade, promovendo atividades que envolvam a participação dos pais, como feiras de leitura, oficinas de escrita, ou eventos culturais que valorizem a produção textual dos alunos. Essas iniciativas ajudam a criar uma cultura de letramento que vai além da escola, fortalecendo o vínculo entre a educação formal e a vida cotidiana dos alunos.

Por fim, é fundamental reconhecer que a alfabetização e o letramento não se esgotam nos primeiros anos de escolarização. Ao longo de toda a vida escolar e mesmo depois dela, as pessoas continuam a desenvolver suas habilidades de leitura e escrita, aprimorando-as e adaptando-as às novas exigências do mundo contemporâneo. Nesse sentido, a educação deve ser vista como um processo contínuo, que vai além da escola e que acompanha o indivíduo por toda a vida, capacitando-o a ser um cidadão crítico, consciente e participativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer deste trabalho, observa-se que não se pode abrir mão do ensino por meio da ludicidade pois é por meio do lúdico que o conhecimento chega as crianças tão pequenas. Com a literatura infantil, desenvolvemos a imaginação, a criatividade e o cognitivo mesmo quando as crianças não são alfabetizadas. Não podemos esgotar um assunto tão vasto e rico como a leitura na educação infantil, mas levantar reflexões e apontar alguns caminhos para este resgate como tema principal nas escolas, que ficou em segundo plano, momento de distração no cotidiano de milhares de crianças.

Nós educadores devemos repensar nossas práticas e promover, no cotidiano escolar a discussão sobre a pluralidade cultural do povo brasileiro, por meio das atividades de leitura, com objetivo de ampliar a formação do profissional da educação, no que se refere com a indicação e leitura de livros adequados para cada uma das diferentes faixas etárias. Acredita-se, que pode realmente levar muitas crianças a ampliar e educar seus olhares para a leitura e para a arte (litera-

tura), a se transformar em leitores plurais, em cidadãos mais preparados para a vida em sociedade que acima de tudo, esteja de mente aberta e disponível para aprender com as possibilidades de leitura de mundo e de vida que uma criança pode ensinar, construindo esse conhecimento por meio da leitura de bons livros e com professores bem preparados para atividades diárias no espaço escolar. A escola deve ser o local do saber e do bem, a construção da cidadania crítica e ativa demanda conhecimento, reflexão, analise, discussão, prática de intervenção na realidade.

O professor deve ter uma boa dose de ousadia, devemos construir o conhecimento escolar a partir da realidade, estabelecendo relações entre textos e contextos, exercitar a escrita e o diálogo, provocar reflexões e questionamentos, motivar a criatividade dos educandos, tendo consciência de que compreender o mundo exige compreender o lugar e a sociedade que se vive. A educação em parceria com a leitura abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino.

O papel da leitura na formação crítica de cidadãos não pode ser subestimado. Quando os alunos têm acesso a livros que refletem diferentes perspectivas e contextos sociais, eles são incentivados a expandir sua compreensão do mundo e a desenvolver empatia. A literatura proporciona janelas para outros modos de vida, experiências, culturas e visões, e isso é essencial para o desenvolvimento de uma mentalidade aberta e inclusiva. Crianças que leem não apenas aprimoram suas habilidades cognitivas e verbais, mas também começam a entender e respeitar as diferenças, aprendendo a viver em uma sociedade plural e diversa.

Além disso, a escolha de bons livros é um fator determinante. A qualidade e a diversidade dos materiais literários influenciam diretamente o interesse dos alunos e o potencial de desenvolvimento crítico. Livros que abordem temas como amizade, ética, cidadania, diversidade cultural, direitos humanos e sustentabilidade podem inspirar discussões ricas e promover valores importantes para a formação cidadã. Nesse sentido, é crucial que a escola disponibilize uma variedade de gêneros e temas, incluindo autores contemporâneos, literatura infantil e obras de diversas culturas, ampliando o acesso ao conhecimento.

O papel da leitura na formação crítica de cidadãos é central em um processo educacional que visa não apenas à aquisição de habilidades cognitivas, mas também ao desenvolvimento de uma visão crítica e reflexiva sobre o mundo. A leitura oferece aos alunos uma ferramenta poderosa para compreender a sociedade, suas complexidades e contradições, ampliando seu repertório cultural e intelectual. Quando os alunos têm acesso a uma diversidade de textos — sejam eles literários, informativos ou jornalísticos — que abordam diferentes realidades e perspectivas, eles são convidados a sair de sua zona de conforto e a questionar a visão de mundo que conhecem, passando a perceber as múltiplas facetas da sociedade.

A literatura, em particular, é um veículo privilegiado para essa ampliação da compreensão, pois oferece ao leitor a oportunidade de entrar em mundos diversos, de se colocar no lugar do outro e de explorar experiências e emoções que talvez não faria parte de sua vivência cotidiana. Através da leitura de romances, poesias, contos e outros gêneros literários, as crianças e jovens se deparam com personagens e situações que refletem contextos e realidades sociais distintas das suas, ajudando a desenvolver a empatia. A empatia é uma competência fundamental para a convivência em sociedade, pois permite que o indivíduo compreenda e respeite as diferenças, seja com relação à cultura, à classe social, à etnia, à orientação sexual ou a qualquer outra característica que envolva a identidade e a experiência humana.

Quando se expõem a narrativas que tratam de desigualdades, injustiças sociais, conflitos e preconceitos, os leitores podem ser sensibilizados e, mais importante ainda, motivados a refletir sobre o papel que desempenham em sua comunidade e na sociedade em geral. Isso não significa apenas entender as realidades dos outros, mas também perceber as próprias atitudes e comportamentos, desenvolvendo a capacidade de agir de maneira mais justa e ética. Nesse processo, a

literatura funciona como um espelho e uma janela: o espelho permite que o leitor veja a si mesmo, suas próprias experiências e valores, enquanto a janela oferece uma visão de mundos diversos, com desafios e vivências distintas da sua própria.

A leitura também desempenha um papel importante na construção de uma mentalidade inclusiva. Em um mundo cada vez mais globalizado, onde as interações entre diferentes culturas são constantes, a capacidade de compreender e respeitar as diferenças é fundamental. A leitura permite que os alunos acessem narrativas que promovem o entendimento das culturas, crenças e tradições de outras comunidades, ajudando a quebrar estereótipos e preconceitos. Isso é especialmente importante em um contexto educacional no qual a diversidade é uma realidade cotidiana. Ao ler sobre outras culturas, os alunos podem se tornar mais conscientes das desigualdades históricas e sociais que marcam diferentes grupos e aprender a valorizar a riqueza que a diversidade traz para a sociedade.

Além disso, a leitura é um meio eficaz de desenvolvimento de habilidades cognitivas, como a interpretação de textos, o pensamento crítico e a capacidade de argumentação. Quando os alunos leem diferentes tipos de textos e se envolvem com conteúdos variados, eles são desafiados a analisar, criticar e refletir sobre o que estão lendo. Essa prática estimula o desenvolvimento do pensamento lógico e da capacidade de formar opiniões baseadas em evidências, o que é fundamental para a construção de cidadãos críticos e bem-informados. A habilidade de analisar textos de forma crítica, questionando os pontos de vista apresentados, é essencial não apenas no contexto escolar, mas também para o exercício pleno da cidadania. Um cidadão que lê criticamente é capaz de identificar manipulações e falácias em discursos políticos, comerciais e sociais, tornando-se mais apto a tomar decisões informadas e a participar de maneira ativa e responsável nos processos democráticos.

A leitura também contribui para o fortalecimento da língua e da expressão verbal. Ao ler com frequência, os alunos se familiarizam com diferentes formas de construção de frases, vocabulários ricos e estruturas linguísticas variadas. Isso não apenas melhora a sua capacidade de se comunicar de forma clara e eficaz, mas também lhes dá maior segurança ao expressar suas ideias, pensamentos e sentimentos. Essa habilidade é fundamental, tanto no contexto escolar quanto na vida cotidiana, pois permite que o indivíduo se posicione de forma assertiva, seja em debates, discussões ou na defesa de suas crenças e valores.

No entanto, para que a leitura cumpra seu papel de formação crítica, é necessário que o ambiente escolar promova a leitura de maneira estimulante e envolvente. Isso envolve não apenas a disponibilização de livros e materiais de leitura, mas também a criação de espaços de discussão e reflexão sobre os textos lidos. Os professores têm um papel fundamental nesse processo, pois são os mediadores da leitura e devem ser capazes de instigar o pensamento crítico dos alunos, promovendo discussões que incentivem a análise e a reflexão sobre os textos e sobre as questões sociais que eles abordam.

A formação de leitores críticos também envolve a escolha de livros que abordem temas relevantes e atuais, que despertem o interesse dos alunos e que os desafiem a pensar sobre as questões que moldam o mundo contemporâneo. O currículo escolar deve ser pensado de forma a incluir uma variedade de gêneros literários e temas que abordem as realidades sociais e culturais com as quais os alunos se identificam, bem como os contextos globais que afetam a sociedade. A leitura de autores contemporâneos e a introdução de obras que tratem de temas como a desigualdade social, a cidadania, o meio ambiente, as relações de poder e os direitos humanos podem ser poderosos motores de reflexão e transformação social.

Além disso, a leitura deve ser encarada como uma prática prazerosa e enriquecedora. Para que os alunos se tornem leitores críticos, é preciso que sintam prazer em ler. Isso implica a criação de um ambiente literário positivo, onde os livros sejam vistos como algo acessível e agradável, e não como uma obrigação ou uma tarefa escolar. A formação de leitores críticos não ocorre apenas por meio da leitura forçada, mas pela desco-

berta do prazer de se envolver com os textos, de se perder em narrativas envolventes e de se deixar transportar para outros mundos por meio da literatura.

Por fim, o papel da leitura na formação crítica dos cidadãos é essencial para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e plural. A leitura não apenas aprimora as habilidades cognitivas e verbais dos alunos, mas também os prepara para entender as complexidades do mundo, questionar as injustiças e agir de forma ética e consciente. Assim, o acesso à literatura e ao incentivo à leitura devem ser vistos como um direito fundamental de todos os alunos, uma vez que contribuem para a formação de indivíduos mais preparados para exercer sua cidadania de maneira plena e transformadora.

REFERÊNCIAS

ARIÉS, Philippe. História Social educação. Rio de Janeiro. LTC, 1981.

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

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. Avaliação Mediadora: Uma Relação Dialógica na Construção do Conhecimento. Porto Alegre: Mediação, 1991.

KSHIMOTO, Tizuco M. (Org.) Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 5ª Edição. São Paulo: Cortez,2001.

OLIVEIRA, Glória Aparecida Pereira. A concepção de egressos de um curso de Pedagogia acerca da contribuição do trabalho de conclusão de curso. 2003. Dissertação (Mestrado) Faculdade de Educação – Universidade Estadual de Campinas. São Paulo, 1994.

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

EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL: PREPARANDO ESTUDANTES PARA OS DESAFIOS DO SÉCULO XXI

ILMA RODRIGUES VIEIRA DE MELO

RESUMO
As práticas de educação socioemocional desempenham um papel crucial no desenvolvimento integral dos estudantes, impactando diretamente seu bem-estar emocional e desempenho acadêmico. A integração dessas práticas ao currículo escolar não apenas facilita a gestão das emoções dos alunos, mas também promove competências importantes como empatia, autoconsciência, e habilidades de resolução de conflitos. Esses elementos são fundamentais para o engajamento dos estudantes, criando um ambiente escolar mais colaborativo e harmonioso, o que resulta em uma maior motivação e autoestima. A regulação emocional, em particular, permite aos alunos lidarem de forma eficaz com as pressões e desafios acadêmicos, favorecendo uma aprendizagem mais produtiva e saudável. Além disso, o fortalecimento dessas competências facilita a construção de um clima escolar positivo, reduzindo problemas comportamentais e promovendo a cooperação entre os estudantes. Ao investirem em práticas que favoreçam o desenvolvimento socioemocional, as escolas estão não apenas preparando os alunos para os desafios da vida acadêmica, mas também para um futuro mais equilibrado e com maior capacidade de adaptação. O impacto positivo dessas abordagens pode ser observado na melhoria das relações interpessoais, na diminuição da ansiedade e na resiliência diante de dificuldades, fatores que potencializam o sucesso acadêmico e o bem-estar dos alunos.

PALAVRAS-CHAVE: Bem-estar. Competências. Educação.

ABSTRACT
Socioemotional education practices play a crucial role in students' holistic development, directly impacting their emotional well-being and academic performance. The integration of these practices into the school curriculum not only facilitates emotional management but also promotes key competencies such as empathy, self-awareness, and conflict resolution skills. These elements are essential for student engagement, creating a more collaborative and harmonious school environment, which leads to increased motivation and self-esteem. Emotional regulation, in particular, enables students to effectively deal with academic pressures and challenges, fostering more productive and healthy learning. Furthermore, strengthening these competencies helps build a positive school climate, reducing behavioral problems and promoting cooperation among students. By investing in practices that enhance socioemotional development, schools are not only preparing students for academic challenges but also for a more balanced future with greater adaptability. The positive impact of these approaches can be observed in improved interpersonal relationships, decreased anxiety, and resilience in the face of difficulties, factors that enhance academic success and student well-being.

KEYWORDS: Competencies. Education. Well-being.

INTRODUÇÃO

A educação socioemocional tem ganhado destaque nas discussões sobre o desenvolvimento integral dos estudantes, principalmente diante dos desafios contemporâneos que afetam a vida pessoal e acadêmica. Com a crescente complexidade do mundo atual, os jovens enfrentam uma série de questões emocionais e sociais, como ansiedade, pressão por desempenho e dificuldades de relacionamento.

Nesse contexto, a educação socioemocional surge como uma abordagem que visa promover habilidades como autoconhecimento, empatia, autorregulação e habilidades de convivência, fundamentais para o sucesso tanto na vida escolar quanto na vida adulta. Preparar os estudantes para os desafios do século XXI requer, portanto, o desenvolvimento dessas competências essenciais para lidar com as questões emocionais e sociais

de forma equilibrada e construtiva.

A justificativa para abordar a educação socioemocional está diretamente relacionada à necessidade de formação de indivíduos mais preparados para a complexidade da vida moderna. Além do conteúdo acadêmico, as escolas precisam formar cidadãos capazes de lidar com suas emoções, interagir de maneira saudável com os outros e tomar decisões conscientes. A promoção do bem-estar emocional e social no ambiente escolar tem o potencial de melhorar a saúde mental dos alunos, reduzir conflitos interpessoais e melhorar o clima escolar, contribuindo para um ambiente de aprendizado mais produtivo e harmonioso. A educação socioemocional também é uma ferramenta poderosa para o desenvolvimento de habilidades essenciais para a vida no século XXI, como a resolução de problemas, o trabalho em equipe e a comunicação eficaz.

A questão que orienta a pesquisa é: como a implementação de práticas de educação socioemocional nas escolas pode contribuir para a preparação dos estudantes para os desafios do século XXI? Essa pergunta busca compreender a relevância e os impactos dessa abordagem no desenvolvimento dos alunos, focando não apenas na melhoria do desempenho acadêmico, mas também na formação de indivíduos emocionalmente equilibrados e socialmente responsáveis.

O objetivo geral deste estudo é analisar os benefícios da educação socioemocional na preparação dos estudantes para os desafios do século XXI. Os objetivos específicos são: 1) identificar as principais competências socioemocionais que os estudantes devem desenvolver para enfrentar os desafios atuais; 2) investigar como as práticas de educação socioemocional podem ser integradas ao currículo escolar; e 3) avaliar os efeitos dessas práticas no bem-estar emocional e no desempenho acadêmico dos alunos.

A metodologia adotada será de natureza bibliográfica, com a análise de obras e artigos científicos que abordam a educação socioemocional, suas práticas pedagógicas e seus efeitos no ambiente escolar. Será realizada uma revisão de literatura sobre as principais teorias e pesquisas relacionadas à área, além de estudos de caso que evidenciem as experiências de implementação dessas práticas em escolas. Essa abordagem permitirá compreender de forma aprofundada como a educação socioemocional pode ser um fator decisivo na preparação dos estudantes para os desafios do século XXI.

PRINCIPAIS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS QUE OS ESTUDANTES DEVEM DESENVOLVER PARA ENFRENTAR OS DESAFIOS ATUAIS

Os desafios contemporâneos com as rápidas transformações tecnológicas, trazem as mudanças climáticas e as crescentes demandas do mercado de trabalho, exigem mais do que conhecimentos técnicos, sendo que para lidar com essas mudanças, os estudantes precisam desenvolver competências socioemocionais que os ajudem a navegar por situações complexas, tomar decisões conscientes e construir relações significativas. Essas habilidades são essenciais para o sucesso acadêmico, profissional e pessoal em um mundo em constante evolução.

A autoconsciência é uma das competências fundamentais, pois permite que os estudantes reconheçam suas emoções, valores e objetivos pessoais. Essa habilidade é essencial para o desenvolvimento da inteligência emocional e da capacidade de identificar pontos fortes e áreas de melhoria. Por meio da autoconsciência, os alunos podem estabelecer metas realistas e trabalhar com propósito, fortalecendo sua confiança e resiliência diante de desafios.

Desta forma, a regulação emocional é fundamental para enfrentar momentos de pressão ou frustração e aprender a gerenciar emoções de forma saudável ajudando os estudantes a manter o foco, evitar comportamentos impulsivos e encontrar soluções equilibradas para os problemas. Essa competência contribui para a estabilidade emocional e promove uma abordagem positiva ao lidar com adversidades.

Visto que a personalidade de cada indivíduo influencia na interação com o outro e pode impactar na forma como se realiza determinada atividade, podemos elencar este teste de personalidade como um importante aliado no contexto acadêmico. Pois, ao tomar

consciência dos traços mais marcantes da personalidade de cada aluno, o professor tem a oportunidade de explorar o que há de melhor e auxiliá-lo no desenvolvimento do que precisa ser aprimorado, o que consequentemente influencia em aspectos educacionais como desempenho e evasão (SILVA et al, 2012, p. 26).

A colaboração, o respeito e a empatia são considerados como uma habilidades indispensáveis nos dias atuais, pois compreender e respeitar as perspectivas alheias promove um ambiente de convivência harmoniosa e fortalece o senso de comunidade. A empatia é a base para a colaboração e a resolução de conflitos, habilidades cada vez mais valorizadas em contextos acadêmicos e profissionais.

[...] o impacto das competências socioemocionais no processo de ensino-aprendizagem é evidente em diversos aspectos, desde o desempenho acadêmico até a construção de um ambiente escolar positivo. A promoção dessas competências contribui não apenas para o sucesso individual dos alunos, mas também para a criação de uma cultura escolar que valoriza a colaboração, o respeito e a empatia. Assim, o desenvolvimento de competências socioemocionais deve ser considerado um elemento central na educação, com o potencial de transformar a experiência escolar e preparar os estudantes para os desafios futuros (HOLANDA et al, 2024, p. 11).

Considera-se a comunicação essencial como competência a ser desenvolvida, pois permite que os estudantes expressem ideias, sentimentos e necessidades de forma clara e assertiva e quando se trata de um mundo conectado, a habilidade de se comunicar bem é fundamental para o trabalho em equipe, o networking e a construção de relações interpessoais saudáveis. Além disso, a boa comunicação é um diferencial no mercado de trabalho, onde a capacidade de articular ideias de maneira convincente é altamente valorizada.
Gonçalves e Resende (2024) consideram que as habilidades de convívio social envolvem competências que possibilitam interações mais saudáveis e produtivas, como a empatia, a comunicação eficaz (incluindo a assertividade, a comunicação e a escuta ativas, além da capacidade de identificar os estilos comunicativos dos outros), a tomada de decisão responsável (que consiste em fazer escolhas éticas e respeitosas nas interações sociais, avaliando se as consequências de suas ações são positivas para o bem-estar de todos os envolvidos), a resolução de problemas (tentando solucionar questões e oferecendo ajuda quando necessário), além da capacidade de negociar de forma construtiva em situações de conflito, lidar com injustiças, reforçar comportamentos adequados e promover a tolerância e a cooperação.
A capacidade de resolver problemas, logo, é uma competência que os estudantes precisam aprender para analisar situações, identificar soluções criativas e tomar decisões fundamentadas. Essa habilidade é importante para enfrentar os desafios acadêmicos e também para lidar com questões do dia a dia, incentivando uma postura proativa e resiliente.
Juntamente aparece o pensamento crítico, ajudando os alunos avaliarem informações, refletir sobre diferentes perspectivas e tomar decisões baseadas em evidências. Em um mundo saturado de informações, a habilidade de discernir o que é relevante e confiável é fundamental para o desenvolvimento da autonomia intelectual e da responsabilidade cidadã.

A Curiosidade para aprender refere-se ao forte desejo de aprender e de adquirir conhecimentos e habilidades. Pessoas curiosas para aprender tem paixão pela aprendizagem, exploração intelectual e compreensão. Simplificando, a curiosidade para aprender está relacionada a ter uma mentalidade inquisitiva que facilita a investigação, a pesquisa, o pensamento crítico e a resolução de problemas. Ela é importante, pois nos ajuda a aprender e explorar diferentes ideias, situações e acontecimentos, conhecer mais sobre as pessoas e sobre o mundo (TEIXEIRA; MARTINEZ, 2021, p. 24).

Desta forma, a resiliência social está ligada

às outras habilidades diante da capacidade de construir e manter relações positivas, sendo essencial para enfrentar os desafios atuais, ou seja, saber colaborar, negociar e trabalhar em equipe são competências que fortalecem a rede de apoio dos estudantes e os preparam para lidar com diferentes contextos culturais e sociais. Essas habilidades, quando desenvolvidas de maneira intencional, equipam os estudantes para prosperar em um mundo marcado por constantes transformações.

De acordo com IAS (2020), a tolerância ao estresse é uma competência vinculada à resiliência emocional, referindo-se à capacidade de gerenciar eficazmente os sentimentos negativos em situações desafiadoras. Essa competência envolve o reconhecimento de que o estresse e a ansiedade fazem parte da vida, sendo essencial, porém, aprender formas de lidar com essas emoções de maneira construtiva e positiva.

O desenvolvimento de competências socioemocionais tem sido cada vez mais reconhecido como um fator crucial para o sucesso acadêmico e profissional. Muitos estudos indicam que as competências socioemocionais podem ser desenvolvidas intencionalmente no âmbito escolar, seja em atividades próprias para isso, ou articulando um conjunto de componentes curriculares. Tidas como tão importantes quanto competências cognitivas, avaliadas por testes de inteligência e conhecimento acadêmico, para a obtenção de bons resultados na escola, e tão ou mais importantes que elas para o trabalho e a vida, formuladores de políticas públicas vêm demonstrando interesse crescente em incorporar ferramentas para seu desenvolvimento.

Muitos estudos indicam que as competências socioemocionais podem ser desenvolvidas intencionalmente no âmbito escolar, seja em atividades próprias para isso, ou articulando um conjunto de componentes curriculares. Tidas como tão importantes quanto competências cognitivas, avaliadas por testes de inteligência e conhecimento acadêmico, para a obtenção de bons resultados na escola, e tão ou mais importantes que elas para o trabalho e a vida, formuladores de políticas públicas vêm demonstrando interesse crescente em incorporar ferramentas para seu desenvolvimento (OLIVEIRA, 2018, p. 2).

Isso evidencia que, além de atender às demandas cognitivas, a escola também deve ser um espaço que favorece a construção dessas habilidades, preparando os alunos para os desafios da vida pessoal e profissional.

PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL PODEM SER INTEGRADAS AO CURRÍCULO ESCOLAR

A educação socioemocional tem ganhado cada vez mais destaque nas discussões sobre o desenvolvimento integral dos alunos, sendo reconhecida como uma parte essencial do processo educativo. A inclusão de práticas que promovam o autoconhecimento, a regulação emocional, a empatia, o pensamento crítico e outras competências socioemocionais no currículo escolar pode fortalecer a formação dos estudantes e prepará-los para os desafios da vida pessoal, acadêmica e profissional. Integrar essas práticas ao currículo não significa substituir os conteúdos tradicionais, mas enriquecê-los com abordagens que considerem o ser humano em sua totalidade.

A educação socioemocional foi desenvolvida e introduzida como uma estrutura para atender às necessidades dos jovens e apoiar o alinhamento de uma série de programas e iniciativas escolares. Nesse sentido é importante destacar que alguns estados americanos, bem como o governo federal, reconheceram o valor desses programas e o impacto positivo nos alunos e nas escolas (OLIVEIRA, 2018, p. 3).

Uma das formas de integrar a educação socioemocional ao currículo é por meio da incorporação de atividades que estimulem a reflexão sobre emoções e comportamentos. Essas atividades podem ser realizadas dentro de disciplinas já existentes, como língua portuguesa, matemática ou ciências, utilizando textos, discussões e projetos que envolvam temas ligados à gestão emocional,

à cooperação e à resolução de conflitos. Ao tratar dessas questões de maneira transversal, os estudantes desenvolvem uma compreensão mais profunda de suas emoções e aprendem a lidar com elas no cotidiano escolar.

Segundo Firmino (2022) a educação escolar, além de promover as aprendizagens acadêmicas definidas na grade curricular, também desempenha o papel de contribuir para o desenvolvimento emocional dos estudantes. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) aborda a educação socioemocional, destacando a importância das habilidades e competências que auxiliam crianças e adolescentes a estabelecerem relações mais saudáveis com seus colegas, praticarem a empatia, conviverem positivamente com as diferenças e tomarem decisões conscientes. Desta forma, é possível integrar práticas de educação socioemocional em momentos específicos, como em aulas de convivência, ética ou cidadania. Nesses espaços, os alunos poderiam aprender a trabalhar em grupo, respeitar diferenças, ouvir o outro e resolver disputas de maneira construtiva. A promoção de valores como o respeito mútuo e a solidariedade, trabalhados de forma prática e vivencial, tem o potencial de criar um ambiente escolar mais harmonioso e propício ao aprendizado.

A aprendizagem socioemocional é comumente conhecida também por outros termos, como por exemplo: educação de caráter, habilidades do século XXI, habilidades não cognitivas, soft skills, apenas para citar alguns. Cada rótulo se baseia em uma perspectiva teórica ligeiramente diferente que se refere a um conjunto diferente de pesquisas, e cada conjunto tem seus próprios campos e disciplinas relacionados (COLAGROSSI; VASSIMON, 2017, p. 21).

A implementação de programas de educação socioemocional nas escolas pode envolver a formação de professores para que saibam identificar e lidar com questões emocionais e comportamentais de seus alunos. Esse treinamento capacita os educadores a promoverem uma abordagem pedagógica mais inclusiva e empática, possibilitando que eles integrem as competências socioemocionais em suas práticas diárias. Assim, a colaboração entre docentes e profissionais especializados, como psicólogos e orientadores educacionais, pode fortalecer ainda mais esse processo.

A formação de professores com foco em competências socioemocionais representa um aspecto vital na evolução da prática pedagógica e na preparação dos educadores para atender às necessidades contemporâneas dos alunos. Este enfoque na educação visa não apenas o desenvolvimento acadêmico, mas também o emocional e social dos estudantes, preparando-os para enfrentar com resiliência e inteligência emocional as diversas situações da vida (TECDH et al, 2024, p. 16).

A criação de espaços de diálogo e reflexão dentro da escola pode ser fundamental para integrar a educação socioemocional ao currículo. Reuniões regulares de turma, círculos de conversa e rodas de diálogo oferecem aos estudantes a oportunidade de expressar suas emoções, ouvir as vivências dos outros e refletir sobre suas próprias ações. Esses espaços contribuem para o desenvolvimento da empatia, do autoconhecimento e da comunicação não violenta, além de promoverem um senso de comunidade e pertencimento.

[...] a formação de professores em competências socioemocionais enfrenta desafios significativos, mas oferece oportunidades promissoras para transformar a educação. É imperativo que as instituições de formação docente reconheçam e se adaptem a essas necessidades, promovendo a integração efetiva da educação socioemocional para preparar educadores capazes de atender às demandas emocionais e sociais dos alunos, contribuindo para o seu desenvolvimento integral e para a criação de uma sociedade mais empática e resiliente (TECDH et al, 2024, p. 17).

As atividades práticas que envolvem a resolução de problemas e a tomada de decisões são outra maneira eficaz de integrar a edu-

cação socioemocional no currículo. Projetos de grupo, atividades extracurriculares e simulações de situações do cotidiano, como campanhas de arrecadação ou simulações de debates, permitem que os estudantes pratiquem habilidades como o trabalho em equipe, a liderança, a gestão de conflitos e a negociação. Essas experiências preparam os alunos para a vida adulta e para os desafios sociais que enfrentarão no futuro.

A integração da educação socioemocional no currículo escolar e na prática pedagógica demanda a adoção de estratégias específicas, métodos e técnicas que facilitem o ensino e o desenvolvimento de competências socioemocionais entre os alunos. A necessidade desta integração surge do reconhecimento de que o desenvolvimento emocional e social dos estudantes é tão importante quanto seu crescimento acadêmico (TECDH et al, 2024, p. 17).

Desta forma, a tecnologia pode ser uma aliada importante na integração da educação socioemocional ao currículo escolar. Ferramentas digitais, como aplicativos de meditação e mindfulness, vídeos educativos, jogos interativos e plataformas de aprendizagem colaborativa, podem ser utilizadas para incentivar o autoconhecimento, a regulação emocional e o desenvolvimento de habilidades sociais. Essas ferramentas ajudam a tornar o aprendizado mais dinâmico e acessível, ao mesmo tempo em que oferecem aos estudantes formas variadas de aprender e praticar as competências socioemocionais.
Assim, a integração da educação socioemocional ao currículo escolar deve ser um processo contínuo e gradual, que envolva toda a comunidade escolar, incluindo alunos, professores, gestores e familiares. A colaboração entre esses diversos agentes é essencial para criar um ambiente educacional que valorize tanto o desenvolvimento intelectual quanto o emocional dos estudantes. Ao investir na formação integral dos alunos, as escolas podem preparar cidadãos mais conscientes, empáticos e preparados para contribuir positivamente com a sociedade.
A educação tem sido cada vez mais compreendida como um processo que vai além do simples domínio de conteúdos acadêmicos. Ela deve promover o desenvolvimento pleno dos estudantes, abordando não apenas o aspecto cognitivo, mas também o emocional e social. Nesse contexto, a educação socioemocional é reconhecida como um componente fundamental do desenvolvimento integral do aluno, contribuindo significativamente para o seu crescimento cognitivo, emocional e social. Este reconhecimento baseia-se na compreensão de que as competências socioemocionais, como a autoconsciência, a autogestão, a consciência social, as habilidades de relacionamento e a tomada de decisão responsável, são indispensáveis para o sucesso na escola, no trabalho e na vida.

A educação socioemocional é reconhecida como uma componente fundamental do desenvolvimento integral do aluno, contribuindo significativamente para o seu crescimento cognitivo, emocional e social. Este reconhecimento baseia-se na compreensão de que as competências socioemocionais, como a autoconsciência, a autogestão, a consciência social, as habilidades de relacionamento e a tomada de decisão responsável, são indispensáveis para o sucesso na escola, no trabalho e na vida (TECDH et al, 2024, p. 22).

Destra forma, integrar essas competências no processo educativo é essencial para preparar os alunos para os desafios que irão enfrentar em diferentes contextos, assegurando que possuam as habilidades necessárias para uma convivência saudável e para a tomada de decisões assertivas ao longo da vida.

EFEITOS DESSAS PRÁTICAS NO BEM-ESTAR EMOCIONAL E NO DESEMPENHO ACADÊMICO DOS ALUNOS

As práticas de educação socioemocional têm mostrado efeitos significativos no bem-estar emocional e no desempenho acadêmico dos alunos, promovendo um ambiente escolar mais saudável e produtivo. Ao focar no desenvolvimento de competências como autoconsciência, regulação emocional e empatia, essas práticas não apenas ajudam os estu-

dantes a lidarem melhor com suas emoções, mas também contribuem para a formação de habilidades sociais essenciais para o sucesso acadêmico e pessoal. O impacto positivo no bem-estar emocional dos alunos é um dos resultados mais imediatos dessas abordagens, pois ao aprenderem a lidar com suas emoções de forma saudável, os alunos se sentem mais seguros e confiantes em seu ambiente escolar.

A análise crítica das informações coletadas sobre a educação socioemocional e a formação de professores revela um cenário promissor, no qual a integração dessas competências na prática pedagógica e nos currículos tem potencial para transformar o ambiente educacional. A importância de preparar os educadores para promover o desenvolvimento socioemocional dos alunos é evidenciada pelas descobertas apresentadas nas Referências analisadas. Essas descobertas sublinham a necessidade de uma abordagem educacional que valorize o bem-estar emocional e social dos estudantes, além de seu desempenho acadêmico (TECDH et al, 2024, p. 25).

Quando os alunos são capazes de identificar e gerenciar suas emoções, eles desenvolvem uma maior capacidade de concentração e foco, o que se reflete diretamente no desempenho acadêmico. A regulação emocional permite que os estudantes lidem com o estresse de maneira eficaz, mantendo o equilíbrio emocional necessário para enfrentar desafios acadêmicos e pessoais. Além disso, a melhoria na inteligência emocional favorece a redução de comportamentos impulsivos e aumento da persistência diante de dificuldades, fatores importantes para o sucesso escolar.
O bem-estar emocional dos alunos está relacionado à criação de um ambiente de aprendizagem mais positivo e colaborativo, pois ao trabalharem em equipe, resolver conflitos de maneira construtiva e respeitar as diferenças, os estudantes criam relações mais saudáveis entre si. Essas interações, baseadas em empatia e respeito, contribuem para a construção de um clima escolar que favorece a aprendizagem e a cooperação, tornando o ambiente mais propício ao desenvolvimento acadêmico.
Deste modo, a implementação de práticas socioemocionais pode reduzir a ansiedade e o medo de falhar entre os estudantes. Ao desenvolverem uma mentalidade de crescimento, ou seja, a crença de que podem melhorar por meio do esforço e da dedicação, os alunos se tornam mais resilientes frente às dificuldades acadêmicas. Essa mudança de mindset facilita a superação de desafios, o que reflete positivamente em seus resultados escolares.

Para os professores, a formação em competências socioemocionais é um passo essencial para aprimorar sua capacidade de criar um ambiente de aprendizagem que suporte o desenvolvimento integral dos alunos. Para as escolas, a integração da educação socioemocional no currículo e na cultura escolar representa uma estratégia eficaz para promover o bem-estar, a inclusão e a resiliência entre os estudantes. Por fim, para os sistemas de ensino, o apoio a políticas públicas e iniciativas que fomentem a educação socioemocional é fundamental para assegurar uma educação de qualidade que atenda às necessidades emocionais e sociais dos alunos, preparando-os para enfrentar os desafios da vida contemporânea de maneira eficaz e positiva (TECDH et al, 2024, p. 26).

A autoestima dos alunos tende a ser fortalecida por meio das práticas socioemocionais, pois ao se conhecerem melhor e aprenderem a lidar com suas emoções de forma positiva, os estudantes se sentem mais capazes de enfrentar os desafios que surgem em sua vida escolar. Esse fortalecimento da autoestima está diretamente ligado à motivação para o aprendizado, uma vez que os alunos, ao se sentirem competentes emocionalmente, tendem a se engajar mais nas atividades escolares e a buscar o sucesso acadêmico com maior determinação.

A incorporação da educação socioemocional nos currículos escolares e na formação docente apresenta-se como uma estratégia efetiva para enfrentar desafios educacionais complexos, incluindo a promoção do bem-

-estar emocional dos alunos, a melhoria das relações interpessoais dentro do ambiente escolar e o aumento do engajamento e do desempenho acadêmico (TECDH et al, 2024, p. 26).

Muitos autores tratam sobre a promoção do bem-estar emocional nos estudantes no qual pode levar a uma melhora significativa em suas notas e desempenho geral. A prática de habilidades como autoconhecimento, empatia e regulação emocional contribui para que os alunos se sintam mais preparados e confiantes, o que facilita o aprendizado. Quando o aluno está emocionalmente equilibrado, sua capacidade de absorver conteúdos acadêmicos e de aplicar o conhecimento aumenta consideravelmente.
A longo prazo, as competências socioemocionais podem influenciar positivamente a trajetória educacional dos alunos, uma vez que o desenvolvimento dessas habilidades está relacionado a um maior engajamento escolar e à diminuição da evasão. Ao se sentirem emocionalmente equilibrados e socialmente integrados, os alunos tendem a se manter mais motivados, o que pode resultar em uma continuidade acadêmica mais forte e em melhores índices de sucesso escolar.

Pesquisam revelam que alunos que têm competências socioemocionais mais desenvolvidas apresentam maior facilidade de aprender os conteúdos escolares. Isso porque o ato de aprender não envolve apenas competências ligadas à velocidade de raciocínio e à memória, mas exige também motivação e capacidade de controlar a ansiedade e as emoções (OLIVEIRA, 2019, p. 4).

Deste modo, as práticas de educação socioemocional não só promovem um bem-estar emocional essencial para o desenvolvimento integral dos alunos, como também têm um impacto direto no desempenho acadêmico. Ao integrar essas práticas ao cotidiano escolar, as escolas não estão apenas investindo na formação de bons alunos, mas também contribuindo para a formação de cidadãos mais preparados para enfrentar os desafios da vida.

Além de investir no desenvolvimento das habilidades socioemocionais dos alunos, a escola pode se transformar em um local privilegiado para o desenvolvimento socioemocional dos adultos: os professores, os gestores, os familiares dos estudantes. Alguns estudos mostram que programas de apoio aos pais dos estudantes podem reduzir os índices de criminalidade, violência, gravidez precoce, subemprego, entre outros (ABED, 2016, p. 15).

Ou seja, investir no desenvolvimento das habilidades socioemocionais dos alunos, a escola pode se transformar em um local privilegiado para o desenvolvimento socioemocional dos adultos: os professores, os gestores, os familiares dos estudantes. Alguns estudos mostram que programas de apoio aos pais dos estudantes podem reduzir os índices de criminalidade, violência, gravidez precoce, subemprego, entre outros.
Essa abordagem favorece o crescimento individual e promove uma transformação positiva nas dinâmicas familiares e sociais, contribuindo para uma sociedade mais equilibrada e justa. Dessa forma, a escola torna-se um espaço não apenas de ensino acadêmico, mas também de desenvolvimento emocional coletivo, refletindo diretamente no bem-estar de todos os envolvidos no processo educativo.

CONCLUSÃO

A educação socioemocional tem se consolidado como um componente essencial na formação integral dos alunos, refletindo diretamente no seu bem-estar emocional e no seu desempenho acadêmico. As práticas de educação socioemocional, quando integradas ao currículo escolar, têm mostrado resultados positivos tanto na gestão das emoções quanto no desenvolvimento de habilidades interpessoais fundamentais para o sucesso acadêmico e pessoal dos estudantes. Através da autoconsciência, empatia, regulação emocional e habilidades de comunicação, os alunos se tornam mais preparados para enfrentar os desafios da vida escolar e, posteriormente, do mercado de trabalho e da sociedade em geral.
Primeiramente, a integração das práticas

de educação socioemocional ao currículo permite que os alunos não só adquiram conhecimento acadêmico, mas também desenvolvam competências para lidar com as adversidades emocionais e sociais. Ao criar um ambiente escolar que favorece o desenvolvimento dessas habilidades, os educadores contribuem para a construção de uma base sólida para a formação de cidadãos mais conscientes, resilientes e colaborativos. Dessa forma, a educação socioemocional atua como um aliado crucial no fortalecimento do vínculo dos estudantes com a escola, promovendo um ambiente mais saudável e propício ao aprendizado.

Deste modo, os efeitos dessas práticas são evidentes no bem-estar emocional e no desempenho acadêmico dos alunos. Ao aprenderem a regular suas emoções e interagir de forma empática com os colegas, os estudantes experimentam um aumento significativo na autoestima e motivação, fatores que contribuem diretamente para a melhoria no rendimento escolar. O desenvolvimento de uma mentalidade de crescimento, a redução da ansiedade e o fortalecimento da confiança são aspectos essenciais que impactam positivamente na experiência educacional dos alunos, criando um ciclo virtuoso de aprendizado e superação.

Logo, as práticas de educação socioemocional têm o potencial de transformar a escola em um espaço de acolhimento e de desenvolvimento integral, onde os alunos são preparados não apenas para os desafios acadêmicos, mas para as exigências emocionais e sociais da vida cotidiana. Essas práticas devem, portanto, ser vistas como fundamentais para a construção de uma educação que respeite a individualidade dos alunos e os prepare para viver de forma plena e saudável, tanto em termos emocionais quanto acadêmicos.

REFERÊNCIAS

ABED, Anita Lilian Zuppo. O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica. Constr. Psicopedag. São Paulo, v. 24, n. 25, 2016.

COLAGROSSI, Ana Luiza Raggio; VASSIMON, Geórgia. A aprendizagem socioemocional pode transformar a educação infantil no Brasil. Revista Construção Psicopedagógica, 2017.

FIRMINO, Carol. Como integrar as competências socioemocionais às aprendizagens curriculares? Professores têm o desafio de proporcionar situações didáticas que estimulem o desenvolvimento socioemocional combinado ao cognitivo. Nova Escola, 18 de agosto, 2022.

GONÇALVES, Luciane Suélen; RESENDE, Kênia Izabel David Silva de. Construto socioemocional e suas contribuições para a Psicologia e Educação. Fractal, Rev. Psicol., Niterói, v. 36, 2024.

HOLANDA, Maria Gneglauda et al. Tecnologias digitais e o desenvolvimento de competências socioemocionais nos estudantes. Contribuciones a Las Ciencias Sociales, São José dos Pinhais, v. 17, n. 9, p. 01-17, 2024

IAS - INSTITUTO AYRTON SENNA. Volta às aulas e as competências socioemocionais dos estudantes: orientações para o professor articular o desenvolvimento intencional de competências socioemocionais no planejamento das aulas nos Anos Finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. 2020.

OLIVEIRA, Maria Eveuma de. Os desafios da implementação das competências socioemocionais na sala de aula. VI Congresso Nacional de Educação (CONEDU), 2019.

SILVA, Rose et al. Conexão Educação Socioemocional. São Paulo: IBFEDUCA, Instituto Brasileiro de Formação de Educadores, 2012.

TESCH, Adriana da Conceição et al. Formação de professores para educação socioemocional. Revista Ilustração, Cruz Alta, v. 5, n. 7, p. 11-28, 2024.

RESUMO
Objetivo: Analisar os desafios atuais e futuros relacionados ao planejamento de políticas públicas e envelhecimento populacional. Método: Foi realizado um estudo utilizando dados quantitativos e qualitativos de sistemas de informação de dados segundo censos realizados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Resultados: Em 2010, havia 39 idosos para cada 100 jovens, enquanto em 2040, estima-se que existam 153 idosos para cada 100 jovens. Para especialistas, o Brasil não está preparado para as necessidades geradas pelo envelhecimento populacional, devido a desafios como a adequação da previdência social e do sistema de saúde. O crescente número de idosos e o crescente perfil de morbidade e mortalidade agravam a situação epidemiológica heterogênea com doença, incapacidade e sequelas que exigem do sistema de saúde uma organização contínua e multidisciplinar. O presente estudo identificou problemas relacionados ao sistema de Seguridade Social e tenta contrapor e analisar posições de entidades econômicas que são favoráveis as Reformas Previdenciárias e Trabalhistas em detrimento das garantias das classes trabalhadora. Também propõe analisar as questões relacionadas a saúde da população idosa brasileira, nesse aspecto, refletir na melhora da atenção primária e qualidade de vida da terceira idade. Conclusão: Com o envelhecimento populacional e a falta de apoio necessário, a sociedade deve estar atenta ao preço que deve pagar e o Estado deve estar preparado para fornecer políticas específicas para garantir o cuidado integral, reconhecendo as características do envelhecimento e preservando a qualidade de vida.

PALAVRAS-CHAVE: Pirâmide etária; Envelhecimento populacional; Políticas públicas.

INTRODUÇÃO

A partir de 1970, o perfil demográfico do Brasil mudou de uma sociedade majoritariamente rural e tradicional, com famílias numerosas e alta taxa de mortalidade infantil, para uma sociedade predominantemente urbana, com menos filhos e uma nova estrutura familiar. A população jovem predominava, mas hoje observamos um número cada vez mais significativo de pessoas com 60 anos ou mais. Essa transição demográfica começou com a queda das taxas de mortalidade, seguida pela queda das taxas de natalidade, resultando em mudanças significativas na estrutura etária da população (IBGE, 2021). Essas mudanças ocorreram rapidamente, exigindo uma resposta adequada do Estado através da implantação de políticas públicas essenciais. Segundo projeções do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), até 2050 a população brasileira será de 253 milhões, a quinta maior do mundo, atrás apenas da Índia, China, EUA e Indonésia. Isso ocorre porque a taxa total de fertilidade do país alcançou 2,1 filhos por mulher, o nível que representa crescimento populacional zero sustentável (IBGE, 2021). O envelhecimento da população aumenta os desafios para os sistemas de saúde e previdência social. Envelhecer não significa necessariamente adoecer; com avanços na saúde e tecnologia, as pessoas têm uma melhor qualidade de vida nesta fase da vida, especialmente com acesso a serviços adequados. É essencial investir em ações preventivas ao longo da vida, e o Estado deve promover o bem-estar da população idosa, resolvendo os desafios atuais e futuros (WHO, 2020).

Os países buscam entender o processo de envelhecimento populacional e encontrar alternativas para manter seus idosos socialmente e economicamente integrados e independentes. A crescente presença de idosos impõe o desafio de incluir o envelhecimento populacional nas políticas públicas e implementar ações de prevenção e atenção para atender suas necessidades, apoiando uma rede capaz de oferecer serviços e proteção social (FAPESP, 2019).

Neste contexto, a reforma da previdência, aprovada pelo Congresso Nacional em 23 de

outubro de 2019 e promulgada em 12 de novembro do mesmo ano, trouxe significativas mudanças ao sistema previdenciário brasileiro. Estas alterações visam garantir a sustentabilidade fiscal do país, assegurar o pagamento atual e futuro das aposentadorias, pensões e benefícios, além de reestruturar o sistema para os mais de 71 milhões de segurados do INSS e servidores públicos federais (Ministério da Economia, 2020).

Entretanto, segundo estudiosos como Beltrão (2020), as consequências dessas reformas podem ser danosas em alguns casos, especialmente no que diz respeito à pensão por morte e aos impactos relacionados à saúde. A redução dos benefícios de pensão por morte pode gerar insegurança econômica para as famílias, e as mudanças nas regras de aposentadoria podem aumentar a pressão sobre os serviços de saúde pública, uma vez que muitos trabalhadores poderão adiar a aposentadoria, permanecendo no mercado de trabalho até idades mais avançadas e, potencialmente, em condições de saúde mais frágeis.

A proposta deste trabalho é analisar os desafios atuais e futuros relacionados ao planejamento de políticas públicas e envelhecimento populacional, refletindo sobre os impactos das reformas da seguridade social propostas pelo governo e comparando com outros países.

DESENVOLVIMENTO

Para entender o envelhecimento populacional e sua relação com o planejamento e formulação de políticas públicas e preciso caracterizar um cenário, para isso, utilizaremos dados secundários dos principais sistemas de informação do Brasil. Analisamos as ações e os planejamentos de políticas públicas no contexto dessas transformações, que teve como elemento norteador o envelhecimento da população brasileira e os impactos atuais e consequências futuras no sistema único de saúde e previdência social. O estudo se torna cada vez mais peculiar, pois vem ao encontro das instabilidades políticos e cenários pré-eleitorais, sendo que é preciso criar mecanismos e ferramentas que visem à qualidade de vida da população idosa.

Além dos dados populacionais, foram analisados três indicadores demográficos referentes ao período 1920-2040. Os dados sobre população, esperança de vida ao nascer, taxa de dependência e índice de envelhecimento foram calculados com base nas estimativas e censos realizados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Para o índice de dependência e índice de envelhecimento, foram utilizados cálculos propostos pela Rede Interagencial de Informações para Saúde, considerando a razão entre o número de pessoas com 60 anos ou mais para cada 100 pessoas menores de 15 anos de idade e da razão entre o segmento etário da população definida como economicamente dependente (menores de 15 anos e com 60 anos ou mais) e o segmento etário potencialmente produtivo (entre 15 e 59 anos de idade), respectivamente.

De acordo com a Rede Interagencial, é comum considerar para o cálculo, idosos como aqueles com 65 anos ou mais e os potencialmente produtivos entre 15 e 64 anos de idade. Entretanto, para manter a consistência com os demais indicadores e cumprir a Política Nacional do Idoso (Lei nº 8.842, de 4 de janeiro de 1994), os parâmetros de 60 anos ou mais para a população idosa e de 15 a 59 anos de idade para a população potencialmente produtiva deve ser considerado.

As informações sobre o número de beneficiários idosos ativos e o valor dos benefícios, no período de 2002 a 2016, foram extraídas do Ministério da Previdência Social (MPS). Os benefícios ativos foram analisados, ou seja, aqueles considerados pelo MPS para realmente gerar pagamentos mensais ao beneficiário. Para analisar a variação dos valores pagos, foi realizado um cálculo do gasto público considerando a desvalorização da moeda, utilizando o Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo (IPCA) de 2016, como base de cálculo. Segundos esses dados, o número de pessoas que recebem benefícios mantidos pelo INSS ultrapassa a marca dos 30 milhões, maioria na faixa entre 65 e 69 anos.

O Anuário Estatístico da Previdência Social 2015 (AEPS 2015) traz informações sobre benefícios, contribuintes, acordos internacionais, acidentes de trabalho e vários outros assuntos relacionados à Previdência.

Segundo a publicação, que considera todos os benefícios mantidos pelo INSS, composto pelos do RGPS e o BPC/LOAS, a quantidade de beneficiários ultrapassou a marca de 30 milhões ao atingir o total de 30.549.726 em dezembro de 2015. Em comparação com o ano anterior, quando em dezembro havia 29.829.292 beneficiários–, o resultado representou crescimento de 2,4%.

Outro dado interessante é que na distribuição por sexo, 55,9% dos beneficiários eram mulheres e 44,1% homens, resultado decorrente da maior participação feminina nos benefícios de pensão.

Já entre grupos etários, a maior concentração ocorre na faixa de 65 a 69 anos, com 5.178.387 em dezembro de 2015, 17,0% do total de beneficiários. A faixa de 90 anos ou mais, que em dezembro de 2014 contava com 619.041 beneficiários e 2,08% do total, em dezembro de 2015 passou para 659.722 e 2,16% do total, resultado que, para o coordenador geral da área de Estatística, Demografia e Atuária (CGEDA) da Secretaria de Previdência, Alexandre Zioli, corrobora com a crise previdenciária.

PERFIL DOS IDOSOS RESPONSÁVEIS PELOS DOMICÍLIOS

A população de idosos representa um contingente de quase 15 milhões de pessoas com 60 anos ou mais de idade (8,6% da população brasileira). As mulheres são maioria, 8,9 milhões (62,4%) dos idosos são responsáveis pelos domicílios e têm, em média, 69 anos de idade e 3,4 anos de estudo. Com um rendimento médio de R$ 657,00. De acordo com o IBGE:

"o idoso ocupa, cada vez mais, um papel de destaque na sociedade brasileira. Os resultados estão na nova publicação do IBGE que traz números sobre a situação no Brasil, nas Grandes Regiões, nas Unidades da Federação e é acompanhado por um CD-ROM com informações dos 5.507 municípios do País". A maioria dos 14.536.029 de idosos vive nas grandes cidades. (IBGE, 2002).

Em 2000, segundo o Censo, a população com 60 anos ou mais era de 14.536.029 pessoas, em comparação aos 10.722.705 em 1991. O peso relativo da população idosa no início da década representava 7,3%, enquanto no ano 2000 essa proporção alcançava 8,6%. Nesse mesmo ano, o IBGE estimou que nos 20 anos subsequentes, a população idosa no Brasil poderia ultrapassar 30 milhões de pessoas e que deveria representar quase 13% da população até o final daquele período.

A proporção de idosos vem acendendo mais rapidamente que a proporção de recém-nascidos. Em 1980, havia cerca de 16 idosos para cada 100 crianças; em 2000, essa razão praticamente dobrou, passando de 30 idosos por 100 crianças. A queda da taxa de fecundidade ainda é a principal responsável pela redução do número de crianças, mas a longevidade vem contribuindo progressivamente para o aumento de idosos na população. Um exemplo é o grupo das pessoas de 75 anos ou mais de idade que teve o maior crescimento relativo (49,3%) nos últimos dez anos, em relação ao total da população idosa.

No Brasil, as mulheres vivem mais que os homens, em média oito anos a mais. As diferenças de expectativa de vida entre os sexos mostram: em 1991, as mulheres correspondiam a 54% da população de idosos; em 2000, passaram para 55,1%. Portanto, em 2000, para cada 100 mulheres idosas havia 81,6 homens idosos.

Outra conclusão: residir na cidade pode beneficiar a idosa, especialmente aquela que é viúva, por causa da proximidade com seus filhos, dos serviços especializados de saúde e de outros facilitadores do cotidiano. Assim, o grau de urbanização da população idosa também acompanha a tendência da população total, ficando em torno de 81% em 2000. A proporção de idosos residentes nas áreas rurais caiu de 23,3%, em 1991, para 18,6%, em 2000.

Entre as capitais, Rio de Janeiro e Porto Alegre se destacam com as maiores proporções de idosos, representando, respectivamente, 12,8% e 11,8% da população total nesses municípios. Em contrapartida, as capitais do norte do País, Boa Vista e Palmas apresentaram uma proporção de idosos de apenas 3,8% e 2,7%. Em termos absolutos, de acordo com o de Censo 2000 que contou quase 1 milhão de idosos vivendo na cidade de São

Paulo

Em 2018, a população brasileira manteve a tendência de envelhecimento e ainda ganhou aproximadamente 5 milhões de novos idosos desde 2012, superando a marca de 30,2 milhões em 2017, segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - Características de Residentes e Domicílios, IBGE, após 18 anos, a projeção feita em 2000 já é superada, mesmo com um sistema de saúde precário e com grande parte dessa população contarem com rendimentos mensais com um menor nível previdenciário. No ano de 2012, a população com 60 anos ou mais já era de 25,4 milhões. Os 4,8 milhões de novos idosos em cinco anos equivalem a um aumento de 18% desse grupo etário, que vem se tornando cada vez mais representativa no Brasil. As mulheres expressam ainda maioria significativa nesse grupo etário, com 16,9 milhões (56% dos idosos), enquanto os homens idosos eram 13,3 milhões (44% do grupo). Mundialmente tem se observando uma tendência de envelhecimento da população. Isso decorre pelo aumento da expectativa de vida ocasionado pela melhoria nas condições de saúde e pela questão da taxa de fecundidade, porquanto o número médio de filhos por mulher vem caindo. Esse é um fenômeno mundial, não se aplica só no Brasil.

Aqui “demorou até mais que no resto do mundo para acontecer”, explica a gerente da PNAD Contínua, Maria Lúcia Vieira.

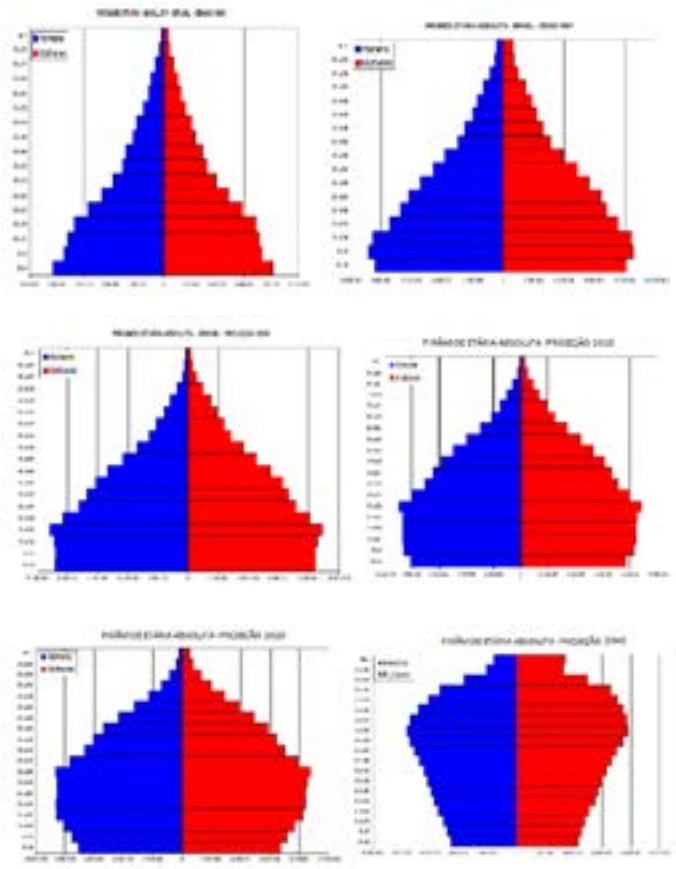
Entre 2012 e 2017, a quantidade de idosos cresceu em todas as unidades da federação, sendo os estados com maior proporção de idosos o Rio de Janeiro e o Rio Grande do Sul, ambas com 18,6% de suas populações dentro do grupo de 60 anos ou mais. O Amapá, por sua vez, é o estado com menor percentual de idosos, com apenas 7,2% da população.

Figura 1 - Mortalidade População brasileira



Fonte: (IBGE, 2010)

Figura 2 - Pirâmide Etária Absoluta - Projeção 1980 e 2060



Fonte IBGE, Censo Demográfico - 2010

Conforme dados censitários e projeções das pirâmides etárias segundo IBGE (Figura 2), observa-se um forte declínio da faixa etária de zero a quatro anos e notória ascensão da população idosa no país, ou seja, a projeção evidencia que em 2060 teremos uma população envelhecida e poucos jovens entre 15 e 19 anos, consequência dada pela baixa taxa de fecundidade, mesmo em regiões periféri-

cas e menos desenvolvidas.

Figura 3- Taxa de Fecundidade



Fonte: (IBGE,2010)

Ainda de acordo com os dados censitários IBGE, a taxa de fecundidade total (Figura 3) vem caindo e projeta-se que em 2030 o Brasil terá apenas 1,51 filhos por famílias constituídas, mesmo nas regiões menos abastadas e favorecidas do país. Os dados fomentam e motivam especialistas vinculados ao governo que é preciso uma reforma previdenciária urgente, pois segundo análise dos dados, sugere que o país será daqui a quatro décadas majoritariamente envelhecido, com base nesse argumento afirmam ser necessário aumentar a idade mínima para aposentadoria da população.

A sociedade brasileira está enfrentando uma transição demográfica que terá ramificações por gerações. De acordo com as projeções do IBGE (2010) até 2050, a expectativa de vida terá ultrapassado os 80 anos, a proporção de idosos para população em idade ativa dobrará e o número de idosos triplicará. Essa mudança, que reflete melhorias nos resultados de saúde, significa que menos trabalhadores estarão no mercado de trabalho e teremos mais aposentados. Juntamente com os últimos anos de crescimento limitado ou negativo e as generosas aposentadorias concedidas a funcionários públicos, o Brasil está se aproximando rapidamente de um ponto crítico em que não poderá mais cumprir suas obrigações com pensões (atualmente estimadas até 2021). O Congresso tentou, sem sucesso, aprovar uma legislação para ajustar o sistema previdenciário de 30 anos. Enquanto isso, a dívida acumulada - bilhões de reais - colocou uma pressão financeira nas contas do governo, criando uma bomba fiscal programada para explodir.

Para realizar mudanças no sistema de seguridade social no Brasil, é necessário criar uma emenda constitucional, pois o direito aos benefícios de aposentadoria está assegurado pela Constituição Federal de 1988. Este sistema, estabelecido durante a transição da ditadura para a democracia, funciona sob o modelo de repartição simples: a população economicamente ativa financia, através de contribuições, os pagamentos de aposentadorias e pensões aos atuais beneficiários.

Esse modelo é sustentável apenas quando as receitas arrecadadas são suficientes para cobrir as despesas com benefícios. No entanto, nos últimos anos, o sistema previdenciário brasileiro tem enfrentado um crescente desequilíbrio fiscal. Em 2019, antes da aprovação da reforma previdenciária, o déficit do sistema superou R$ 318 bilhões (aproximadamente US$ 79 bilhões na época), refletindo um aumento significativo em relação aos anos anteriores (BRASIL, 2020).

Apesar do aumento do déficit, a aprovação de uma reforma previdenciária é um processo politicamente complexo, pois requer uma emenda constitucional. Para que uma emenda seja aprovada, é necessário que três quintos dos membros de ambas as casas do Congresso Nacional votem a favor em dois turnos de votação. Esse processo exige ampla negociação e apoio político, tornando a reforma previdenciária um desafio significativo para qualquer governo (NÓBREGA, 2019; OECD, 2020).

CONSIDERAÇÕS FINAIS

Ao longo desse trabalho pudemos observar por meio dos dados coletados e das pirâmides etárias que o Brasil será um país com expressiva população idosa e poucos jovens entre 15 e 19 anos de idade. Nesse sentido, faz-se necessário uma profunda reflexão nos programas governamentais a fim de garantir a qualidade e o bem-estar da população idosa do país, não podemos ser parciais e tendenciosos ao afirmar que não é preciso

fazer mudanças e reformas no sistema previdenciário, contudo, seguir as recomendações de organizações internacionais a fim de evitar descontentamento do investidor que traz capital também não justifica tais intervenções.

O Sistema de Seguridade Social desempenha um papel importante no alívio da pobreza. Ao analisarmos os dados coletados, observamos um aumento no número de beneficiários do sistema, principalmente entre mulheres e a população rural. Com o envelhecimento da população há menos crianças e mais adultos e idosos, a maioria do sexo feminino; assim, houve nos últimos anos um aumento substancial na cobertura do sistema previdenciário, fato esse que corrobora para que os agentes governamentais acabem propondo ações que visem limitar a conquista do benefício, e ainda pior, aumentar significativamente o tempo para concessão da aposentadoria. Seguindo orientações de órgãos internacionais e agencias de crédito que afirmam que o sistema brasileiro é "bondoso" e "generoso", entretanto, conforme dados do Anuário Estatístico da Previdência Social 2015 (AEPS 2015), fica claro que embora o sistema esteja ficando deficitário em curto prazo, a maior parte do volume de benefícios pagos não ultrapassa um salário mínimo e, portanto, é preciso repensar os benefícios concedidos a subgrupos que elevam demasiadamente os gastos da previdência , aumentando ano a ano o "rombo previdenciário".

A aposentadoria é um estágio importante no ciclo de vida de uma pessoa. Ao contrário do passado, a maioria dos trabalhadores de hoje tenta desfrutar de um longo e saudável período de aposentadoria. No Brasil, a expansão do sistema previdenciário, o desenvolvimento econômico e o aumento da renda permitiram que mais trabalhadores abandonassem o mercado de trabalho. Além disso, as melhorias nos bens e serviços prestados aos idosos transformaram a aposentadoria em uma fase da vida mais prazerosa e desejável. O que acontecerá no futuro? O Brasil está pronto para apoiar uma grande população de aposentados?

Não há dúvidas que o rápido processo de envelhecimento da população brasileira trará enormes impactos na sustentabilidade do sistema previdenciário brasileiro. O aumento do índice de dependência de idosos significa em um maior número de beneficiários que dependerão de um menor número de trabalhadores. O problema demográfico não é a única questão nesta matéria. Há também uma forte tendência de queda na participação da força de trabalho em idades mais avançadas.

O envelhecimento da população agravou os problemas fiscais nos sistemas previdenciários de países desenvolvidos e levou os pesquisadores a dedicar uma atenção considerável a esse problema. Contudo, com os avanços tecnológicos os países em desenvolvimento estão aumentando a expectativa de vida. É geralmente assumido que o sistema previdenciário brasileiro não é generoso e apenas paga pequenos benefícios.

Outra ideia comum é que a baixa taxa de fecundidade justifica a idade de reforma futuras e pelo fato de os indivíduos terem trabalhado suficiente. Este trabalho mostra que essa percepção popular negligência o papel do sistema de seguridade social, moldando a evolução do comportamento de aposentadoria no Brasil, como a duração da aposentadoria aumentou nos últimos anos, e o grau de generosidade do programa, especialmente para alguns subgrupos da população.

Por outro lado, não parece justo que a população idosa, que em sua maioria, recebem valores irrisórios sejam penalizadas, sobretudo porque essa massa da população é carente e já sofre demasiadamente com questões relacionadas a saúde.

A Política previdenciária brasileira, ainda se vê envolta no processo de contrarreforma e disputa entre capital x trabalho pelo fundo público, o que minimiza e restringe o acesso aos direitos sociais e recai diretamente na Seguridade Social, ocasionando um processo de focalização, privatização e descentralização das ações estatais. Portanto, ao analisar os direcionamentos do Serviço Social na Previdência Social, é notório que há uma luta histórica para garantir a prestação de serviços aos usuários.

As mudanças realizadas na Previdência Social brasileira certamente representam um impacto desastroso à vida de milhões de

brasileiros, sobretudo os trabalhadores de baixa renda, e é uma clara tentativa de retirada de direitos. É necessário sim fazer uma reforma no sistema, contudo, para além de convicções ideológicas e simpatias partidárias, a opção pelo reformismo configurar-se-á na resignação e aceitação do inexorável ataque que advirá da reforma geral e das reformas análogos setorizadas e, portanto, com envelhecimento exacerbado da população trará enormes dificuldades para os idosos.

Outrossim, se não houver essa reflexão, passaremos a rediscutir outras reformas em um futuro bem próximo. O estudo desse trabalho também observou a retirada de direito na reforma de 2019 em relação aos pensionistas do sistema de seguridade social a qual houve decréscimo de 40% do valor do benefício pago.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 8.213, de 24 de julho de 1991. Dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8213cons.htm. Acesso em: 18 jul. 2024.

BRASIL. Lei Orgânica da Assistência Social nº 7.842, de 7 de dezembro de 1993. Disponível em: http://www3.dataprev.gov.br/sislex/paginas/42/1993/8742.htm. Acesso em: 18 jul. 2024.

BRASIL. PEC n. 287, 2016a. Disponível em: http://www.previdencia.gov.br/wpcontent/uploads/2016/12/PEC-287-2016.pdf. Acesso em: 18 jul. 2024.

BRASIL. PEC n. 55, PEC do Teto dos Gastos Públicos, 2016b. Disponível em: http://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/127337. Acesso em: 18 jul. 2024.

BRASIL. PEC n. 241, PEC do Teto dos Gastos Públicos, 2016c. Disponível em: https://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=208 8351. Acesso em: 18 jul. 2024.

BEHRING, E. R. Brasil em contra-reforma: desestruturação do Estado e perda de direitos. São Paulo: Cortez, 2008.

CAMARANO, A. A.; EL GHAOURI, S. K. Idosos brasileiros: que dependência é essa? In: CAMARANO, A. A. (org.). Muito além dos 60: os novos idosos brasileiros. Rio de Janeiro: IPEA, dez. 1999.

FAGNANI, Eduardo. Previdência social: reformar ou destruir? In: JINKINGS, Ivana; DORIA, Kim; CLETO, Murilo (Orgs.). Por que gritamos golpe? Para entender o impeachment e a crise. São Paulo: Boitempo, 2016. p. 85-92.

HORVATH JUNIOR, Miguel. Direito Previdenciário. 10. ed. São Paulo: Quartier Latin, 2014.

IBGE. Censo Demográfico 2000: Características da População e dos domicílios – Resultados do universo – Dinâmica populacional brasileira. Rio de Janeiro: IBGE, 2000.

IBGE. Censo Demográfico 2010: Características da População e dos domicílios – Resultados do universo – Dinâmica populacional brasileira. Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/caracteristicas_da_ populacao/resultados_do_universo.pdf. Acesso em: 12 jun. 2024.

IBGE. Censo Demográfico 2010. Rio de Janeiro: IBGE, 2010a. Disponível em: http://censo2010.ibge.gov.br. Acesso em: 12 jun. 2024.

IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2010. Rio de Janeiro: IBGE, 2010c. Disponível em: http://goo.gl/NqcGxt. Acesso em: 12 jun. 2024.

IBGE. SIS 2016: 67,7% dos idosos ocupados começaram a trabalhar com até 14 anos. Rio de Janeiro: IBGE, 2010c. Disponível em: https://censo2010.ibge.gov.br/noticiascenso.html?busca=1&id=1&idnoticia=3326&t =sis-2016-67-7-idosos-ocupados-comecaram-trabalhar-14-anos&view=noticia. Acesso em: 12 jun. 2024.

LACAZ, Francisco Antonio de Castro. Preca-

riedade, intensificação do trabalho e saúde do trabalhador: por uma postura anticapitalista das políticas sociais. In: LOURENÇO, E. Â. S. (Org.). Saúde do/a trabalhador/a e Serviço Social: estudos da relação trabalho e saúde no capitalismo contemporâneo. São Paulo: Papel Social, 2016. p. 85-99. OECD. Pension Reform in Brazil, 2017. Disponível em: https://www.oecd.org/brazil/reforming-brazil-pension-system-april-2017-oecdpolicy-memo.pdf. Acesso em: 07 ago. 2024.

POPULATIONPYRAMID. Pirâmides Populacionais do Mundo desde 1950 até 2100. 2018. Disponível em: https://www.populationpyramid.net/pt/brasil/1950/. Acesso em: 20 jun. 2024.

BELTRÃO, K. Impactos da Reforma da Previdência no Brasil: um estudo sobre pensão por morte e saúde. Revista Brasileira de Políticas Públicas, v. 6, n. 2, p. 45-60, 2020. Disponível em: https://revistabrasileiradepoliticaspublicas.br. Acesso em: 25 jul. 2024.

FAPESP. O desafio do envelhecimento da população no Brasil. 2019. Disponível em: https://fapesp.br. Acesso em: 25 jul. 2024.

IBGE. Projeção da população do Brasil: Revisão 2021. Rio de Janeiro: IBGE, 2021. Disponível em: https://ibge.gov.br. Acesso em: 25 jul. 2024.

MINISTÉRIO DA ECONOMIA. Relatório de Avaliação de Receitas e Despesas. Brasília: Ministério da Economia, 2020. Disponível em: https://gov.br/economia. Acesso em: 25 jul. 2024.

WHO. World report on ageing and health. Geneva: World Health Organization, 2020. Disponível em: https://who.int. Acesso em: 25 jul. 2024.

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 forma 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 compar-

tilhar, 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 capacidades 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 LINGUAGEM MUSICAL COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA

JOYCE SANTOS DE SOUZA FERREIRA

RESUMO

Este artigo tem como objetivo discutir e compreender a importância da linguagem musical no contexto escolar. Investigar os benefícios da música que tem sido amplamente reconhecida como uma ferramenta pedagógica, e sua relevância no desenvolvimento integral dos alunos. Investigar as contribuições que o ensino de música pode proporcionar no desenvolvimento das crianças no ambiente escolar e em todas as áreas das suas vidas, e como a música pode ser usada como uma forma de expressão, ajudando a desenvolver a imaginação e a criatividade dos alunos. Compreender os aspectos históricos da música no Brasil, e a sua capacidade de estimular e desenvolver habilidades cognitivas e sociais em crianças e jovens. Verificar também os benefícios da música no desenvolvimento humano, propondo uma reflexão sobre a importância da arte no contexto escolar. Conclui pela relevância da música como ferramenta pedagoga potente, que contribui para um ambiente propício para o aprendizado do aluno.

PALAVRAS-CHAVE: Linguagem musical; Alunos; Desenvolvimento; Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Este artigo traz como tema a linguagem musical no ambiente escolar. E tem como principal objetivo investigar como e quando a música contribui para o desenvolvimento integral dos alunos, além de avaliar o quanto os professores incluem a linguagem musical em seus planejamentos de aulas. A linguagem musical nos planejamentos dos professores é de suma importância pois enriquece a formação cultural dos alunos, favorecendo o pleno desenvolvimento dos mesmos: cognitivo, emocional e social.

Refletir sobre a importância da linguagem musical, e como ela pode ressignificar o ensino aprendizagem nas aulas, tornando-se uma ferramenta pedagógica poderosa para o desenvolvimento das múltiplas linguagens humanas, englobando aspectos cognitivos, emocionais e sociais. Ao ofertar música nas atividades escolares os professores favorecem uma aprendizagem mais lúdica e interessante, facilitando a compreensão de conteúdos e o desenvolvimento de habilidades diversas nos alunos. Visto que a música estimula a criatividade como também a expressão, e essas habilidades propiciam o desenvolvimento integral dos alunos.

Compreender como a linguagem musical pode ser usada nas aulas para atender às diferentes necessidades de aprendizagem dos alunos. Valorizando e reconhecendo seu potencial em propiciar um ambiente acolhedor e inclusivo na sala de aula. A música como ferramenta pedagógica serve para adaptar o ensino a diversos estilos de aprendizagem, ajudando alunos auditivos, visuais e cinestésicos a se apropriarem e também se engajarem com o conteúdo, respeitando as necessidades individuais dos alunos. Além disso, a música promove tranquilidade e estimula a motivação, auxiliando o professor a gerenciar o comportamento dos alunos, reduzindo a ansiedade e aumentando a concentração, favorecendo aulas mais calmas e produtivas. Além de, favorecer a memorização, estimular a criatividade e propiciar momentos para a expressão emocional.

Nos próximos capítulos abordaremos questões de educação musical, fornece conteúdos de estudo e sugestões práticas para professores que desejam incorporar a música em sua prática pedagógica. Vamos, então, explorar a linguagem musical no contexto escolar e suas contribuições para o desenvolvimento integral dos alunos. Uma autora que me inspirou muito foi Teca Alencar Brito, que defende a importância da musicalização na sala de aula. Ela oferece sugestões de atividades que trabalham a percepção sonora, a expressão corporal e a criatividade.

Por fim, esse estudo busca contribuir para a formação inicial e continuada de professores, corroborar para futuros trabalhos acerca da linguagem musical como recurso pedagógico. Em resumo, busca-se ajudar os professores a integrar a música de forma

mais eficaz no cotidiano escolar.

RESUMO DA HISTÓRIA DA MÚSICA NO BRASIL

No Brasil, a música é uma mistura de várias culturas, incluindo indígena, africana e europeia. Desde o século XVII, a música no Brasil foi influenciada pela música barroca portuguesa e, posteriormente, pela música clássica europeia.

As primeiras manifestações musicais no Brasil foram registradas pelo padre jesuítas José de Anchieta, que usava do coral gregoriano para estabelecer relações de confiança e respeito entre indígenas e jesuítas e pregar o catolicismo para a população.

No século XVII a dança originalmente africana ganhou muita força no Brasil por conta do momento de escravidão que viviam. Vale salientar que os povos africanos contribuíram muito para o enriquecimento rítmico da música e dança. Além disso, por conta das inúmeras interações estrangeiras, no período colonial e primeiro Império chegaram ao Brasil valsas, polcas, tangos e outras diversas manifestações musicais.

No início do século XX, a música popular brasileira começou a se desenvolver, com gêneros como o samba e o choro ganhando popularidade. Na década de 1960, a música popular brasileira se tornou mais politizada, com artistas como Caetano Veloso e Gilberto Gil liderando o movimento tropicalista. Esse movimento foi caracterizado pela mistura de elementos tradicionais da cultura brasileira com influências do rock, da música psicodélica e do pop internacional. O tropicalismo também foi marcado por uma forte consciência política e uma crítica à ditadura militar que governava o Brasil na época. Esse período é visto como um dos mais importantes na evolução da música brasileira, tanto pelo impacto cultural quanto pela inovação artística.

E com a criação do rádio e da televisão, a música popular brasileira se fortaleceu completamente, ganhando espaço territorial e posteriormente mundialmente. A chegada do rádio por sua vez aumentou ainda mais essa diversidade no cenário musical do país. A música brasileira tem uma influência significativa em todo o mundo, principalmente no campo da música popular. O Brasil é conhecido por seus ritmos únicos, como o samba, a bossa nova, o forró, o frevo e muitos outros. Esses ritmos refletem a vasta diversidade regional do Brasil, cada um com suas próprias características e história. Esses estilos musicais combinam elementos da música africana, indígena e europeia, criando uma sonoridade única e vibrante. Essa combinação de influências africanas, indígenas e europeias não só criou uma sonoridade vibrante, mas também colaborou para estabelecer a música brasileira como um fenômeno global, amado e valorizado por sua inovação e autenticidade.

A música brasileira é muito influente na cultura dos brasileiros. Ela está presente em todas as esferas da nossa vida, desde as festas, eventos religiosos e celebrações em geral. A bossa nova, por exemplo, com sua mistura de samba e jazz, tornou-se extremamente popular nos anos 1960, graças a músicos como João Gilberto, Tom Jobim e Vinícius de Moraes. Canções como "Garota de Ipanema" são reconhecidas mundialmente e simbolizam essa conexão entre a música brasileira e o jazz. A música brasileira é de fato uma forma importante de expressão cultural e muitas vezes reflete as mudanças sociais e políticas do país.

A música tem uma longa história, que remonta a milhares de anos, e desempenha um papel importante em muitas culturas e sociedades ao longo do tempo. Ela é uma forma de arte que é apreciada e valorizada em todo o mundo.

Desde os primeiros instrumentos feitos de ossos e pedras até as complexas composições orquestrais e a música eletrônica moderna, a música tem evoluído continuamente, adaptando-se às mudanças sociais e tecnológicas. Portanto a música tem um papel fundamental na vida do ser humano, é uma forma de comunicação, celebração, ritual e identidade cultural. Em linhas gerais, a música é uma forma de arte que transcende fronteiras, linguagens e tempos, continuando a ser uma parte vital e vibrante da experiência humana.

É notória da importância e influência da música no contexto cultural dos brasileiros, porém no âmbito escolar há pouca conotação

educativa e pedagógica. Contudo, para o desenvolvimento das múltiplas linguagens, Brito (2003) defende que o campo musical é indispensável para aguçar todos os sentidos da criança, levando-a então a uma busca mais apurada de conhecimento de mundo.

A IMPORTÂNCIA DA MÚSICA PARA A HUMANIDADE

Ao longo da história humana vários estudiosos e pensadores de todas as vertentes do conhecimento escreveram ou falaram da importância da música para a humanidade.
Por exemplo na Grécia Antiga, a música era uma parte muito importante da vida e cultura do povo. Neste sentido a música era considerada uma arte divina e era associada aos deuses, especialmente ao deus Apolo, que era o deus da música, da poesia e das artes.
A música grega era tocada em ocasiões diversas, por exemplo em cerimônias religiosas, teatro, dança e até mesmo em ocasiões públicas e privadas. A música era tão importante que muitos filósofos gregos, como Pitágoras e Platão, acreditavam que a música tinha um poder místico e poderia influenciar a alma humana.
A música antecede à Antiguidade Clássica, de acordo os dados antropológicos, pois é sabido que as primeiras músicas eram usadas em rituais como: nascimento, casamento, morte, recuperação de doenças e fertilidade. E com o desenvolvimento das sociedades, a música passou a ser utilizada também em louvor a líderes, como as executadas nas procissões reais no Egito antigo e na Suméria.
Na atualidade a música pertence ao universo das belas-artes, pois se manifesta pela escolha dos arranjos e combinações de sons. Sendo assim a música é uma forma de expressão que tem sido vangloriada pela humanidade desde tempos antigos. Visto que a mesma tem a capacidade de transmitir emoções, contar histórias e unir pessoas em um sentimento comum.

LINGUAGEM MUSICAL

A linguagem musical é uma forma de comunicação que transcende barreiras culturais e linguísticas, permitindo que as pessoas se conectem através da arte e da emoção. No contexto escolar, a linguagem musical é importante por inúmeras razões, estudos têm demonstrado que o ensino da música na escola ajuda a desenvolver habilidades cognitivas, como memória, atenção, raciocínio lógico e criatividade.
A música é uma forma de expressão artística que permite aos alunos explorar e desenvolver sua criatividade. Ao aprender a criar e interpretar música, os alunos podem se expressar de maneiras novas e significativas.
A prática musical no dia a dia escolar pode ajudar os alunos a desenvolverem uma compreensão mais profunda de si mesmos e do mundo ao seu redor, permitindo que se expressem de maneiras que talvez não consigam por meio das palavras. Além de fomentar a empatia e a conexão entre os alunos, ao compartilharem e apreciarem as criações musicais uns dos outros.
É sabido que a música é uma linguagem universal, portanto pode ajudar a unir alunos de diferentes origens culturais e sociais. Ao aprender música juntos, os alunos podem desenvolver um senso de comunidade e respeito mútuo. E aprender sobre a música de diferentes culturas, os alunos podem desenvolver uma compreensão mais profunda e respeitosa da diversidade cultural.
Portanto a linguagem musical tem uma grande importância no contexto escolar, contribuindo para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos alunos, bem como para a sua formação cultural e cidadão. A música tem um poderoso impacto emocional, permitindo que os alunos expressem seus sentimentos e emoções de maneira saudável e construtiva. Além disso, o envolvimento na música pode ajudar a reduzir o estresse e a ansiedade.
Paulo Freire fala sobre a importância da música e de outras formas de expressão artística no processo de aprendizagem e desenvolvimento humano. Em seu livro "Pedagogia da Autonomia", ele discute a relação entre a música e a formação da identidade cultural, bem como a capacidade da música de nos ajudar a compreender e expressar nossas emoções e sentimentos. Além disso, ele destaca a importância da música como uma forma de comunicação não verbal que pode ser utilizada para criar um senso de comuni-

dade e solidariedade entre as pessoas.

"A música não é apenas uma forma de arte, mas uma forma de conhecimento. Ela é capaz de expressar ideias e sentimentos que às vezes são difíceis de transmitir por meio de palavras. A música pode nos ajudar a desenvolver nossa criatividade, a expandir nossa imaginação e a aprofundar nossa compreensão do mundo e de nós mesmos" (FREIRE, 1996, p. 51).

Conclui-se que a linguagem musical possibilita que as pessoas se expressem e se comuniquem de uma maneira única e pontual, permitindo que que se conectem através de emoções e sentimentos compartilhados.
Além disso, a linguagem musical desempenha um papel de suma importância no desenvolvimento cognitivo e emocional das pessoas. Visto que estudos mostram que a exposição à música desde a infância pode melhorar a capacidade de aprendizado, a memória e a habilidade de resolver problemas.
A música também pode ter um impacto positivo no bem-estar emocional, ajudando a reduzir o estresse, a ansiedade e a depressão. Pois ao ouvir música, o corpo libera endorfinas, que são neurotransmissores associados ao prazer e ao bem-estar. Isso pode ajudar os alunos a se sentirem mais calmos e relaxados, reduzindo a ansiedade e a tensão.
Os alunos podem encontrar nas letras ou melodias das músicas uma forma de expressar seus sentimentos e emoções, o que pode ajudá-los a lidar melhor com suas emoções e a compreender melhor seus próprios sentimentos.
A música também desempenha um papel importante na cultura e na sociedade, pois a mesma é uma forma de arte que reflete as crenças, valores e identidades de um povo. A música pode ser usada para celebrar e honrar eventos importantes, bem como para transmitir mensagens sociais e políticas.
Resumindo a linguagem musical pode desempenhar um papel importante no desenvolvimento humano, especialmente em áreas como cognição, linguagem, emoções e habilidades sociais.

Em termos de cognição, estudos mostram que a exposição à música pode melhorar a memória, a atenção, a percepção espacial e a capacidade de resolução de problemas. Isso se deve ao fato de que a música exige que o cérebro processe informações auditivas e visuais ao mesmo tempo, o que pode fortalecer as conexões neurais e melhorar a capacidade de aprendizado.

Á MÚSICA NO CONTEXTO ESCOLAR
A música faz parte do ensino obrigatório no Brasil desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1996. A LDB estabelece que a música é uma disciplina obrigatória nos currículos do ensino fundamental e médio, juntamente com outras áreas do conhecimento, como língua portuguesa, matemática, história, geografia, entre outras. A integração da música com outras disciplinas no contexto educacional é uma abordagem poderosa que enriquece o aprendizado e estimula a interdisciplinaridade
A inclusão da música no currículo escolar tem como objetivo estimular o desenvolvimento da criatividade, sensibilidade, expressão e percepção musical dos alunos, além de contribuir para a formação integral dos estudantes.
A música pode ser usada para explorar períodos históricos, bem como compreender o contexto sociocultural de diferentes épocas e estudar movimentos sociais e políticos. As canções e composições fornecem insights sobre a vida, os valores e as emoções das pessoas em determinados momentos da história.
Nas aulas de literatura as letras de músicas podem ser estudadas e analisadas como poesia, ajudando os alunos a explorar temas, figuras de linguagem e estilos literários. A música também pode ser utilizada para complementar a narrativa de histórias, criando uma conexão emocional e cultural com o texto.
Vale ressaltar que a música tem uma forte relação com a matemática, especialmente em aspectos como ritmo, tempo e harmonia. Conceitos matemáticos podem ser ensinados por meio de atividades musicais que envolvem padrões, frações e proporções.

Trabalhar com música na sala de aula torna o aprendizado mais envolvente, mas também promove uma compreensão mais profunda e holística dos conteúdos. Ao conectar a música com outras áreas do conhecimento, os alunos desenvolvem habilidades de pensamento crítico e criativo, aprendendo a ver as conexões entre diferentes disciplinas e a aplicar o conhecimento de maneiras inovadoras.

Também estabelece que a educação musical deve ser parte integrante do projeto pedagógico da escola, e que deve ser desenvolvida de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos, bem como o desenvolvimento de habilidades como percepção, sensibilidade, expressão e criatividade.

A música é primordial na escola e tem uma importância significativa no desenvolvimento da criança desde os primeiros anos de vida. Estudos mostram que a exposição à música pode ajudar no desenvolvimento da linguagem, coordenação motora, cognição, memória e socialização. Além disso, a música também pode ajudar na regulação emocional, aliviar o estresse e promover a criatividade.

A linguagem musical tem uma importância significativa no desenvolvimento da criança desde os primeiros anos de vida. Além disso, a música também pode ajudar na regulação emocional, aliviar o estresse e promover a criatividade.

Estudos mostram que a exposição à música pode ajudar no desenvolvimento da linguagem, coordenação motora, cognição, memória e socialização. Por isso, deve-se aproveitar esta tão rica atividade educacional dentro das salas de aula.

Por esses motivos, é recomendável que a música seja incluída nas atividades cotidianas das crianças desde cedo, tanto em casa quanto na escola, permitindo que elas possam explorar e experimentar diferentes sons e ritmos.

FARIA (2001), define que a música é um importante fator na aprendizagem, pois a criança desde pequena já ouve música, a qual muitas vezes é cantada pela mãe ao dormir, conhecida como ‘cantiga de ninar. Na aprendizagem a música é muito importante, pois o aluno convive com ela desde muito pequeno.

A MÚSICA COMO RECURSO PEDAGÓGICO

A música é um recurso pedagógico poderoso para os professores, que integra o momento e o ambiente escolar, propiciando a aprendizagem e tornando o aprendizado mais agradável, eficaz e interativo. Diante disto, é recomendável que a música seja parte da rotina escolar e das atividades cotidianas das crianças desde muito cedo, permitindo que elas possam explorar e experimentar diferentes sons e ritmos.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) define que o ensino de música na escola tem como objetivo desenvolver habilidades e competências musicais nos estudantes, além de promover o entendimento e a apreciação da música como forma de expressão cultural e artística.

A BNCC sugere que o ensino de música nas escolas deve contemplar diferentes aspectos, como a história da música, a teoria musical, a prática de instrumentos e a criação musical. Também é importante que os estudantes tenham contato com diferentes gêneros musicais e que sejam incentivados a participar de atividades coletivas, como corais, bandas e grupos musicais.

Vale ressaltar que o ensino de música deve ser interdisciplinar, ou seja, deve estabelecer conexões com outras áreas do conhecimento, como história, literatura, artes visuais, entre outras. Dessa forma, os estudantes poderão compreender a música como um fenômeno cultural e artístico que dialoga com outras expressões humanas.

O ensino de música deve ser para todos, portanto deve ser inclusivo, valorizando a diversidade cultural e promovendo a participação de todos os estudantes, independentemente de suas habilidades musicais. Assim, a música na escola pode se tornar um espaço de expressão, descoberta e aprendizagem para todos os estudantes.

O recurso da música ajuda os alunos a desenvolverem as múltiplas linguagens, que incluem a linguagem verbal, visual, corporal, matemática, científica e musical. Isso ocorre porque a música envolve diferentes formas de expressão e comunicação, além de requerer a utilização de habilidades cognitivas

e motoras.
Compreende-se que o professor é o mediador e facilitador do processo ensino aprendizagem, podendo usar a linguagem musical como ferramenta pedagógica. Visto que a música é uma potencializadora no desenvolvimento integral dos alunos, podendo ajudar os mesmos a desenvolverem suas habilidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que a música é um recurso pedagógico importante para o desenvolvimento integral do aluno em sala de aula. Ajuda a criar um ambiente acolhedor e potente, além de estimular a criatividade e a imaginação dos alunos. Além disso, a música também pode ser usada como uma aliada na hora de aprender novos conceitos de forma mais prazerosa e eficaz.
Além de contribuir para o desenvolvimento acadêmico dos alunos a música também tem um impacto positivo no desenvolvimento emocional e social dos alunos. Ela pode ajudar a desenvolver a empatia e a sensibilidade, além de ser uma forma de expressar sentimentos e emoções. Promovendo a cooperação e o trabalho em equipe, já que os alunos podem se juntar para cantar, construir instrumento, apreciar canções ou até tocar juntos.
Concluímos também que existe outro benefício da música para o desenvolvimento humano, é que ela pode ajudar a promover a diversidade e a inclusão, já que diferentes gêneros musicais e culturas podem ser explorados em sala de aula. Favorecendo assim o respeito e a compreensão das diferenças entre os alunos, promovendo a igualdade e a justiça social.
Em resumo, a música é uma ferramenta indispensável nas aulas principalmente de artes visuais, pois ela pode ajudar a melhorar o desempenho acadêmico, o desenvolvimento emocional e social, além de promover a diversidade e a inclusão. Portanto, é imprescindível que os professores incluam a música em suas aulas e usufruam de todos os benefícios que ela pode oferecer aos seus alunos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: MEC, 2017.

BRITO, Teca Alencar. Música na Educação Infantil – propostas para a formação integral da criança. São Paulo: Petrópolis, 2003.

FARIA, Márcia Nunes. A música, fator importante na aprendizagem. Assischateaubriand – Pr, 2001. 40f. Monografia (Especialização em Psicopedagogia).

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

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

O ENSINO DA ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

JULIANA APARECIDA CARDOSO MORAIS

RESUMO
O artigo busca apresentar de forma objetiva a importância da arte no desenvolvimento infantil e todo o processo que contribui no aprimoramento das habilidades de cada criança, abordadas através de novas metodologias e preparações pedagógicas facilitando a compreensão e reflexão sobre como a arte pode ser útil no que se refere a interação, análises e construção de um processo de aprendizagem eficiente. Considerando que por muitas vezes a arte foi vista apenas como um momento de recreação, busca-se definir os principais motivos que a arte deve ser vista como muito mais que uma simples matéria escolar. Por meio da arte é possível que a criança tenha autonomia para imaginar, criar e interpretar através de atividades adequadas que envolvam práticas inovadoras aplicadas pelo educador, ocasionando grandes mudanças no que se refere a aprender. Possibilitar o ensino da Arte na educação infantil é criar de fato a liberdade e expressão que serão importantes para estimular e nortear o domínio emocional, social e cognitivo de cada criança.

PALAVRA-CHAVE: Criança; Desenvolvimento; Educação infantil.

ABSTRACT
This article aims to objectively present the importance of art in child development and the entire process that contributes to enhancing each child's skills. It addresses these aspects through new methodologies and pedagogical preparations, facilitating understanding and reflection on how art can be useful in promoting interaction, analysis, and the construction of an efficient learning process. Considering that art has often been perceived merely as a recreational activity, this article seeks to define the main reasons why art should be regarded as much more than a simple school subject. Through art, children can gain autonomy to imagine, create, and interpret through suitable activities involving innovative practices applied by educators, leading to significant changes in their learning experiences. Introducing art education in early childhood education is, indeed, about fostering freedom and expression, which are crucial for stimulating and guiding the emotional, social, and cognitive development of each child.

KEYWORDS: Child; Development; Early Childhood Education.

INTRODUÇÃO

A arte desempenha um papel fundamental no desenvolvimento infantil, proporcionando um meio expressivo para que as crianças explorem suas emoções, aprimorem a criatividade e desenvolvam habilidades cognitivas e motoras. Na Educação Infantil, ela não deve ser vista apenas como um momento recreativo, mas sim como uma ferramenta pedagógica essencial para a construção do conhecimento e para a formação integral da criança. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reconhece sua importância nesse nível de ensino, destacando sua contribuição para o desenvolvimento da sensibilidade, da imaginação e da experimentação artística desde os primeiros anos escolares.

Diante desse contexto, esta pesquisa busca analisar a relevância do ensino da arte na Educação Infantil, investigando como essa prática é desenvolvida no ambiente escolar e quais metodologias são mais eficazes para estimular o aprendizado e a criatividade das crianças. A pesquisa se delimita à análise das artes visuais nessa etapa da educação, com foco nas práticas pedagógicas utilizadas pelos professores, nos desafios enfrentados e nas contribuições para o desenvolvimento infantil.

Compreender como a arte pode ser integrada ao processo educativo de maneira significativa é essencial para garantir que as crianças tenham experiências enriquecedoras e coerentes com seu desenvolvimento. Além disso, a pesquisa visa contribuir para a reflexão sobre a formação dos professores da Educação Infantil e sua preparação para tra-

balhar com diferentes linguagens artísticas.
A problemática que norteia este estudo pode ser definida na seguinte questão: de que maneira o ensino das artes visuais na Educação Infantil contribui para o desenvolvimento das crianças e quais são os principais desafios enfrentados pelos professores na implementação dessas práticas? A partir desse questionamento, este trabalho tem como objetivo geral investigar o papel do ensino da arte na Educação Infantil e sua influência no desenvolvimento infantil.
A metodologia utilizada neste estudo é a pesquisa bibliográfica, que consiste na análise de materiais teóricos, como livros, artigos científicos, teses e documentos oficiais, com o objetivo de fundamentar a discussão sobre o ensino da arte na Educação Infantil. Essa abordagem permite compreender as contribuições de diferentes autores e normativas educacionais para a prática pedagógica, além de proporcionar uma visão ampla sobre as metodologias aplicadas, os desafios enfrentados e os benefícios do ensino de artes visuais para o desenvolvimento infantil.

A ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

No ensino, arte pode ser considerada uma ferramenta de aprendizagem voltada para uma linguagem especial, o que possibilita na educação infantil a oportunidade da criança se expressar de formas variadas e trabalhar o lado criativo de cada uma.
Para Reis (2003) a arte pode criar possibilidades de desenvolvimento para cada pessoa, seja na forma pessoal ou no grupo ao qual está inserido. Dessa forma pode-se considerar que a educação artística e as formas de expressões devem fazer parte do ser humano desde o princípio.
Sousa (2003), menciona que a arte é considerada uma base sólida para a lógica, e deve ser objetiva.
O contato com a arte cria nos alunos o despertar e a compreensão do espaço no qual possam criar análises pessoais das realizações de atividades, capacitando os para que possam analisar, interpretar e desenvolver diversidades específicas na área da educação artística.

"É no cotidiano que tanto os conceitos culturais, quanto os sociais são desenvolvidos pela criança, como por exemplo, o de gostar, desgostar, da beleza, da feiura, elaborando assim de maneira ativa, a criança interage vivamente com as pessoas e sua ambiência. (FERRAZ; FUSARI, 1993, p 42).

Em um outro aspecto, a arte pode ser vista como algo totalmente estético, Schiller (1793), defende que a arte envolve uma parte ligada a estética e deve ser vista de uma forma metodológica, uma vez que a educação estética tem pontos em comum com a espiritualidade.
Considerando as teorias psicológicas, Sousa (2003) acredita que elas seguem o mesmo rumo da teoria clássica, o que significa que existe uma elevação espiritual e moral, mas nega envolvimento com qualquer tipo de entidade divina, considerando que faça parte do sistema psicológico da humanidade. Sousa (2003) ainda se refere as teorias socioculturais como a expressão cultural da sociedade, ou seja, a arte busca reter a realidade ao mesmo tempo que visa entrega-la como herança ao futuro.
Para as teorias lúdicas, Schiller (1973), acredita que a arte deve ser vista como algo lúdico, devendo proporcionar prazer e gosto. Nas teorias representativas, Sousa (2003) cita que a arte deve significar a realidade, tendo como base teorias neoclássicas que envolvam natureza e realidade. De acordo com Holm (2007), quando se trabalha com crianças, a arte é algo que não deve acontecer de forma isolada, ela engloba diversos fatores como equilíbrio, controle, ouvir, pensar, e segurança para que a criança consiga experimentar e desenvolver-se.
A arte na educação infantil representa a entrega, e o livre arbítrio de fazer com que haja o direito da liberdade de expressão, com a estética que lhe é singular e apresentada de diversas formas. As teorias em si buscam objetivar a ideia de que a imaginação é a principal responsável por transmitir a verdadeira arte, pois é considerado algo novel e incomum.

LEGISLAÇÃO BRASILEIRA APLICADA A ARTE

A escola é o espaço que se destina todo planejamento, confecção e cumprimento dos

trabalhos voltados para as atividades educacionais. Quando nos referimos a escola, não nos limitamos apenas no que se refere a espaço, mas todo um preparo pedagógico e técnico que é composta por coordenadores, professores, diretores e alunos.

A escola estabelece suas metas a partir de propostas pedagógicas, buscando o êxito escolar dos alunos. Dessa forma é necessário observar o que o aluno possui de diferente, averiguando suas competências e habilidades. Dentre as competências e habilidades que o professor precisa analisar, estão as relacionadas com o cunho artístico. Para Aurélio Bueno (1997), a arte é a capacidade humana de criação plástica ou musical, habilidade ou representação, produção e engenho.

A possibilidade de oferecer aos alunos uma educação com arte, é pensar antes de mais nada na possibilidade de desenvolver seu potencial de criar. É dessa forma que a escola cria uma ligação entre o que a sociedade propaga e o objetivo de o aluno desenvolver atividades que demonstrem sonhos e vontades.

A escola é considerada o espaço de manifestações artísticas que integram funções importantes do ensino da arte. O século XX foi considerado o período onde chegaram a conclusão de que a arte é fundamental para potencializar as habilidades das crianças e foi possível a reflexão sobre qual o lugar das artes na educação.

A LDB de n° 5.692 inclui a arte como Educação Artística no currículo escolar, sendo vista como uma atividade educativa e não apenas como uma simples matéria. Em 1996 a própria LDB tornou obrigatório o ensino de artes, contudo para que a legislação se cumpra é preciso que as escolas encarem os obstáculos e notem a arte como uma ferramenta de aprendizagem eficaz.

DESENVOLVIMENTO INFANTIL ATRAVÉS DA ARTE

A arte desempenha um trabalho importante no desenvolvimento infantil, através de técnicas que possam agregar na construção da criatividade, expressões e de sua personalidade pessoal, fazendo com que o indivíduo se torne mais sensível e tenha um olhar diferenciado no mundo.

É preciso um preparo do profissional que acompanha a criança, pois é um momento onde a criatividade precisa ser trabalhada por meio de técnicas pedagógicas possíveis de atender as expectativas e necessidades de cada um.

Além disso vale ressaltar a importância do preparo do professor, com ferramentas que possam intervir de forma positiva na construção do desenvolvimento do aluno, respeitando o estilo de cada criança. De acordo com Lowenfeld e Brittain (1970, p.115), a arte pode cooperar no que se refere a desenvolvimento, pois se trata da interação da criança e seu meio de aprendizagem.

As crianças possuem uma visão totalmente diferenciada dos adultos, pois é vista e sentida através de uma outra perspectiva. De acordo com Sans (1995), a criança se expressa através de um modo lúdico, fazendo o que lhe causa prazer e contentamento, por isso gosta de fazer desenhos e brincar. As crianças começam a se desenvolver a partir dos dois anos, no qual tem suas primeiras experiências com rabiscos e desenhos, nesse período está aberta a desenvolver novas ações. A partir dessa idade começam a manifestar corporalmente e sonoramente tudo o que absorve do ambiente.

Todos os processos nessa fase de descobertas merecem a devida atenção. Para Martins (1998), a arte é a linguagem básica dos pequenos e merece um espaço que incentive a descoberta, a exploração e exercícios que façam a criança progredir. A criança dos quatro a sete anos buscam se expressar a partir de outras características, pois é quando iniciam a percepção de distinguir objetos além da introdução de letras e novas formas de desenho, porque sentem a necessidade de representar tudo o que tem descoberto.

É uma fase de novas particularidades, onde a criança torna-se mais exigente e tem mais receio de errar. No processo de desenvolvimento, dos nove aos doze anos é a fase da autocrítica e onde começam as comparações dos trabalhos produzidos Buoro (2000), cita que nesse momento a fase de aprovação e reprovação é tão intensa que eles se sentem inseguros de expor o que sentem.

Conforme mencionado acima, é primordial

que neste momento o profissional da área mostre de forma clara a importância do desenvolvimento pessoal. E por fim a fase da adolescência, onde as crianças necessitam em fazer parte de um grupo, fase esta onde se sentem mais decisivos.

"A descoberta de interesses semelhantes, de segredos compartilhados em comum, do prazer em realizar coisas em conjunto, torna-se acontecimento fundamental. Existe a conscientização de que se pode fazer mais em grupo do que só, e de que o grupo é mais poderoso do que a pessoa solitária." (LOWENFELD e BRITTAIN, 1970, p.229)

A característica mais forte da última etapa de desenvolvimento é o aluno sentir autonomia em buscar seu estilo e identidade através de aulas que sejam interessantes, ou seja, que realmente criem dentro do aluno o total desenvolvimento.

A ARTE COMO INSTRUMENTO DA PEDAGOGIA

A arte pode ser considerada um importante instrumento para contribuir com diversas oportunidades, uma vez que apresenta variados tipos de ferramentas, com um grande leque de materiais, bem como a introdução de uma arte considerada espontânea que se inicia através de brincadeiras e planos pedagógicos direcionados.

Para Pires (2009), todos nós somos potencialmente criadores de culturas e linguagens, dentre elas, fazem parte da vida da criança o envolvimento com a arte através da comunicação, teatro, pintura, desenho, e conto de fadas. Cabe aos professores criar oportunidades para que o aluno tenha total liberdade de expressão, porém é essencial que o mesmo consiga analisar o contexto e se estas atividades farão com que a criança se desenvolva.

Almeida (1992), menciona que a maioria dos professores acredita que pintar, cantar, dançar, tocar, é importante para o aluno, mas são raríssimos os casos onde conseguem apresentar argumentos convincentes para refletirem se as atividades propostas são importantes e devem ser incluídas no currículo escolar.

O professor que desenvolve um trabalho direcionado a educação infantil busca através de atividades artísticas envolver símbolos que demonstrem sentimentos e reflexões, portanto para isso é necessário orientar, planejar e avaliar. O profissional deve ser analítico e sensível, em busca de novos recursos para explorar em sala de aula contribuindo com o aluno.

"É necessário que o professor seja fascinado pela arte, pois só dessa forma terá prazer em ensinar e transmitir aos seus alunos o interesse. Dessa forma um professor sensibilizado para a aprendizagem contínua, em sua vida particular e profissional saberá mostrar a postura correta a seus estudantes". (LAVELBERG, 2003 p.12).

A relação que a criança tem com as diferentes formas, dá a oportunidade de os alunos explorarem o conhecimento e entenderem a ligação entre realidade e fantasia. Conforme as atividades de educação artísticas vão sendo aplicadas, a criança desenvolve a capacidade de representar, analisar e fazer interpretações que serão fatores essenciais no amadurecimento de suas habilidades.

A arte alinhada aos métodos pedagógicos proporciona uma educação coerente, emancipadora, e suave entre o fazer, o conhecer e o refletir, interligados aos interesses de quem aprende, modificando a arte em um instrumento que irá contribuir para a construção do aluno.

O ENSINAMENTO DE ARTES ALIADO AO PLANEJAMENTO

Todas as disciplinas necessitam de planejamento, e com Artes não seria diferente. O planejamento das aulas é um dos principais passos para se alcançar os resultados esperados, pois é através dele que se analisam os pontos positivos e negativos, bem como a procura por uma nova abordagem na forma de ensinar e mensuração do aproveitamento da classe e do indivíduo. É através dessas perspectivas, onde o professor pode se auto avaliar e criar novos métodos que possibilitem a satisfação da aprendizagem do aluno.

Para Zabala (1998), o planejamento está associado a um conhecimento e reflexão sobre

possíveis modelos, que implica na análise de fatores sejam eles positivos ou negativos, tomada de posições e o envolvimento afetivo ligados a revisão e avaliação da própria atuação. Para que os conteúdos possam ser planejados é necessário pesquisas e estudo das necessidades de cada aluno, para aplicação do suporte necessário.

De acordo com Fusari (2008), o planejamento é uma competência teórica do professor que busca meios de adequação para que a turma consiga assimilar o conteúdo. Tudo começa a partir do senso comum de cada um, sua bagagem, cultura e curiosidades. A partir daí que o professor se torna responsável em fazer desses acontecimentos uma oportunidade para buscar o saber e tornar o conhecimento comum. Dessa forma a criança passa a adquirir mais informações sobre o que tem interesse e toda curiosidade que antes era ingênua, torna-se intelectual, daí considerada a aprendizagem. A arte na educação infantil deve partir do princípio da ludicidade, aliados aos interesses dos alunos pelos conteúdos ministrados. A junção destes fatores pode criar no aluno a vontade em praticar e instiga-los na construção de argumentos.

"A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimentos, como sinal de atenção que sugere e alerta faz parte integrante do fenômeno vital. Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos". (FREIRE, 1996, p.18).

O professor nesse sentido, tem o papel de estimular o diálogo e ser um mediador nas práticas de artes, com o objetivo de que o aluno alcance conhecimento e aprendizado. O planejamento das aulas é importante para que o professor reflita em práticas que envolvam artes visuais, música, teatro e dança, considerando todos como grandes ferramentas de promover a expressão de cada aluno. Para tal ação é preciso considerar a faixa etária, pois cada um está em um período diferente de desenvolvimento, em busca de promover atividades que se adaptem ao nível de cada classe.

Engana-se quem acredita que por serem crianças não absorvem, ao contrário disso, dentro de suas possibilidades, desenvolvem competências e habilidades e conseguem absorver os conteúdos e refletir sobre o que é produzido. Martins, Guerra e Picosque (1998), afirmam que a arte é a linguagem básicas dos pequeninos e deve merecer uma atenção especial que incentive a exploração e pesquisa.

A dança é vista com o sentido de unir o movimento, o sentir, e o pensar, fazendo com que a criança se sinta à vontade no espaço no qual está inserida, notando suas possibilidades e limites. A arte da dança faz com que a criança se torne mais desinibida, desenvolvendo sua concentração e aspecto motor.

Para Ávila e Silva (2003) a dança leva a coordenação e suas coordenações do tempo exigem do cérebro mais agilidade e prontidão. Assim é possível afirmar que a ação física contribui para que a criança harmonize as potencialidades cognitivas, afetivas e motoras.

Nas artes visuais é preciso reforçar que o principal objetivo é trabalhar a imaginação, conhecimento e sensibilidade por meio de obras, desenhos e pinturas criados no próprio ambiente escolar.

Moreno (2007), cita que a construção da capacidade de criação na infância é uma forma de manifestar a sua compreensão e realidade no qual se insere. Na interação com o mundo, ela vivencia diversos contatos e experiências que envolvem o sentir, o falar, o pensar e o interpretar. Portanto a linguagem visual faz parte do indivíduo e deve ser considerada no contexto da educação infantil.

No teatro para que as expressões aconteçam é preciso que o indivíduo interaja através de gestos, falas, manifestando a necessidade de comunicação e expressão. Para que o teatro ocorra em sala, é preciso o acompanhamento e adaptação com as atividades propostas, e especialmente a prática de conteúdos pedagógicos que envolva a interação.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais, o teatro possibilita:

"Exercitar suas aptidões cognitivas, sensi-

tivas, afetivas e imaginativas, dispostas em torno da aprendizagem artística e estética. Ao mesmo tempo, seu corpo se movimenta, suas mãos e olhos adquirem habilidades, o ouvido e a palavra se aprimoram, enquanto desenvolve atividades nas quais relações interpessoais perpassam o convívio social o tempo todo". (BRASIL, 1997, p. 114)

Já a música busca oportunizar o desenvolvimento da criança, tirando o foco de ações mecanizadas que ocorrem durante o uso de cantigas conhecidas utilizadas em algumas ocasiões escolares. A música vai muito além do que simplesmente cantar, ou seja, o segmento musical deve ser planejado e contextualizado com determinada finalidade.

Os PCNS, enfatizam que os alunos precisam "ser participativos, improvisadores, ouvintes e intérpretes dentro e fora de sala de aula." (BRASIL, 1997, p.54).

ARTE: CRIATIVIDADE E IMAGINAÇÃO

A palavra criatividade deriva de criar e criação, mas cabe ressaltar que criação e criatividade possuem diferentes definições. Para Sousa (2003), quando se fala sobre criação, volta-se para o surgimento de algo real de uma coisa, uma ação consciente enquanto a criatividade está associada à capacidade. O autor ainda menciona que por mais que sejam conceitos diferentes, a criatividade torna-se inútil se não tiver presente uma criação.

Já Vygotsky (1982), defende a ideia de que criatividade é o que permite que o homem se veja no futuro, transformando a situação atual, ou seja, nos faz atuar, sentir e pensar num projeto com a finalidade de ser produtivo. Este conceito é abordado por diversos autores, alguns desenvolvendo aspectos mais particulares que devem ser considerados.

Para Guilford (1956), a criatividade é a capacidade de achar soluções para problemas. Para melhor compreensão destes conceitos, Zabala (1998, p.36) menciona cinco tipos que caracterizam a criatividade:

Criatividade expressiva – onde o autor defende a tese de que se dá maior relevância ao lado emocional transposto do que a criação, pois todos os seres possuem o direito em se expressar de modo criativo;

Criatividade produtiva – dá-se mais importância a produção do que a expressão;

Criatividade inventiva - é basicamente a junção entre o lado expressivo com o lado produtivo;

Criatividade inovadora – estão definidas entre a ligação de concessões e teorias;

Criatividade Emergente – a criatividade é algo espontâneo e natural.

A partir dessas ideias é possível verificar o elo entre a criatividade e a criança, através de uma potência que deve possibilitar por meio da motivação uma mudança de algo criativo para uma ação criativa.

Sousa (2003), cita que o fato de estimularmos a criatividade é um modo de provar a criança que confiamos nela, e suas descobertas farão com que sua criação seja muito mais importante do que apenas a execução. Dessa forma a criança começa a perceber que todas as técnicas utilizadas é apenas um meio de trabalhar sua imaginação. Já a imaginação é importante desenvolvê-la pois está inserida no contexto da criatividade infantil.

A criança ao utilizar sua imaginação tem a possibilidade de criar algo novo, misturando elementos da realidade e de fantasia. Para Vygotsky, Piaget e Inhelder (1971 apud Reis, 2003), a criança tem a capacidade de se lembrar de ações e desta forma consegue recriar símbolos, que se originam de imagens. Kyssolan (1980), defende a ideia de que a imaginação possui duas partes, uma se refere as matrizes celulares e a outra a memória de longo prazo. Em relação as propostas em sala de aula, o professor precisa considerar a ideia de que a arte está diretamente ligada a criatividade e imaginação. Toda proposta de aula deve estimular as crianças a pensar e buscar ideias para que não fiquem com receio e medo de pensar.

De acordo com Aurora Ferreira (2007), é preciso encorajar a iniciativa, criar trabalhos por meio de esforços e levar a criança a investigar e descobrir, além de criar suas próprias ideias, não permitindo que a criança dependa de pensamentos alheios.

ENSINO DA ARTE: METODOLOGIAS

De acordo com todas as informações obtidas, a arte na educação infantil é muito importante e eficaz no desenvolvimento das crianças. Elas estão em constante procura por novidades no mundo o qual faz parte, necessitam passar por novas experiências, então nessa fase que a arte se torna benéfica para o crescimento da criança.
De acordo com Martins (1998), toda capacidade cognitiva, e comunicativa é baseada em experiências que já foram vividas, ou seja, apenas as vivenciadas são atribuídas a aprendizagem.

Cabe ao educador buscar metodologias inovadoras no processo de aprendizagem. "É do entusiasmo do educador que nasce o brilho dos olhos dos aprendizes. Pois o educador é aquele que prepara uma refeição, que propõe a vida em grupo, que compartilha o alimento, que celebra o saber." (MARTINS, 1998, p.129).

É preciso que o educador ministre conteúdos que de fato instiguem as crianças e criem nelas o gosto pela arte, mas vale ressaltar que para obter um bom resultado, é preciso o envolvimento da instituição, metodologias de ensino que são utilizadas, formação do professor e a consciência que a arte não deve ser considerada momentos de lazer.
É notório que preparações pedagógicas abordando novas metodologias possibilitam o desenvolvimento de várias aptidões na vida da criança, e dessa forma afirmamos o quão importante é, que a escola tenha uma boa estrutura para oferecer conteúdos artísticos de uma forma dinâmica e aproveitadora.
As metodologias buscam promover através das ferramentas de aprendizagem o caminho à reflexão e expressão da criança, com o intuito de aprimorar sua cultura.
Observa-se de fato a necessidade do professor se entregar e adaptar-se em novos eixos de aprendizagem que visem exclusivamente um caminho de sucesso no desenvolvimento dos alunos no que se refere ao ensino de artes na educação infantil.

A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES PARA O ENSINO DE ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O ensino da arte na Educação Infantil é um campo que enfrenta desafios significativos, especialmente no que se refere à formação docente. A preparação dos professores para trabalhar com arte nessa etapa da educação ainda é um aspecto que necessita de maior atenção, pois muitos cursos de formação inicial não oferecem uma base sólida em metodologias e fundamentos das artes visuais, música, teatro e dança. Segundo Barbosa (2012), a formação do professor de arte deve ir além do ensino técnico e incluir reflexões sobre a importância da arte no desenvolvimento infantil, preparando o docente para atuar de maneira crítica e criativa.
No entanto, a realidade demonstra que muitos professores enfrentam dificuldades em sua prática pedagógica devido à falta de conhecimento específico sobre linguagens artísticas, o que impacta diretamente a qualidade das experiências oferecidas às crianças. Para superar esses desafios, é fundamental investir em formações continuadas que promovam o contato dos educadores com diferentes formas de expressão artística, além de incentivar práticas reflexivas e colaborativas no ambiente escolar (DUARTE; DELLA FONTE, 2022).
A sobrecarga de trabalho dos professores e a falta de valorização da arte dentro do currículo escolar dificultam a implementação de propostas inovadoras. Para mitigar esses problemas, é essencial que gestores educacionais invistam na melhoria da infraestrutura e na aquisição de materiais adequados, garantindo que a arte seja trabalhada de maneira enriquecedora e significativa no contexto escolar (MATTAR, 2022).
Diante desses desafios, torna-se evidente a necessidade de um esforço coletivo para fortalecer o ensino da arte na Educação Infantil. Investir na formação continuada dos professores, melhorar as condições estruturais das escolas e incentivar a participação das famílias são medidas essenciais para garantir que a arte cumpra seu papel no desenvolvimento integral das crianças (FIGUEIREDO, 2017).
Como destaca Mattar (2022), a arte não deve ser vista apenas como uma disciplina complementar, mas como um campo essencial para a construção do conhecimento, da cria-

tividade e da sensibilidade humana. Portanto, é fundamental que gestores, educadores e famílias atuem em conjunto para assegurar que todas as crianças tenham acesso a uma educação artística de qualidade, capaz de enriquecer sua experiência escolar e sua formação como cidadãos críticos e expressivos.

CONCLUSÃO

O artigo buscou de forma clara compreender a importância da arte na educação infantil. A arte na educação infantil vai muito além do que simples desenhos ou atividades aplicadas em sala de aula, deixando evidente quais objetivos da arte e educação na vida de cada criança.

Conforme mencionado no artigo, a arte é vista como uma disciplina muito importante no currículo do aluno. Seu conhecimento possui claramente à vontade em desenvolver aspectos sociais, como também construir o conhecimento. A arte dá a oportunidade de a criança entender e reconhecer o ambiente o qual está inserido, a expansão de novas culturas e a possibilidade de criar uma visão crítica do mundo.

Como qualquer outra matéria, a arte deve ser vista como algo sério, e não como uma hora de recriação, exige do professor conhecimento, preparo e criatividade para aplicar as aulas, considerando as necessidades de cada aluno, respeitado o espaço de cada um.

O desenvolvimento deste trabalho buscou expressar a necessidade das instituições em ter uma base sólida, que consiga estudar os segmentos das artes de forma específica e abrangente, e o mais importante, com qualidade.

Conclui-se que a arte deve ser considerada uma disciplina que requer conhecimento para ser transmitida e planejamento para atingir o objetivo principal que é fazer com que os alunos sejam incentivados e que neste processo desenvolvam conhecimento.

REFERÊNCIAS

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

BARBOSA, Ana Mae. A imagem no ensino da arte. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2012.

BRASIL. 1997. Parâmetros Curriculares Nacionais - Arte. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, v. 6.

DUARTE, Newton; DELLA FONTE, Sandra Soares. Arte, conhecimento e paixão na formação humana: sete ensaios de pedagogia histórico-crítica. Autores Associados, 2022.

FERREIRA, Aurora. A criança e a arte: o dia-a-dia na sala de aula.2 ed. Rio de Janeiro: Mak Ed., 2007.

FIGUEIREDO, Sergio Luiz Ferreira. A música e as artes na formação do pedagogo: polivalência ou interdisciplinaridade? Revista da FAEEBA-Educação e Contemporaneidade, v. 26, n. 48, p. 79-96, 2017.

FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Cortez, 1996.

HOLM. A. M. Baby - Art: os primeiros passos com a arte. São Paulo: Museu de Arte Moderna de São Paulo, 2007

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

LOWENFELD, V.; BRITTAIN, W. L. Desenvolvimento da Capacidade Criadora. São Paulo: Mestre Jou, 1970.

MARTINS, Mirian C.; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, M. Terezinha Telles. Didática do ensino de arte: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte. São Paulo: FTD, 1998.

MATTAR, Sumaya. Sobre arte e educação: entre a oficina artesanal e a sala de aula. Papirus Editora, 2022.

MORENO, G.L. Comunicação Significativa entre a criança e a Arte. Revista do Professor.2007.

REIS, R. Educação pela Arte. Lisboa: Universidade Aberta, 2003.
SANS, Paulo de Tarso Cheida. A criança e o artista: Fundamentos para o ensino das artes plásticas. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 1995. (Coleção Ágere).

SOUSA, A. (2003). A Educação pela Arte e Arte na Educação, BasesPsicopedagógicas.1ºvolume. Lisboa: Instituto Piaget.

ZABALA, A. A Prática Educativa: Como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

VYGOTSKY, L. (1934). Imaginação e Criatividade na Infância. Lisboa: Dina livro.

A IMPORTÂNCIA DA APRENDIZAGEM DE UMA SEGUNDA LÍNGUA DESDE A EDUCAÇÃO INFANTIL

KAREN RIBEIRO DOS SANTOS GOULART

RESUMO
A globalização tem promovido uma maior integração econômica, social, cultural e política entre os países, tornando o domínio de uma segunda língua uma necessidade em um mundo cada vez mais interconectado. Esse cenário reflete-se na educação, com a crescente demanda por programas de educação bilíngue e o aumento do número de escolas que oferecem o aprendizado de duas línguas para atender a essa necessidade. Diante desse contexto, o objetivo geral desta pesquisa é investigar as contribuições da educação infantil bilíngue para o desenvolvimento cognitivo das crianças. Os objetivos específicos incluem compreender o processo de ensino e aprendizagem na educação bilíngue e suas implicações no desenvolvimento cognitivo dos alunos, bem como observar o impacto da educação infantil bilíngue no desenvolvimento cognitivo das crianças. A formulação do problema de pesquisa se baseia na seguinte questão: quais são as contribuições do aprendizado de uma segunda língua em uma abordagem bilíngue, a partir da educação infantil, para o desenvolvimento cognitivo da criança? A importância desta pesquisa sobre educação bilíngue reside na necessidade de refletir sobre estudos e pesquisas relacionados à aquisição de uma segunda língua, buscando gerar conhecimento científico sobre esse tema no âmbito da Pedagogia. Essas reflexões visam não apenas aprofundar a compreensão do processo de ensino e aprendizagem na educação bilíngue, mas também contribuir para aprimorar esse processo educacional de forma mais ampla.

PALAVRAS-CHAVE: Aprendizado; Educação Bilíngue; Globalização.

INTRODUÇÃO

A maioria das sociedades é bilíngue ou multilíngue, pois muitas delas usam dois ou mais idiomas em determinadas situações. É comum que essas línguas não tenham o mesmo status ou cumpram as mesmas funções, o que implica uma diferença de prestígio social ao aprendê-las.

É difícil definir o conceito de bilinguismo com precisão, porque ele está diretamente ligado a papéis sociais complexos. Por esse motivo, não é conveniente idealizar o conceito, pois existem grandes diferenças entre falantes nativos de um mesmo idioma. Tal situação torna improvável que o grau de perfeição que um aluno de uma segunda língua deve atingir para ser chamado de bilíngue possa ser definido com precisão. Portanto, em relação ao bilinguismo, é preferível não lidar com termos opostos e sim referir-se a nuances, graus ou níveis, decisão que dependerá das funções desempenhadas diariamente por pessoas com ambas as línguas.

Há uma grande variedade de conceitos, opiniões e formas de conceber o bilinguismo, a ponto de alguns deles se oporem. Isso ocorre porque o bilíngue fala parte de um idioma e outro que raramente coincidem, portanto, é difícil comparar as competências de um idioma com as do outro, especialmente se forem usadas em contextos diferentes e servirem a funções diferentes. É importante notar que o bilinguismo perfeito é quase impossível, pois quem domina duas línguas sempre terá maior habilidade, destreza, vocabulário ou preferência por uma delas. Além disso, deve-se considerar a idade em que uma segunda língua é aprendida; por exemplo, é completamente diferente aprendê-la quando criança ou como adulto: o segundo caso envolve uma decisão pessoal ou, em outras palavras, uma certa motivação para aprendê-la. Esse aspecto tem impacto no progresso feito pelo aprendiz e é até possível que, dependendo de suas expectativas, ele atinja as metas e objetivos propostos.

A variedade no grau de aquisição de uma segunda língua também depende de uma série de variáveis sociolinguísticas e contextuais educacionais. Dentre estes, apontam como prioridades: a) contextos naturais, ou seja, os de interação comunicativa entre o aprendiz e os falantes da segunda língua e b) contextos formais, nos quais a instrução

programada é oferecida em tempo, conteúdo e estratégias sobre a língua a ser aprendida.
Ambos os processos também envolvem características individuais, dificultando a decisão sobre o contexto ideal para o aprendizado de uma segunda língua. Aparentemente, a ideia de vincular os dois tipos de contextos de tal forma que haja a possibilidade de receber instrução e ter interação comunicativa por meio da imersão com falantes naturais da língua-alvo é mais lógica.

OS PRIMEIROS ANOS NA VIDA DA CRIANÇA
Durante os primeiros seis anos da existência infantil, também referidos como a etapa inicial, ocorre um intenso progresso, caracterizado por uma vasta aquisição de conhecimento, nos quais, de acordo com Santos, Porto e Lerner (2014), são estabelecidas 700 novas conexões sinápticas a cada segundo. É nessa fase que a maior parte das conexões neurais é formada no cérebro. Conforme Santos (s.d., p.2), aproximadamente até o término do primeiro trimestre do período embrionário, o embrião já possui cerca de 80% dos neurônios que terá ao longo de sua vida, os quais ainda precisarão passar pelo processo de amadurecimento neural. Os processos mentais, assim como os sentidos, a interação social e emocional, são elementos integrantes desse desenvolvimento e são grandemente influenciados pelos estímulos recebidos.
O cérebro infantil opera incansavelmente, sendo duas vezes mais ativo do que o cérebro de um indivíduo adulto. Para sustentar essa intensa atividade, 75% da energia corporal é direcionada para o desenvolvimento neurológico. Durante esta fase, os neurônios estabelecem entre 700 a mil novas conexões por segundo. Os resultados desse processo são visíveis: até os 3 anos de idade, o cérebro atinge 87% de seu tamanho futuro (VIEIRA, 2016, n. p.).

Essa vigorosa atividade cerebral na fase inicial da vida, caracterizada pela rápida formação de novas sinapses, é responsável pelo aprimoramento das habilidades na criança, ou seja, a criança possui uma capacidade mais significativa de desenvolvimento se comparada a um adulto. Esse período, conhecido também como fase sensível, representa o ápice do desenvolvimento cerebral de um indivíduo.
Considerando a notável capacidade neural das crianças, é possível afirmar que o processo de aquisição linguística na infância inicial se torna mais eficaz, uma vez que suas funções cognitivas tendem a amadurecer com o tempo. Em adultos, conforme indicado por Sant'Ana (s.d.), o desenvolvimento cerebral por meio dos neurônios e das sinapses já não é tão ativo, o que torna o processo de aprendizagem mais desafiador. A autora também menciona que a aprendizagem é mais fluida em crianças devido à aceleração desse processo cerebral, destacando este período como o mais ativo em termos de formação sináptica, e alerta que o declínio começa na adolescência. É crucial ressaltar que estamos considerando crianças sem problemas genéticos, biológicos ou orgânicos, ou seja, crianças que estão plenamente engajadas em exercitar suas capacidades facultativas.
A maneira como as crianças adquirem a linguagem tem sido tema de estudo por diversos pesquisadores e cientistas. Segundo Silvestri (2013), a aquisição fonológica de uma criança está inicialmente relacionada aos primeiros cinco meses de vida, porém é por volta dos oito meses que o desenvolvimento linguístico se manifesta verdadeiramente; nessa fase, a criança já compreende o som e o significado das palavras. O autor menciona que:

De um ponto de vista formal, a linguagem é composta por diversos subtemas, que são objeto de estudo tanto em adultos quanto durante a aquisição da linguagem: o fonológico, o morfológico, o léxico, o sintático e o semântico. Até os 5 anos de idade, a criança já domina as estruturas linguísticas e o vocabulário básico que lhe permitem comunicar-se com facilidade. (SILVESTRI, 2013, p. 229).

De acordo com Ferreira Junior (2008), os estímulos recebidos pela criança são responsáveis por desencadear conexões sinápticas, contribuindo para a consolidação da aprendizagem e o fortalecimento dos meca-

nismos de memória, atenção e consciência. Dessa forma, o processo de repetição é um estímulo crucial para reforçar esses mecanismos. Além disso, o autor sugere que fatores neurobiológicos e contextuais podem influenciar nesse processo.
Ao examinarmos o desenvolvimento infantil, especialmente na primeira infância, torna-se evidente a importância do aprendizado nessa fase.
Conforme Lenneberg (1967), as competências linguísticas são mais facilmente assimiladas na infância, especialmente no que diz respeito à pronúncia. Embora não haja uma conclusão definitiva sobre essa hipótese, existem teorias e argumentos que devem ser debatidos e considerados no contexto linguístico-cognitivo, sob uma perspectiva da neurolinguística. É crucial ressaltar a relevância do conceito de tempo nessa hipótese, uma vez que ele desempenha um papel determinante nesse processo.

A noção de idade crítica refere-se a um período predefinido (e teleológico) para a aquisição da linguagem, um período que possui um início, meio e fim. Baseado primariamente na maturação cerebral, esse período passa por etapas específicas, as quais são definidas por padrões numéricos de idade cronológica (SANTANA, 2004, p. 344-345).

Portanto, a medição cronológica do tempo, onde anos, meses e dias podem ser traduzidos em fases, etapas e períodos, torna-se essencial na aquisição da linguagem, especialmente durante a infância. Segundo Santana (2004), as diferenças individuais no processo de aquisição da linguagem são reais e devem ser consideradas, uma vez que influenciam diretamente na aquisição da linguagem e dificultam a delimitação precisa do desenvolvimento infantil.
Essa concepção de tempo também reforça a ideia de que a idade impõe limitações. Barbizet e Duizabo (1985, aput SANTANA, 2004) argumentam que:

a maturação cerebral da criança, ocorrida logo após o nascimento, é insuficiente sem a estimulação proveniente do ambiente social. Apesar de ser uma hipótese, algo de fato altera o cérebro, permitindo novas configurações neurais quando há a intervenção de estímulos.

Mayberry (1992, aput SANTANA, 2004, p. 347) comprova a importância dos estímulos ao conduzir pesquisas e concluir que o desenvolvimento linguístico das crianças se deve à "abundância e riqueza do input, acessível e disponível para a criança ao longo de sua infância".
No contexto de uma segunda língua (L2), a relação entre idade crítica e aquisição dessa língua é principalmente centrada na pronúncia, sendo um argumento significativo nessa interação. A justificativa para esse argumento reside no fato de que a criança aprende sua língua materna de forma natural, por meio de estímulos e input recebidos no ambiente em que vive. Dessa forma, ela começa a ouvir e pronunciar antes mesmo de aprender a ler e escrever.

A LINGUAGEM E SUA IMPORTÂNCIA
Para compreender o bilinguismo, é essencial entender o desenvolvimento da linguagem, especialmente nos primeiros anos de vida, dado que a aquisição da linguagem nesse período é de extrema importância. O progresso adequado da linguagem durante esses anos iniciais é crucial para garantir um desenvolvimento infantil satisfatório em todos os aspectos da vida da criança.
A linguagem é um fenômeno social, cuja função primordial é facilitar a comunicação de modo geral, permitindo que o indivíduo se expresse e compreenda o mundo ao seu redor. A função comunicativa da linguagem está intrinsecamente ligada ao pensamento e, desse modo, viabiliza a interação social. Conforme Vygotsky (2010, p. 63) observa: "... a função primária da linguagem é comunicar, estabelecer relações sociais, influenciar tanto os adultos quanto as crianças ao redor".
Além de possibilitar a comunicação, a linguagem também desempenha o papel de troca de experiências, permitindo que o indivíduo adquira conhecimento, aprendizado e uma visão de mundo, elementos essenciais para um bom desenvolvimento. Segundo Vygotsky (2010), no que diz respeito à aprendi-

zagem e ao desenvolvimento, ambos estão interligados desde o primeiro dia de vida da criança. Esses processos são independentes, dinâmicos e contínuos. Nas palavras do autor:

"... a aprendizagem não é em si mesma desenvolvimento, mas uma organização correta da aprendizagem da criança leva ao desenvolvimento mental, ativando todo um conjunto de processos de desenvolvimento, e essa ativação não poderia ocorrer sem a aprendizagem. Portanto, a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para o desenvolvimento dessas características humanas não naturais, mas historicamente formadas" (VYGOTSKY, 2010, p.115).

Existem várias teorias que abordam o processo de aquisição da linguagem. De acordo com Chomsky (1998, p. 20), "essas abordagens não são conflitantes, elas se complementam mutuamente". Cada uma dessas abordagens tem sua própria linha de estudo e objetivos específicos, a saber:

Diversas perspectivas têm sido observadas no aprendizado de uma língua, seja ela a língua materna ou uma língua estrangeira. As pesquisas linguísticas tendem a investigar os mecanismos genéticos para a aquisição da linguagem (chamados de 'Gramática Universal'). As teorias comportamentais argumentam que a associação, a repetição e a imitação são fatores que facilitam a aquisição da linguagem, e, portanto, concentram-se em observações que demonstrem a implementação desses fatores como forma de comprovar suas crenças. Por outro lado, as teorias cognitivistas destacam que a aquisição de esquemas, regras estruturais e significados são características que definem a aprendizagem de uma língua. (GALEFFI, 2003, p. 37).

Schütz (2007) afirma que "muitas teorias sobre a aprendizagem de línguas foram propostas, sempre diretamente influenciadas pelas ciências linguísticas e psicológicas".

AS CONTRIBUIÇÕES DO BILINGUISMO

O bilinguismo infantil é um tema que frequentemente gera dúvidas e preocupações entre pais e educadores devido à falta de conhecimento sobre o assunto e à suspeita de possíveis consequências negativas para as crianças que aprendem duas línguas na infância. No entanto, muitos pesquisadores têm se dedicado ao estudo da aquisição bilíngue, o que tem permitido uma compreensão mais aprofundada dos aspectos do desenvolvimento bilíngue. Alguns questionamentos comuns sobre a educação bilíngue na infância merecem destaque.

Quanto ao desenvolvimento da linguagem, uma dúvida frequente é se aprender duas línguas na infância pode resultar em atrasos. Genesee (2004) explica que, se as crianças forem expostas regularmente e de forma enriquecedora às duas línguas, elas tendem a apresentar progressos semelhantes, em termos de idade, aos das crianças monolíngues. O autor destaca que as diferenças individuais impactam a aquisição da linguagem, e a ocorrência de atrasos nem sempre indica um problema; na maioria dos casos, significa apenas que a criança levou um pouco mais de tempo.

Genesee (2004, p.127) enfatiza a importância de os pais e a escola proporcionarem uma exposição consistente às duas línguas e evitarem mudanças no ambiente linguístico da criança, pois essas alterações podem prejudicar o desenvolvimento da linguagem. Ele também esclarece que:

As crianças bilíngues forem expostas regularmente a ambas as línguas, elas adquirirão proficiência semelhante nos aspectos fonológicos e gramaticais. O bilinguismo deve ser um processo natural, no qual a criança desenvolve vocabulário em ambas as línguas, adequado às situações de comunicação reais e contextualizadas, para que saibam usar as palavras apropriadas em diferentes contextos de forma natural. (2004, p. 127)

Bialystok (2011) destaca que, quanto à proficiência geral em linguagem, crianças bilíngues frequentemente têm um vocabulário menor em cada idioma do que as monolíngues em seu próprio idioma. No entanto, Genesee (2004) argumenta que, ao conside-

rar o vocabulário que as crianças bilíngues dominam em ambas as línguas, elas geralmente conhecem um número semelhante de palavras ao das crianças monolíngues.
Em relação à compreensão da estrutura linguística, conhecida como consciência metalinguística, Bialystok (2011) afirma que as crianças bilíngues tendem a se sair melhor do que as monolíngues. No que diz respeito às habilidades de leitura e escrita, o bilinguismo, segundo a autora, é benéfico, pois promove um desenvolvimento linguístico mais rápido.
Outro ponto ressaltado por Bialystok (2011) é que, na resolução de problemas que exigem controle da atenção e seletividade, crianças bilíngues entre 4 e 8 anos têm vantagens significativas em comparação com as monolíngues. A autora destaca que essas influências não se limitam ao domínio linguístico, como seria de se esperar, mas também abrangem habilidades cognitivas não verbais.
De acordo com Hakuta & Pease-Alvarez (1992, APUT MARTINS, 2007), o bilinguismo também traz benefícios culturais, sociais e econômicos para os indivíduos bilíngues. Martins (2007) destaca que essa pode ser uma das razões pelas quais alunos bilíngues têm se destacado em testes de inteligência verbal, formulação de conceitos, pensamento global e resolução de problemas.
Martins (2007) afirma que a idade é um fator que influencia o bilinguismo, destacando que as crianças têm certas vantagens em relação aos adultos. Baker (1989, citado por Martins, 2007) explica que a aquisição de uma segunda língua é mais eficaz quando a criança é exposta a ela desde cedo, uma vez que as crianças possuem habilidades linguísticas mais flexíveis e os elementos fonéticos da primeira língua ainda não estão completamente estabelecidos. Nesse sentido, Martins (2007) ressalta que quando a criança aprende a segunda língua na infância, a pronúncia tende a ser mais próxima da nativa.
O estudo de Martins (2007) destaca que o ponto central na educação bilíngue reside em promover um currículo cultural e linguisticamente responsivo, integrando o aluno de forma natural no ambiente sonoro da segunda língua, sem desconsiderar os valores linguísticos e culturais da língua materna, a fim de enriquecer esses valores.
Ferronatto e Gomes (2008), fonoaudiólogas, ressaltam a importância de fornecer estimulação adequada, pois um ambiente com pouca estimulação ou excessiva proteção pode ser contraproducente e resultar em atrasos no desenvolvimento.
Em sua pesquisa, Ferronatto e Gomes (2008) descrevem a intervenção fonoaudiológica em um menino de 2 anos e 4 meses, exposto ao aprendizado de duas línguas simultaneamente, que foi encaminhado para terapia de fonoaudiologia devido à dificuldade de se comunicar verbalmente. Observou-se um atraso simples na linguagem, onde o menino utilizava gestos e movimentos para se comunicar, além de não compreender verbalmente o que lhe era comunicado em português. Após a terapia, ele progrediu para uma fala rudimentar e começou a produzir suas primeiras palavras com significado.
Um aspecto relevante é que o menino fazia parte de uma família alemã, era filho único, tímido, residia em uma área rural e passava seus dias sob os cuidados da avó e do tio, sem interação frequente com outras crianças.
Inicialmente, foi recomendado à família que o menino interagisse com outras crianças, mas essa sugestão não foi seguida. Como alternativa, a terapia foi conduzida em conjunto com uma menina que compreendia o português e falava alemão.
Ferronatto e Gomes (2008, p.98) destacam que:

os primeiros contatos com o menino foram desafiadores, mas após quatro meses ele começou a se interessar mais nas atividades propostas. Com o apoio da terapia fonoaudiológica baseada no sociointeracionismo, envolvendo atividades orais lúdicas e interativas, o paciente apresentou progressos significativos ao longo de 2 anos e 3 meses. Ele foi capaz de superar suas dificuldades e demonstrar um crescimento notável no uso da língua portuguesa, evidenciando a importância e eficácia da intervenção fonoaudiológica em crianças com atrasos no desenvolvimento da linguagem.

Ferronatto e Gomes (2008) destacam que o desenvolvimento da linguagem ocorre quando a criança domina três aspectos fundamentais: o pragmático, relacionado à intenção social da comunicação; o semântico, que abrange o conteúdo a ser comunicado; e o gramatical, que envolve aspectos como sintaxe e morfologia. A sintaxe refere-se às regras gramaticais, a morfologia diz respeito às unidades significativas da língua e a fonologia aos sons.

As fonoaudiólogas observaram que atrasos no desenvolvimento da linguagem podem ser resultado de um ambiente com pouca estimulação, estímulos inadequados, falta de apoio familiar, influências genéticas, entre outros fatores.

Além disso, a resistência da família em relação ao idioma português, devido ao valor simbólico do alemão como parte da sua identidade cultural e familiar, contribuiu para prolongar o tempo necessário para a terapia. A preservação do alemão como símbolo de origem e identidade familiar foi um aspecto que influenciou a dinâmica da terapia.

É importante ressaltar que diversos fatores podem influenciar o processo de aquisição de uma segunda língua, incluindo a postura e compreensão da família em relação ao segundo idioma. O envolvimento e apoio familiar desempenham um papel significativo no desenvolvimento da linguagem das crianças, especialmente em contextos bilíngues, onde a valorização e prática das duas línguas são essenciais para um progresso saudável e equilibrado no desenvolvimento linguístico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A capacidade de se comunicar verbalmente é fundamental para o desenvolvimento infantil, pois permite que a criança compartilhe ideias, expresse necessidades e desejos, participe de atividades colaborativas e manifeste suas emoções. Através da linguagem oral, a criança se integra e se insere socialmente, desenvolvendo habilidades essenciais para interagir com os outros. Além disso, a aquisição da linguagem proporciona acesso aos sistemas simbólicos e ao conhecimento compartilhado pela sociedade, permitindo que a criança compreenda e interprete o mundo ao seu redor.

A interação verbal é um marco importante no desenvolvimento da criança, pois contribui para sua construção como um sujeito socialmente competente e participativo. A linguagem atua como mediadora nas relações com o meio social e desempenha um papel fundamental na formação da individualidade de cada indivíduo. Ela também é responsável por transformar funções biológicas básicas, como reflexos, memória e vontade, em funções psicológicas superiores, tais como pensamento, memória avançada e atenção.

A linguagem desempenha um papel crucial ao mediar as interações da criança com o ambiente social, moldando e refletindo sua singularidade e identidade. Ela não apenas facilita a expressão individual, mas também possibilita a compreensão de normas, valores e crenças compartilhadas pela comunidade em que a criança está inserida.

Além disso, a linguagem oral é essencial para a transferência das funções básicas do ser humano em capacidades cognitivas mais complexas, como a capacidade de raciocínio, a resolução de problemas e o planejamento. Através da linguagem, a criança desenvolve habilidades fundamentais para a sua interação com o mundo, construindo as bases para o seu crescimento intelectual e emocional. Assim, a linguagem não é apenas um meio de comunicação, mas também um instrumento fundamental para o desenvolvimento integral da criança e sua inserção na sociedade.

REFERÊNCIAS

BIALYSTOK, E. Aquisição do segundo idioma e bilinguismo na primeira infância e seu impacto sobre o desenvolvimento cognitivo inicial. In: Tremblay RE, Boivin M, Peters RDeV, eds. Enciclopédia sobre o Desenvolvimento na Primeira Infância [on-line]. Montreal, Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development; 2011:1-5. Disponível em:<http://www.enciclopediacrianca.com/documents/BialystokPRTxp1.pdf>. Acesso em: 09 de jan.2025.

GALEFFI, D. A. Teorias de aprendizagem de segunda língua. Filosofar e Educar, 2003. Disponível em: https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/13424/13424_4.PDF. Acesso em

10 jan.2025.

GENESEE, F. Aquisição bilíngue. Trad. Wendel Dantas, 2004. Disponível em: <http://www.bilinguismo.org/>. Acesso em: 18 jan.2025.

HARMERS, J.; BLANC, M. Bilinguality and Bilingualism. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

FIORIN, J. L. (Org.). Linguística? Que é isso? São Paulo: Contexto, 2013.

LEFFA, V. J. Metodologia do ensino de línguas. In: Bohn, H. I.; Vandresen, P. Tópicos em linguística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras. Florianópolis: EDUFSC, 1988, p. 211-236.

SANT´ANA, Débora de Mello Gonçales. Plasticidade neural: as bases neurobiológicas do aprendizado. In: Anais do I Colóquio Nacional Cérebro e Mente, realizado pelo curso de Filosofia da PUC–PR campus Maringá. [s.d.]. Disponível em:< http://www. cascavel. pr. gov. br/arquivos/27062014_plasticidade_neural_-_capitulo_de_livro. pdf>. Acesso em 11 jan.2025.

SILVESTRI, Adriana. Aquisição de linguagem. In: CASTORINA, José A. CARRETERO, Mario. Desenvolvimento cognitivo e educação: os inícios do conhecimento. Vol 1. Porto Alegre: Penso, 2013. P. 227-249.

SCHÜTZ, Richard. O que é talento para Línguas? English Made in Brazil, 2003. Disponível on-line in < http://www.sk.com.br/sk-talen.html>. Acesso em 06 jan.2025.

VIEIRA, Maria Clara. Primeira infância: você sabe o que é?. Crescer. Site da internet, 2016/04, 08 Abr. 2016. Disponível em: https://revistacrescer.globo.com/Primeira-Infancia/noticia/2016/04/primeira-infancia-voce-sabe-o-que-e.html. acesso em: 10 jan.2025.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1996.

_____. Aprendizagem e desenvolvimento na Idade Escolar. In: Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. Vigostky, L. Luria, A. Leontiev, A.N. 11ª. Edição. São Paulo: Ícone, 2010, p. 103-116.

NEGROS E O RACISMO ESTRUTURAL

KARIN KINTER OLIVEIRA

RESUMO
O racismo estrutural é um fenômeno histórico e social que afeta profundamente a população negra, permeando diversas esferas da sociedade, como a educação, o mercado de trabalho, a saúde e o sistema judiciário. Ele se manifesta por meio de práticas institucionais e culturais que privilegiam determinados grupos étnicos em detrimento de outros, reforçando a marginalização e a desigualdade racial. No Brasil, as raízes do racismo estrutural estão ligadas ao período colonial e à escravidão, quando a exploração dos corpos negros foi legitimada pelo Estado e pela sociedade. Mesmo após a abolição da escravatura, a exclusão da população negra continuou, resultando em uma distribuição desigual de oportunidades e recursos. A luta contra o racismo estrutural exige não apenas mudanças legislativas, mas também uma transformação profunda das estruturas sociais e culturais que perpetuam essa discriminação.

PALAVRAS-CHAVE: Racismo; Educação; aprendizado.

INTRODUÇÃO

O racismo estrutural no Brasil é um tema central nas discussões sobre desigualdade social, historicamente enraizado na colonização e na escravidão. Esse tipo de racismo não se manifesta apenas em atitudes individuais preconceituosas, mas está profundamente incorporado nas instituições e estruturas sociais, políticas e econômicas do país, perpetuando a marginalização da população negra. A escravidão, que durou mais de três séculos, moldou uma sociedade marcada pela hierarquia racial, na qual pessoas negras foram sistematicamente subjugadas e desumanizadas. Após a abolição, em 1888, o Brasil falhou em integrar essa população na sociedade, negando-lhes acesso igualitário a educação, moradia e trabalho, entre outros direitos fundamentais.

O conceito de racismo estrutural refere-se, portanto, a um sistema de discriminação que vai além de ações explícitas de preconceito. Ele envolve um conjunto de práticas, políticas e normas que, de forma direta ou indireta, colocam a população negra em desvantagem contínua. No campo educacional, por exemplo, a falta de acesso de qualidade à educação é um reflexo desse racismo, já que escolas em áreas predominantemente negras tendem a ser mais precarizadas. No mercado de trabalho, pessoas negras, especialmente mulheres, enfrentam maiores dificuldades de ascensão, salários menores e condições de trabalho mais precarizadas.

A violência policial contra a população negra é outro aspecto alarmante do racismo estrutural, resultando em uma taxa desproporcional de encarceramento e mortes violentas de jovens negros. Isso reflete a criminalização da negritude, perpetuada por estereótipos racistas que associam corpos negros ao perigo e à criminalidade. Essa realidade evidencia a forma como o racismo está arraigado nas práticas institucionais e nas relações sociais no Brasil.

Ademais, o racismo estrutural se reflete nas disparidades de saúde, onde a população negra tem menos acesso a cuidados médicos de qualidade, o que agrava ainda mais as desigualdades. As mulheres negras, por exemplo, enfrentam maiores taxas de mortalidade materna e têm menos acesso a serviços de saúde reprodutiva. Essas diferenças são frequentemente ignoradas pelas políticas públicas, que muitas vezes não reconhecem as necessidades específicas dessa parcela da população.

Diante desse cenário, é fundamental reconhecer que o combate ao racismo estrutural vai além de mudanças nas atitudes individuais. É necessário promover reformas profundas nas instituições e criar políticas públicas que abordem as desigualdades raciais de forma sistemática e contínua. A implementação de políticas de ação afirmativa, como as cotas raciais nas universidades e no serviço público, é um exemplo de medida que visa corrigir as distorções históricas e promover maior equidade. Contudo, para que essas ações sejam efetivas, é essencial a participação de todos os setores da sociedade na luta

contra o racismo e na promoção de uma cidadania plena para a população negra.
Em suma, o racismo estrutural é um obstáculo significativo para a construção de uma sociedade verdadeiramente democrática e justa no Brasil. Combater essa forma de discriminação requer o reconhecimento de sua existência e a adoção de medidas concretas para desmantelar as estruturas que perpetuam a desigualdade racial.

DESENVOLVIMENTO
A educação antirracista é um dos pilares para combater o racismo estrutural, pois promove a conscientização sobre a importância da igualdade racial e a desconstrução de estereótipos. Além disso, políticas afirmativas, como as cotas raciais, têm se mostrado fundamentais para corrigir as distorções históricas e garantir maior inclusão da população negra nos espaços de poder e prestígio. Contudo, para que essas mudanças sejam efetivas, é necessário o engajamento de toda a sociedade, reconhecendo e enfrentando o privilégio branco e as desigualdades raciais que persistem até os dias atuais.
Outro aspecto crucial da educação antirracista é a representatividade. As crianças negras devem se ver refletidas em materiais didáticos, na literatura infantil, nos meios de comunicação e nos espaços acadêmicos. A ausência de referências positivas contribui para a manutenção do racismo estrutural, reforçando a falsa ideia de inferioridade da população negra. Por isso, é necessário ampliar a presença de intelectuais negros, cientistas, escritores e artistas no imaginário coletivo, promovendo narrativas que enalteçam sua contribuição para a sociedade.
As políticas afirmativas, como as cotas raciais no ensino superior e no mercado de trabalho, são essenciais para a redução da desigualdade racial. Apesar de enfrentarem resistência, essas políticas já obtiveram resultados positivos, aumentando a presença de negros em universidades e carreiras antes inacessíveis. No entanto, é fundamental que sejam acompanhados por medidas de permanência, como bolsas de estudo, moradia estudantil e apoio psicossocial, garantindo que esses estudantes possam concluir a sua formação sem serem prejudicados por barreiras socioeconómicas.
No mercado de trabalho, a equidade racial ainda é um desafio. A população negra enfrenta maiores dificuldades de ascensão profissional e obtém resultados inferiores em comparação com a população branca. Para mudar esse cenário, as empresas devem adotar políticas de diversidade, criando ambientes mais inclusivos e promovendo oportunidades igualitárias de crescimento. Além disso, é preciso combater a discriminação racial nos processos seletivos, muitas vezes disfarçada sob critérios subjetivos que perpetuam a exclusão.
O enfrentamento do privilégio branco é outro ponto central no combate ao racismo estrutural. Muitas pessoas brancas não autorizam os privilégios que possuem simplesmente por causa da cor da pele, como o acesso facilitado a oportunidades, a não necessidade de provar constantemente sua competência e a menor exposição a abordagens violentas por parte do Estado. Para que a mudança ocorra, é preciso um compromisso ativo dessas pessoas na luta antirracista, ouvindo, aprendendo e utilizando sua posição para avançar transformações reais.
A mídia também desempenha um papel crucial na perpetuação ou no combate ao racismo. A representação estereotipada de pessoas negras em novelas, filmes e noticiários reforça preconceitos históricos e contribui para a marginalização dessa população. Por isso, é necessário ampliar a diversidade nas produções audiovisuais, garantindo que as pessoas negras ocupem não apenas os papéis de atores e modelos, mas também de roteiristas, diretores e produtores de conteúdo.
No âmbito político, a sub-representação da população negra nos espaços de decisão reflete uma democracia incompleta. É fundamental estimular e apoiar candidaturas negras, garantindo que essa parcela da população tenha voz ativa na formulação de políticas públicas. Sem representatividade, as demandas da população negra continuam sendo negligenciadas, perpetuando a exclusão e o racismo institucional.
A luta antirracista não deve ser responsabilidade exclusiva da população negra. A sociedade como um todo precisa se mobilizar para transformar estruturas justas e garantir um futuro mais equitativo. Isso envolve

questionar práticas racistas no dia a dia, apoiar iniciativas distintas para a igualdade racial e exigir mudanças concretas das instituições. Somente com o compromisso coletivo será possível construir uma sociedade mais justa, onde o corpo da pele não determine as oportunidades e os direitos de cada indivíduo.

A educação antirracista desempenha um papel crucial no combate ao racismo estrutural ao promover o conhecimento crítico sobre as desigualdades raciais e ao fomentar a valorização da diversidade cultural e étnica. Ela se baseia no entendimento de que o racismo não é apenas uma questão individual, mas está profundamente inserido nas estruturas sociais, políticas e econômicas. A educação, nesse sentido, é um meio poderoso de transformação social, uma vez que ajuda a conscientizar as pessoas sobre como as relações raciais foram historicamente construídas e como elas continuam a influenciar as dinâmicas de poder e opressão na sociedade atual.

Uma das principais características da educação antirracista é sua capacidade de questionar e desconstruir os estereótipos e preconceitos que sustentam o racismo. Por muito tempo, a cultura ocidental eurocêntrica foi vista como a norma, enquanto as culturas africanas, indígenas e outras foram marginalizadas ou estigmatizadas. Esse viés cultural é perpetuado por currículos escolares que, muitas vezes, negligenciam a contribuição das pessoas negras e de outras minorias étnicas para a história e a cultura global. A educação antirracista, ao contrário, busca incluir essas vozes e perspectivas, reconhecendo a importância da história da África e da diáspora africana, bem como das lutas de resistência contra a opressão.

Além disso, a educação antirracista não se limita apenas à transmissão de conteúdos; ela envolve também práticas pedagógicas que incentivam o diálogo e a reflexão crítica sobre as relações raciais. Professores e educadores precisam ser capacitados para abordar essas questões de maneira sensível e responsável, criando um ambiente onde estudantes de todas as origens possam se sentir respeitados e valorizados. Nesse processo, é importante não apenas destacar as injustiças, mas também celebrar a resistência e as conquistas da população negra, ajudando a romper com a narrativa da vitimização exclusiva e a fortalecer a autoestima e a identidade racial positiva dos alunos negros.

Paralelamente, as políticas afirmativas, como as cotas raciais, têm sido um mecanismo crucial para promover a inclusão da população negra em espaços de poder e prestígio que historicamente lhe foram negados. No Brasil, a implementação das cotas em universidades públicas e concursos públicos tem sido uma das políticas mais discutidas e, ao mesmo tempo, uma das mais eficazes na correção de desigualdades raciais no acesso à educação e ao mercado de trabalho. Essas políticas são uma resposta direta à dívida histórica que a sociedade brasileira tem com a população negra, cujo acesso a oportunidades foi sistematicamente negado desde o período colonial e escravista.

A política de cotas não deve ser vista como um privilégio, mas como uma forma de corrigir as distorções provocadas por séculos de racismo. Embora haja resistência por parte de certos setores da sociedade, que afirmam que as cotas "invertem" o racismo ou criam divisões, é importante destacar que essa política tem como objetivo garantir igualdade de condições, não de resultados. As cotas visam proporcionar a equidade no ponto de partida, oferecendo oportunidades a pessoas que, de outra forma, estariam em grande desvantagem. Estudos têm demonstrado que as cotas raciais, além de aumentar a diversidade nas universidades e instituições públicas, não comprometem a qualidade do ensino ou dos serviços prestados; ao contrário, elas enriquecem o ambiente acadêmico e profissional ao trazer perspectivas diversas e promover o diálogo intercultural.

Contudo, para que essas medidas sejam efetivas e duradouras, é necessário que a sociedade como um todo esteja comprometida com a luta contra o racismo. O racismo estrutural não pode ser desmantelado apenas por meio de políticas governamentais isoladas; ele exige um engajamento ativo e consciente de todas as esferas da sociedade, desde o sistema educacional até o setor empresarial, o poder judiciário e a mídia. Todos esses setores desempenham um papel fundamental na reprodução ou no combate às desigualdades raciais.

O reconhecimento do privilégio branco é uma etapa fundamental nesse processo. O privilégio branco refere-se às vantagens invisíveis que as pessoas brancas desfrutam simplesmente por pertencerem a um grupo racial dominante em uma sociedade racista. Essas vantagens não são necessariamente resultado de ações deliberadas, mas estão inseridas nas estruturas sociais, como o acesso mais fácil a oportunidades educacionais, empregos, habitação de qualidade e tratamento justo no sistema judicial. O reconhecimento dessas vantagens é essencial para a construção de uma sociedade mais justa, pois permite que indivíduos e instituições reflitam sobre as formas de poder e dominação racial que ainda estão em operação e busquem alternativas mais inclusivas.

Além disso, a mídia desempenha um papel crucial na perpetuação ou no combate ao racismo estrutural. Historicamente, a representação de pessoas negras nos meios de comunicação tem sido marcada por estereótipos negativos que reforçam a criminalização e a marginalização dessa população. A educação antirracista também deve atuar no campo da mídia, promovendo a valorização de representações positivas e a inclusão de narrativas que reflitam a diversidade e a complexidade das vivências da população negra. Ao mesmo tempo, a mídia tem o poder de educar e sensibilizar a sociedade, ajudando a desconstruir preconceitos arraigados e a promover uma cultura de respeito e valorização das diferenças.

Outro aspecto importante na luta contra o racismo estrutural é a implementação de políticas públicas que visem diretamente a redução das desigualdades raciais. Essas políticas devem abranger diversas áreas, como saúde, moradia, segurança pública e direitos trabalhistas, e devem ser formuladas a partir de um diálogo com os movimentos sociais e as comunidades negras. A participação ativa da população negra na formulação e implementação dessas políticas é fundamental, pois somente aqueles que vivenciam na pele os efeitos do racismo estrutural podem apontar com precisão as soluções mais adequadas para enfrentar esse problema.

No campo da saúde, por exemplo, a população negra no Brasil enfrenta desigualdades significativas no acesso a tratamentos e cuidados adequados. Isso se reflete nas altas taxas de mortalidade materna entre mulheres negras, bem como na menor expectativa de vida da população negra em relação à branca. Políticas de saúde que reconheçam essas disparidades e busquem corrigi-las são essenciais para a promoção da equidade racial. Isso inclui desde a formação de profissionais de saúde que estejam capacitados para lidar com as especificidades da saúde da população negra até a criação de programas de prevenção e tratamento voltados para doenças que afetam de forma desproporcional essa comunidade.

Além disso, no âmbito da segurança pública, a violência policial contra a população negra é uma das manifestações mais visíveis e cruéis do racismo estrutural no Brasil. Jovens negros são as principais vítimas de homicídios no país, e as abordagens policiais são frequentemente marcadas pelo racismo, com pessoas negras sendo mais suscetíveis a revistas e prisões arbitrárias. A reforma das instituições policiais e a implementação de políticas de segurança que promovam a proteção da vida da população negra são urgentes para reverter esse quadro de violência.

Por fim, é importante destacar que a luta contra o racismo estrutural não deve ser vista como uma tarefa exclusiva da população negra. Embora essa seja a comunidade diretamente afetada pelas desigualdades, o racismo estrutural impacta toda a sociedade, pois perpetua um sistema de injustiça que impede a construção de uma democracia plena e justa. O envolvimento de pessoas brancas nessa luta é crucial, pois são elas que, muitas vezes, ocupam posições de poder e podem influenciar mudanças institucionais. O combate ao racismo deve ser uma causa coletiva, que envolve a desconstrução de privilégios e a promoção de políticas e práticas inclusivas em todos os setores da vida social.

Em conclusão, a educação antirracista e as políticas afirmativas são pilares fundamentais na luta contra o racismo estrutural, mas sozinhas não são suficientes. É necessário um esforço contínuo e coletivo para desmantelar as estruturas de poder que perpetuam as desigualdades raciais. Isso envolve o engajamento de toda a sociedade, o reco-

nhecimento do privilégio branco, a reformulação das instituições e a criação de políticas públicas voltadas para a promoção da equidade racial. Somente assim será possível construir um Brasil verdadeiramente inclusivo e justo, onde todos possam desfrutar de igualdade de oportunidades e dignidade humana.

Embora a educação antirracista e as políticas afirmativas sejam estratégias fundamentais no combate ao racismo estrutural, é preciso reconhecer que o alcance dessas ações depende de uma série de fatores complementares e integrados. A transformação estrutural de uma sociedade racialmente desigual, como a brasileira, exige uma abordagem multidimensional, capaz de tocar não apenas as esferas educacional e política, mas também as esferas econômica, cultural, midiática e social.

Um dos maiores desafios para a superação do racismo estrutural é a inércia das instituições que, historicamente, foram moldadas para manter as hierarquias raciais. Instituições como o sistema de justiça, a polícia, o mercado de trabalho e a própria educação estão impregnadas de práticas discriminatórias que favorecem o status quo e dificultam a mobilidade social da população negra. Mudar essa realidade envolve, antes de tudo, uma vontade política que reconheça o racismo como um problema sistêmico e se comprometa a desenvolver políticas públicas abrangentes e eficazes.

Nesse sentido, é imprescindível que o Estado assuma um papel ativo na promoção da igualdade racial, adotando medidas que não sejam apenas reativas, mas proativas. As políticas públicas devem ir além da reparação histórica e buscar garantir condições de vida dignas para a população negra em todos os aspectos. Isso inclui, por exemplo, a implementação de políticas habitacionais que combatam a segregação espacial e assegurem acesso a moradias de qualidade para todos. No Brasil, a população negra é, em grande parte, residente de áreas periféricas e favelas, onde a infraestrutura é precária e o acesso a serviços básicos, como saneamento e transporte, é limitado. A inclusão plena da população negra passa por oferecer melhores condições de vida nessas regiões, promovendo sua integração na cidade de maneira equitativa.

Outro aspecto central para a erradicação do racismo estrutural é a desconstrução do imaginário social racista que, ao longo dos séculos, foi reforçado por diversos meios, principalmente pela mídia e pelo sistema educacional. O imaginário coletivo brasileiro ainda é amplamente dominado por uma visão estereotipada da negritude, que associa as pessoas negras a posições subalternas, à criminalidade e à falta de capacidade intelectual. Para mudar essa percepção, é necessário que a representatividade negra nos meios de comunicação seja não apenas aumentada, mas também transformada qualitativamente. A mídia brasileira, por exemplo, ainda é dominada por pessoas brancas, tanto em frente às câmeras quanto nos bastidores, o que perpetua a narrativa de que os espaços de poder e prestígio são reservados exclusivamente para pessoas brancas. A promoção de representações positivas e realistas da população negra na mídia é, portanto, um passo crucial para a construção de uma nova narrativa social.

No campo da educação, além da implementação de uma pedagogia antirracista, é preciso também repensar o próprio currículo escolar, que ainda privilegia a história e a cultura eurocêntricas em detrimento das contribuições das populações africanas e indígenas. A Lei 10.639/2003, que tornou obrigatória a inclusão da história e cultura afro-brasileira e africana nos currículos das escolas, foi um avanço importante, mas sua efetiva aplicação ainda encontra obstáculos. A falta de preparo de muitos professores e a ausência de materiais didáticos adequados são barreiras que precisam ser superadas para que essa lei seja, de fato, implementada em todo o país. A formação continuada de educadores e a produção de conteúdos pedagógicos que valorizem a diversidade étnico-racial são medidas essenciais para que a educação brasileira se torne realmente inclusiva.

Outro ponto relevante é a necessidade de incluir o combate ao racismo estrutural nas políticas econômicas. A população negra no Brasil continua a ser a mais afetada pelo desemprego, pelos baixos salários e pela informalidade no mercado de trabalho. O preconceito racial se manifesta de forma

explícita nas relações de trabalho, onde pessoas negras enfrentam maiores dificuldades de acesso a posições de liderança e cargos de maior prestígio, sendo frequentemente limitadas a funções de menor remuneração e status.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O mercado de trabalho precisa ser reformado com vistas à inclusão racial, por meio de iniciativas que promovam a contratação de pessoas negras em cargos de liderança e de formação de gestores e trabalhadores para a convivência em ambientes diversos. A adoção de programas de diversidade nas empresas e a fiscalização do cumprimento de legislações antidiscriminatórias são ações necessárias para garantir um ambiente de trabalho mais justo e equitativo.

Além disso, é fundamental que o sistema de justiça atue de forma mais incisiva no combate ao racismo. Casos de discriminação racial ainda são subnotificados e, quando denunciados, muitas vezes não resultam em punições efetivas. O racismo é frequentemente tratado como um crime de menor importância pelas autoridades, o que reflete uma banalização das práticas racistas no Brasil. Para enfrentar essa realidade, é preciso que o judiciário brasileiro reconheça a gravidade do racismo e atue de maneira rigorosa contra crimes dessa natureza. A capacitação de juízes, promotores e defensores públicos para lidar com questões raciais, bem como o fortalecimento de órgãos que fiscalizam e combatem o racismo, como a Defensoria Pública e o Ministério Público, são passos fundamentais nesse processo.

Outro aspecto importante é o fortalecimento dos movimentos sociais e das organizações da sociedade civil que atuam na promoção da igualdade racial. O movimento negro no Brasil tem sido um agente fundamental na luta contra o racismo, desde a abolição da escravidão até os dias atuais. Organizações como o Movimento Negro Unificado (MNU), Geledés, UNEGRO e muitas outras têm desempenhado um papel crucial na formulação de políticas públicas e na conscientização da sociedade sobre as questões raciais. O apoio a esses movimentos e a criação de canais de diálogo entre o governo e as lideranças negras são essenciais para garantir que as demandas da população negra sejam ouvidas e atendidas.

Por fim, o enfrentamento do racismo estrutural também requer uma mudança de mentalidade por parte da sociedade como um todo. O racismo não é apenas um problema das pessoas negras, mas de toda a sociedade brasileira. A desconstrução das desigualdades raciais passa por um processo coletivo de conscientização, no qual as pessoas brancas reconheçam seus privilégios e se comprometam ativamente com a luta antirracista. O envolvimento de todos os setores da sociedade, desde o setor público até o privado, passando pelo terceiro setor e pela mídia, é fundamental para que o Brasil possa caminhar em direção a uma sociedade verdadeiramente democrática e inclusiva.

Em suma, o racismo estrutural é um desafio que precisa ser enfrentado de maneira abrangente e sistemática. A educação antirracista e as políticas afirmativas são ferramentas poderosas nesse processo, mas elas precisam ser acompanhadas de uma série de outras medidas que promovam a inclusão da população negra em todas as esferas da vida social, econômica, política e cultural. Somente por meio de um esforço conjunto e contínuo será possível desmantelar as estruturas de poder que perpetuam as desigualdades raciais no Brasil e construir uma sociedade onde todos tenham igualdade de oportunidades e dignidade.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, S. L. Republicanismo e questão racial. In: SCHWARCZ, L. M.; STARLING, H. M. (org.). Dicionário da república: 51 textos críticos. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ALMEIDA, S. L.; VELLOZO, J. C. O. Crise, racismo e neoliberalismo. In: SOUZA, E. A.; OLIVEIRA e SILVA, M. L. (org.). Trabalho, questão social e serviço social: a autofagia do capital. 1. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2019.

ALMEIDA, S. L. Estado e direito: a construção da raça. In: SILVA, M. L.; FARIAS, M.; OCARIZ, M. C.; STIEL NETO, A. (org.). Estado e direito: a construção da raça. São Paulo: Escuta, 2018, v. 1, p.81-96.

FAIRCLOUGH, N. Analysing Discourse: Textual Analysis for Social Research. London: Routledge, 2003.
FAIRCLOUGH, N.; MELO, I. Análise Crítica do Discurso como método em pesquisa social científica. Linha D'Água, v. 25, n. 2, p.307-329, 10 SET. 2024. https://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/47728.Acesso em 19/06/2021.» https://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/47728

MASCARO, A. L. Estado e forma política. São Paulo: Boitempo, 2013, p.19-21.

MUNANGA, K. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. In: Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira [S.l: s.n.], 2004.

VOLÓCHINOV, V. (Círculo de Bakhtin). Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 1. ed. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017 [1929].

EDUCAÇÃO ÉTNICO RACIAL E O SEU PODER DE ENSINAR

KAROLINA FERNANDES DE LIMA SGARABOTO

RESUMO
O texto abordará a temática étnico-racial e a pluralidade cultural nos contextos de aprendizagens. Temos como objetivos para este artigo apresentar os conceitos do trabalho com esta temática na escola e como a pluralidade e a diversidade cultural é abordada nas aprendizagens e nas relações que se estabelecem nos espaços educativos. O tema Pluralidade Cultural trata da valorização das diferentes características culturais e étnicas dos diferentes grupos, além do incentivo ao convívio social, tornando a diversidade uma característica que favorece a valorização e o enriquecimento social e cultural. Os educadores devem atuar de forma a compartilhar com os estudantes as diferenças que permeiam todas as relações em nossa sociedade, sejam elas familiares, de trabalho, religiosas, dentre outras. O texto faz um breve histórico da relação étnico-racial no Brasil e aponta a existência de uma tradição educacional que sempre atendeu às aspirações elitistas no país. Essa tradição, que se sedimentou ao longo do tempo, levou à necessidade de implementação de políticas para a inclusão de estudos de determinados grupos étnicos nas escolas. No entanto, o mito da democracia racial no Brasil tem tentado negar o preconceito e a discriminação racial enfrentados pela população negra. Destaca-se que a educação infantil deve considerar a formação identitária das crianças e combater o racismo implícito que se manifesta por meio de gestos, palavras e atitudes. O texto também menciona conceitos relacionados à diversidade étnico-racial, como ações afirmativas e democracia racial. Aponta que o acesso à educação foi historicamente limitado à população negra e que as desigualdades ainda se manifestam hoje em dia. Por fim, destaca a importância da escola e dos educadores na promoção do respeito à diversidade e no combate às atitudes discriminatórias. Propõe que a educação seja capaz de desconstruir os mitos de superioridade e inferioridade entre grupos humanos e que a escola desenvolva programas de equidade de oportunidades para todos os estudantes.

PALAVRAS-CHAVES: Pluralidade Cultural; Diversidade; Aprendizagem; Étnico Racial.

INTRODUÇÃO

Partimos do pressuposto que a escola deve atuar para promover uma educação voltada para a valorização das pessoas, formação de valores e comportamentos sociais livres de preconceito e intolerância. A educação escolar deve estar pautada na tolerância e no respeito as diferenças, contribuindo para a quebra de estigmas, estereótipos e preconceitos.

O trabalho do professor precisa contextualizar as questões étnico raciais, trazendo à tona conceitos e informações que possam auxiliar no reconhecimento da diversidade, valorizando o coletivo e combatendo posturas preconceituosas e incorporando a história e a cultura do povo negro, nas práticas escolares em todo o âmbito do currículo escolar. Desta maneira, os estudantes podem se conscientizar e aprender com base no respeito e valorização das diferenças, sobre o letramento racial e a como identificar o racismo e assim, combatê-lo.

Para entendermos os motivos das lutas em favor da igualdade racial que tanto lutamos na contemporaneidade, é preciso regressar e entender fatos que fizeram com que a população negra não obtivesse as mesmas condições para usufruir de um dos mais importantes direitos que um cidadão possui: a educação.

A escravização foi o sistema mais brutal que a sociedade mundial e brasileira já produziu. Ela devastou, segregou, assassinou e limitou uma raça de ter os mesmos recursos em detrimentos de outra. Esse momento de barbárie na história do país também proibiu a presença de escravizados nas diversas instituições escolares. Analisaremos também, como o período pós abolição, não propiciou ao povo negro condições dignas de acessar e permanecer nas escolas brasileiras.

Impossível não mencionar como a sociedade brasileira reforça a ideia de atrelar à raça negra determinado status social e como as

questões de fenotipagem se instauram nas escolas e reforçam ainda mais práticas racistas. Esses comportamentos e discursos tornam a situação ainda mais maléfica.
O intuito desse trabalho é fazer uma breve reflexão sobre a educação no Brasil no que diz respeito ao cumprimento do que estabelece a Lei 10.639/03, para tanto nos propomos a fazer um breve levantamento histórico das relações étnicoraciais com base em alguns discursos encontrados na historiografia brasileira que revelam uma mentalidade pouco preocupada com o protagonismo negro.

DESENVOLVIMENTO

Neste artigo, fundamentamos nossas discussões em uma análise teórica aprofundada sobre as principais temáticas que envolvem a formação histórica do Brasil e sua sociedade. Faremos uma reflexão sobre a construção histórica do país, levando em consideração os diversos fatores que influenciaram a formação do povo brasileiro, como a herança indígena, africana e europeia. A partir dessa base, exploraremos o conceito de multiculturalismo, entendendo como ele se manifesta no Brasil, um país marcado pela convivência de diferentes culturas, etnias e tradições.
Além disso, abordaremos de forma crítica a constituição do povo brasileiro, com ênfase nas questões étnico-raciais e no impacto dessas questões no contexto educacional. Investigaremos como a diversidade étnica e racial se reflete na formação dos estudantes brasileiros, considerando as implicações das políticas públicas, os desafios enfrentados pelos alunos de diferentes origens e como as instituições de ensino lidam com a inclusão e a promoção de uma educação antirracista e multicultural.
Esse estudo busca compreender a maneira como as relações étnico-raciais se estabelecem no ambiente escolar, identificando práticas pedagógicas que favorecem a valorização da diversidade e o combate à discriminação racial, e como esses fatores impactam a construção de uma identidade nacional plural e inclusiva no Brasil.

BREVE HISTÓRICO DA RELAÇÃO ÉTNICO RACIAL

As pretensões universalistas dos sistemas de ensino no Brasil de uma forma ou de outra, sempre foram pensadas no sentido de atender a determinados grupos sociais que sempre se perpetuaram no poder e, desse modo, instituiu, nesse ínterim uma tradição educacional, um molde para se encaixar as aspirações elitistas que sempre se estiveram em situação de controle.
Temos a convicção de que a tradição que se sedimentou no seio da sociedade brasileira durante um longo espaço de tempo, fez surgir a necessidade da implementação de políticas que apontem para a solução de dilemas voltados para a inserção de alguns grupos nos espaços escolares.
Um modelo de educação que sempre atendeu às ambições elitistas no sentido de tentar dominar e por rédeas nos destinos do país. Nesse ponto cabe a seguinte reflexão, se a homogeneização universalista da escola criada no bojo dessas pretensões, tem fundações sólidas para atender a sociedade que se deseja.
As características que a escola necessita devem estar ligadas ao respeito à diversidade cultural e respeito às diferenças e proporcionar meios para que grupos étnicos ou culturais obtenham plena realização.
Como bem sabemos, a compreensão e abordagem dos conceitos ligados à diversidade, bem como o modo como as relações étnico-raciais são pensadas ou se configuram na sociedade brasileira estão relacionadas, em primeiro momento, as bases profundas da historicidade, isso pois não há de modo algum como compreender como essas relações são exercidas no hodierno sem conhecer como elas se estruturaram ao longo do processo histórico.
A imposição cultural europeia desde o século XVI, compreende um estigma latente na história do Brasil, está controlada sob a regência condicionada da segregação inerente à divisão de classes, formada sob a instituição dos padrões de cor e raça que compunham a sociedade brasileira.

RELAÇÕES ÉTNICO RACIAIS NA ESCOLA

No Brasil há o mito da democracia racial sendo uma ideologia em tentar negar o preconceito e a discriminação racial que ocorre com os negros no Brasil. Discriminação Ra-

cial: ação ou atitude contra uma pessoa ou grupo de pessoas em razão de sua raça ou cor. Multiculturalismo: coexistência de várias culturas no mesmo espaço, país, cidade, etc. Preconceito: opinião que se emite baseada em estereótipos, julgamento prévio de forma negativa e preconceito racial, julgamento negativo de um grupo de etnia diferente. Racismo: preconceito extremo contra pessoas pertencentes a uma raça ou etnia diferente (SÃO PAULO, 2019):

Quando consideramos a Educação Infantil, com que olhar pensamos e refletimos as histórias dos bebês e das crianças em geral, e as histórias de crianças negras, indígenas ou imigrantes em particular? É preciso atentar para a formação identitária na Educação Infantil, uma vez que se trata de crianças de zero a seis anos de idade. É no contexto das diversas formas de socialização que as diferenças negativas ou positivas se estabelecem despertam os sentimentos de rejeição ou empatia em relação aos pares. É preciso ter atenção sobretudo ao racismo implícito, contido no tom da voz, no toque, no olhar, na brincadeira, nas brigas e nos xingamentos (SÃO PAULO, 2019, p. 44).

Segundo documento oficial (SÃO PAULO, 2019), para que a educação para a diversidade étnico racial seja compreendida temos que apresentar os conceitos fundamentais relacionados ao tema, dentre estes conceitos pode-se destacar: Ações Afirmativas: são as medidas que buscam o fim das desigualdades que são produzidas e reproduzidas ao longo dos tempos e tem como objetivo garantir a igualdade de oportunidade e tratamento as minorias. Democracia Racial: diferentes grupos étnicos vivendo em situação de igualdade social, racial e de direitos.

RACISMO E EXCLUSÃO DA POPULAÇÃO NEGRA NA EDUCAÇÃO

Ao estudar a história do negro na sociedade brasileira, percebemos que no período pós-abolição, os negros não tiveram relações de igualdade social no Brasil. Eles não tiveram acesso às mesmas condições de sobrevivência como os brancos da sociedade brasileira (VALENTE, 1987).

As políticas de incentivo à imigração com o intuito de "branquear a população", aliadas aos discursos que ajudavam a ocultar a desigualdade existente entre negros e brancos, contribuíram para perpetuar estruturas racistas na sociedade, identificáveis em diversos âmbitos (SILVA, P., 2008). Além dos problemas elencados acima, o negro sofreu diversas dificuldades para ter acesso à educação. Garcia (2007, p. 34), por exemplo, nos revela que:

A educação no sistema escravocrata com suas escolas de "primeiras letras", diferenciadas por gênero e disciplinas, não permitia a presença de escravizados já que, por lei (art. 6° da Constituição de 1824) era reservada aos cidadãos brasileiros.

Com isso, coibia o ingresso dos escravizados que eram, em larga escala, africanos de nascimento. Apenas negros libertos provenientes de famílias de algum recurso ou "protegidos" por ex-senhores poderiam frequentá-las (GARCIA, 2007, P. 34).

Assim como Garcia (2007), Souza (BARROS, 2005, p. 84 apud SOUZA, 2009, p. 28) também enfatiza o modo como a escola rejeitava o alunado negro:

[...] conforme registrado em relatórios da Instrução Pública de São Paulo, havia receios de aceitar matrículas de crianças negras na escola, dado o medo das famílias brancas que poderiam recusar-se a manter seus filhos nas instituições, receosas da proximidade entre os desiguais. Na sociedade e na escola, a presença do corpo negro e os seus valores civilizatórios, suas culturas e crenças não aceitos ainda impelia um posicionamento tão temeroso quanto o fora antes da abolição da escravatura, contexto em que havia a proibição aos negros para aprender a ler e escrever, pelo fato de haver o perigo de "derramar a instrucção pela classe escrava".

"O domínio das letras poderia facilitar rebeliões, insurgências e desobediências" Neste mesmo trabalho, Souza (2009) revela como as desigualdades sociais se manifestam e mostram a diferença existente entre o percurso escolar da criança ou jovem negro em relação ao branco. Já Rojo (2009) expõe, com a história de "Zé Moreno", as relações exis-

tentes na escola e como elas contribuem para rejeitar o alunado negro. Os dados de Paixão et al., (2011, p. 212) nos trazem também como há uma dicotomia entre o acesso de crianças da população negra e o acesso de crianças da população branca na primeira fase da educação infantil: "de acordo com os indicadores da PNAD 2008, o percentual de crianças brasileiras entre 0 e 3 anos que frequentavam a creche foi de 18,1% na população residente como um todo. Entre as crianças brancas, este percentual foi de 20,7% e, entre as crianças pretas e pardas, de 15,5%". Nos dados referentes ao acesso entre crianças de 4 a 5 anos, e que segundo PAIXÃO et al., 2011, p. 21, indicam que na comparação entre os anos de 1998 e 2008, verifica-se que ocorreu uma forte elevação, em 27 pontos percentuais, do peso relativo das crianças brancas que frequentam estabelecimentos de ensino. Entre as crianças pretas e pardas, o aumento foi de 24,7 pontos percentuais. Ou seja, mais uma vez ocorreu um aumento das assimetrias de cor ou raça no indicador.
Segundo os estudos de Munanga (2008), o estímulo para a boa convivência entre os alunos pode ser considerada uma grande iniciativa por parte dos educadores, pois é a partir da relação com colegas que a relação com a sociedade como um todo começa a ser construída. Dentro dessa perspectiva o acolhimento no ambiente escolar é fundamental quando pensamos nas diferentes nacionalidades e características dos alunos que frequentam a escola.
No âmbito educacional é possível trabalhar efetivamente no combate as atitudes discriminatórias e preconceituosas que permeiam os ambientes escolares e são manifestados por gestos, palavras e atitudes, neste sentido, é de fundamental importância que os educadores estejam preparados com tais situações e possam intervir de maneira eficaz e buscar ações para a prevenção de tais situações (MUNANGA, 2008).
O tema Pluralidade Cultural aborda a valorização das características culturais e étnicas dos diversos grupos sociais que compõem a sociedade. É dever das instituições escolares formar os seus estudantes para que sejam capazes de reconhecer e respeitar as diferenças que fazem parte do contexto histórico e cultural de nossa sociedade. Este tema deve orientar as práticas sociais e não apenas como uma conjunto de normas a serem seguidas:

Não existem leis no mundo que sejam capazes de erradicar as atitudes preconceituosas e que existem nas cabeças das pessoas, no entanto, cremos que a educação é capaz de dar tanto ao jovem quanto aos adultos a possibilidade de questionar e de desconstruir os mitos de superioridade e de inferioridade entre grupos humanos que foram socializados. Essa transformação fará de nós os verdadeiros educadores, capazes de contribuir no processo de construção de individualidades históricas e culturais das populações que formam a matriz plural do povo e da sociedade brasileira (MUNANGA 2008, p. 17).

No contexto sócio cultural no qual estamos inseridos, é de fundamental importância a discussão sobre cultura e diversidade, isso permite que o respeito as diferenças seja crescente e que as práticas discriminatórias e intolerantes não sejam disseminadas e propagadas dentro e fora da escola. A escola por meio de sua prática pedagógica deve atender a todos sem distinção estabelecendo práticas de igualdade e respeito:

A escola deve desenvolver programas para que a comunidade escolar conheça as diferenças e desse modo promova a equidade de oportunidades para todos, iniciando por uma oferta de qualidade escolar que fortaleça os educadores a procederem de forma positiva diante de situações problema. Essa falta de preparo que, devemos considerar com reflexo do nosso mito de democracia racial compromete, sem dúvida os objetivos fundamentais de nossa missão, no processo de formação dos futuros cidadãos responsáveis de amanhã (MUNANGA 2008, p. 11).

Cabe à escola e aos seus educadores construir propostas adequadas, que respeitem a diversidade humana e os aspectos culturais de todos os povos. Cada sujeito neste contexto deve se posicionar com autonomia contra práticas discriminatórias e as propostas pedagógicas devem atuar no sentido de garantir tais discussões e viabilizar a cons-

cientização de respeito nas relações que se estabelecem dentro e fora da escola.

A geração que se desenvolve atualmente traz consigo impulsos remanescentes de experiências literárias que naturalizam as desigualdades, desse modo, estimulando o legado do racismo/racialismo que se instalou na sociedade desde a colonização:

O racismo e as práticas discriminatórias disseminadas no cotidiano brasileiro não representam simplesmente uma herança do passado. O racismo vem sendo recriado e realimentado ao longo de toda a nossa história. Seria impraticável desvincular as desigualdades observadas atualmente dos quase quatro séculos de escravismo que a geração atual herdou (BRASIL, 2001). Assim, a educação precisa se debruçar em combater o racismo em todas as suas formas.

LETRAMENTO RACIAL

Para discorrer acerca do combate ao racismo, faz-se necessário dialogar sobre o que é letramento racial, que na perspectiva educacional, é um conceito fundamental para a construção de uma educação inclusiva e antirracista, que reconheça, valorize e respeite as diferentes culturas, identidades e experiências de vida das pessoas negras e de outras etnias marginalizadas. O letramento racial envolve a conscientização crítica sobre o racismo, suas origens históricas, suas manifestações sociais e suas consequências, buscando promover uma mudança de mentalidade e atitudes, tanto no ambiente escolar quanto na sociedade de forma geral.

Na educação, o letramento racial vai além da simples transmissão de informações sobre a história e a cultura negra. Ele propõe uma abordagem crítica e reflexiva sobre as questões raciais, de modo a desconstruir preconceitos, estigmas e estereótipos que perpetuam a discriminação e a exclusão. Esse processo de letramento não se limita à inclusão de conteúdos sobre os povos negros, mas também à transformação das práticas pedagógicas e da dinâmica escolar, com o objetivo de promover a equidade racial e a justiça social.

Neste sentido, cabe-se pensar em alguns principais aspectos que abarcam esta temática na educação brasileira. Assim é necessário conhecer a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na implementação do letramento racial na escola passa pelo reconhecimento e ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, conforme estabelecido pela Lei 10.639/03, que tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira nos currículos escolares. Esse ensino deve incluir não apenas as contribuições de negros e negras para a formação do Brasil, mas também as trajetórias de resistência e luta contra a escravidão e o racismo estrutural.

Outro ponto essencial é refletir criticamente sobre o racismo e as estruturas sociais que o sustentam, entendendo como ele se manifesta não apenas no cotidiano, mas também nas instituições, como a escola. Isso implica na identificação de práticas discriminatórias, microagressões e preconceitos que muitas vezes estão enraizados nas relações sociais e educacionais, muitas vezes de forma velada.

Um aspecto importante é a desconstrução dos estereótipos negativos e reducionistas associados às pessoas negras. Isso envolve a promoção de uma representação mais plural, rica e positiva da população negra, valorizando suas diversidades e complexidades, ao invés de limitar sua identidade a um conjunto de estigmas ou papéis predefinidos. Pensando nisto, enquanto educação é imprescindível pensar na formação de educadores para que possam lidar com questões raciais de forma sensível e assertiva é um componente essencial do letramento racial. Isso implica em desenvolver estratégias pedagógicas que favoreçam a valorização da diversidade cultural e a inclusão de alunos negros, indígenas e de outras etnias, sem cair na armadilha de uma "igualdade formal", que ignora as desigualdades históricas e estruturais.

Envolve também o fortalecimento da autoestima e da identidade de alunos negros, promovendo espaços onde suas vivências e culturas possam ser reconhecidas e celebradas. Esse empoderamento contribui para a construção de uma geração de jovens mais conscientes de sua história e capazes de enfrentar o racismo com confiança e assertividade.

Na perspectiva educacional é um processo contínuo e transformador, que visa criar um

ambiente de aprendizado mais justo e igualitário, no qual as questões étnico-raciais sejam tratadas de forma ampla e crítica. Ele não só contribui para a formação de uma sociedade mais equânime, mas também para a construção de uma identidade nacional que celebre a pluralidade cultural e racial do Brasil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acreditamos que para que a luta pela igualdade no campo educacional tenha sentido e efetividade é necessário que caminhemos no sentido de resgatar as memórias dos agentes fundamentais da formação histórica do Brasil. O trabalho com a diversidade e a pluralidade cultural deve ser encarado como um fator social, entender as questões que perpassam tais temáticas irá contribuir para a sua compreensão. O diálogo é fundamental neste processo e as questões devem ser discutidas e analisadas no espaço educativo para que os educandos possam tomar consciência da importância do respeito as diferenças e do apreço à tolerância.

Os educadores devem trabalhar com diferentes culturas, diferentes religiões, diferentes raças e etnias, dentre outras especificidades e diferenças que são contempladas no ambiente educacional. No âmbito educacional é possível trabalhar efetivamente no combate as atitudes discriminatórias e preconceituosas que permeiam os ambientes escolares e são manifestados por gestos, atitudes e palavras. Estabelecer diferentes formas de relação entre os alunos com o respeito e a tolerância abordados irá contribuir na prevenção de tais atitudes, a conscientização é o primeiro passo para a efetivação de tais práticas.

Os educadores que atuarem de maneira a compartilhar com os estudantes as diferenças que permeiam todas as relações em nossa sociedade, sejam elas familiares, de trabalho, religiosas, dentre outras. As famílias possuem diferentes características e partilham diferentes saberes e conhecimentos, é necessário que estes aprendam com as diferenças e aprendam a respeitar as individualidades e singularidades de cada indivíduo em seu contexto familiar e social.

Ou seja, os atores mencionados anteriormente influenciam diretamente o desempenho acadêmico da população negra, particularmente no que tange à taxa de analfabetismo, ao número reduzido de indivíduos com formação completa e à quantidade negros que conseguem acessar instituições de ensino superior. Todas essas informações revelam uma desigualdade que possui explicações que transcendem os aspectos socioeconômicos.

As políticas de ações afirmativas surgem para corrigir um erro histórico baseado na exclusão, porém ainda se faz necessário, muitas lutas e legislações. É notório que defendo as políticas de ações afirmativas e elas são necessárias para equalizar a educação no nosso país. O letramento racial é uma ferramenta essencial para a implementação de uma educação antirracista, que vai além de tolerar as diferenças, mas que ativamente combate ao racismo em todas as suas formas. Isso inclui a promoção de um ambiente escolar onde o racismo seja reconhecido, discutido e combatido, tanto pelos educadores quanto pelos educandos.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, L.M.A. (Org.). Relações Étnico-Raciais em Contexto Escolar: fundamentos, representações e ações. São Carlos: EdUFSCar, 2011, p. 71.

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.). Ensino 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. Negritude: uso e sentidos. São Paulo: Ática, 2008.

MUNANGA, K. O negro na sociedade brasileira: resistência, participação e contribuição. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2003.

RIBEIRO, Djamila. O que é lugar de fala? Belo

Horizonte: Letramento, 2017.

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.

SANTOS, M. As cidadanias mutiladas. In: LERNER, J. et. al. O preconceito. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1997. p. 133-144.
SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Currículo da cidade: educação antirracista: orientações pedagógicas: povos afrobrasileiros. São Paulo: SME / COPED, 2022.

SILVA, Mozart Linhares da. Educação, etnicidade e preconceito no Brasil. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2007.

RESUMO
Este artigo tem como foco central a relevância da matemática na educação infantil. Seus objetivos incluem identificar elementos que favorecem essa aprendizagem desde seu contexto histórico e explorar as práticas lúdicas que podem potencializar e favorecer os benefícios de uma educação matemática. Para a realização da pesquisa, adotou-se uma metodologia qualitativa, apoiada em estudos bibliográficos, fundamentados em autores e em exemplos que ressaltam a importância da aprendizagem matemática no contexto infantil, além de documentos como a BNCC que asseguram o direito das crianças de brincar e aprender nas escolas. Ao examinar a BNCC, foi possível perceber que existem diversas oportunidades para o aproveitamento dos saberes matemáticos relacionados a cada campo de experiência. No entanto, esses saberes nem sempre estão claramente expressos nos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento contidos no documento, o que pode passar despercebido por muitos educadores. Por isso é preciso reconhecer que jogos matemáticos são essenciais na educação infantil, uma vez que estimulam o aprendizado de forma lúdica e divertida, contribuindo para a compreensão dos conceitos matemáticos desde cedo. Os jogos ajudam as crianças a desenvolver habilidades como a resolução de problemas, o raciocínio lógico e a capacidade de análise.

PALAVRAS CHAVE: jogos, lúdico, raciocínio, habilidade, matemática.

ABSTRACT
This article has as its central focus the relevance of mathematics in early childhood education. Its objectives include identifying elements that favor this learning from its historical context and exploring playful practices that can enhance and promote the benefits of mathematical education. To carry out the research, a qualitative methodology was adopted, supported by bibliographic studies, based on authors and examples that highlight the importance of mathematical learning in the children's context, in addition to documents such as the BNCC that ensure children's right to play and learn in schools. When examining the BNCC, it was possible to see that there are several opportunities to take advantage of mathematical knowledge related to each field of experience. However, this knowledge is not always clearly expressed in the learning and development objectives contained in the document, which may go unnoticed by many educators. Therefore, it is necessary to recognize that mathematical games are essential in early childhood education, as they stimulate learning in a playful and fun way, contributing to the understanding of mathematical concepts from na early age. Games help children develop skills such as problem solving, logical reasoning and analytical skills.

KEYWORDS: games, fun, reasoning, skill, mathematics.

INTRODUÇÃO

A Matemática é uma área do conhecimento que traz significativos benefícios para o desenvolvimento cognitivo da criança, além de ser uma ferramenta indispensável no mundo moderno. Assim, é de fundamental importância que as crianças tenham contato com a matemática desde a Educação Infantil.

Ensinar matemática na educação infantil também pode ser uma forma de estimular a curiosidade e o pensamento crítico das crianças. Ao invés de simplesmente ensinar um conceito, é possível criar atividades que estimulem as crianças a perguntar, a questionar e a explorar novas ideias.

Atualmente, tem-se percebido que jogos matemáticos podem ser uma excelente ferramenta no processo de ensino-aprendizagem das crianças.

Para Agranionih e Smaniotto (2002, apud Selva, 2009, p. 2), o jogo matemático é:

> Uma atividade lúdica e educativa, intencionalmente planejada, com objetivos claros, sujeita a regras construídas coletivamente,

que oportuniza a interação com os conhecimentos e os conceitos matemáticos, social e culturalmente produzidos, o estabelecimento de relações lógicas e numéricas e a habilidade de construir estratégias para a resolução de problemas.

O uso do lúdico é fundamental para uma aprendizagem eficaz da Matemática. Os jogos desempenham um papel importante na formação de atitudes, como enfrentar desafios, buscar soluções, desenvolver críticas, elaborar estratégias e adaptá-las quando os resultados não forem satisfatórios. A educação lúdica é uma prática indispensável para as crianças, pois a experiência com brincadeiras repercute em várias áreas da vida. Por exemplo, uma criança que brinca com bolinhas de gude ou com bonecas ao lado de um amigo não está apenas se divertindo, mas também desenvolvendo diversas habilidades cognitivas e sociais. A implementação do ensino lúdico requer uma participação que seja aberta, criativa, livre e crítica, promovendo a interação social e focando na forte missão de transformação e compreensão do ambiente.
Assim, a matemática na educação infantil faz-se como um mecanismo importante que não deve ser ignorada. Pelo contrário, deve ser vista como uma oportunidade de estimular a imaginação e a criatividade das crianças na primeira infância, além de desenvolver habilidades fundamentais para a vida escolar e profissional no futuro.

CONTEXTO HISTÓRICO DA MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A presença da matemática na educação infantil é um tema relativamente recente na história da educação. Até o início do século XX, acreditava-se que as crianças não tinham capacidade para compreender conceitos matemáticos, sendo essa área restrita ao ensino secundário e superior. Foi com o surgimento da Pedagogia Montessori, em 1907, que a matemática começou a ser inserida na educação infantil.
Maria Montessori acreditava que as crianças eram capazes de aprender conceitos matemáticos complexos desde cedo, desde que fossem apresentados de forma lúdica e gradual. Ela desenvolveu materiais pedagógicos específicos para a matemática, como o "material dourado", que consiste em cubos de diferentes tamanhos e cores, e que ajuda a criança a entender conceitos de numeração, adição, subtração e multiplicação.
Outro importante nome na história da matemática na educação infantil é Jean Piaget, que propôs uma teoria do desenvolvimento cognitivo infantil. De acordo com Piaget, as crianças passam por diferentes estágios de desenvolvimento, nos quais vão adquirindo habilidades e competências cognitivas. Segundo ele, a introdução da matemática na educação infantil deve ocorrer a partir do "estágio das operações concretas", por volta dos 7 anos, quando as crianças já são capazes de entender a relação entre símbolos e quantidades.
A partir daí, a matemática na educação infantil passou a ser cada vez mais valorizada e incorporada ao currículo escolar, sendo considerada essencial para o desenvolvimento cognitivo, lógico e crítico das crianças.
Hoje em dia, a BNCC estabelece como um dos objetivos da Educação Infantil o desenvolvimento de habilidades matemáticas, incluindo a compreensão e utilização de números, a resolução de problemas, a compreensão das relações espaciais e a análise de dados. A matemática é vista não apenas como uma disciplina escolar, mas como uma ferramenta fundamental para a formação de cidadãos críticos e autônomos.

A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E A MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelece como um dos objetivos da Educação Infantil o desenvolvimento de habilidades e competências matemáticas. E uma das ferramentas que pode contribuir significativamente para o alcance desse objetivo são os jogos matemáticos.
A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi estabelecida na Constituição Federal de 1988, na LDB de 1996 e no Plano Nacional de Educação de 2014. Segundo o texto, a BNCC é um documento com função normativa que estipula um conjunto integrado e gradual de aprendizagens fundamentais que todos os estudantes devem alcançar ao longo das diversas fases e modalidades da Educação Básica, garantindo seus direitos de apren-

dizado e desenvolvimento, de acordo com o que determina o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2017, p. 7).

Este texto é voltado para instituições de ensino, tanto públicas quanto privadas, e apresenta sugestões para capacitar os estudantes a exercerem sua cidadania de forma eficaz e estarem aptos para o mercado de trabalho. Ao longo das fases da Educação Básica, é fundamental que se assegure aos alunos a evolução de suas competências, habilidades e conteúdos em um contexto pedagógico, reforçando os direitos de aprendizagem e o desenvolvimento infantil. Nas competências que precisam ser garantidas aos estudantes, conforme o documento (BRASIL, 2017, p. 8-10), a BNCC reconhece que a educação deve se comprometer com a formação e o crescimento humano em diversas dimensões: intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica. Entretanto, como ressaltado por Groenwald e Zanoello (2014), a Base deve ser entendida não como um currículo restrito à matemática, mas sim como um conjunto de diretrizes que orientará as equipes pedagógicas na criação dos currículos regionais.

Os jogos matemáticos são importantes na Educação Infantil justamente porque possibilitam uma aprendizagem lúdica, divertida e, ao mesmo tempo, muito efetiva. Por meio desses jogos, as crianças têm a oportunidade de explorar conceitos matemáticos de forma prática e interativa, o que ajuda a tornar o aprendizado mais significativo e duradouro.

Além disso, os jogos matemáticos permitem que as crianças desenvolvam diversas habilidades e competências, como a capacidade de resolver problemas, de raciocínio lógico, de coordenação motora, de memória e de interpretação de dados. Tudo isso de forma natural e descomplicada.

Outra vantagem dos jogos matemáticos é que eles podem ser adaptados a diferentes níveis de desenvolvimento das crianças e a diferentes objetivos pedagógicos. Assim, é possível explorar as mesmas habilidades e conceitos de forma progressiva, adequando o grau de desafio e a complexidade das atividades de acordo com as necessidades e possibilidades de cada grupo de crianças.

A Educação Infantil faz parte da BNCC, abordando os direitos relacionados ao aprendizado, a estrutura do currículo (campos de experiência) e as diferentes idades que são consideradas para a definição dos objetivos de aprendizagem e crescimento. No que diz respeito à faixa etária das crianças, a BNCC categoriza os objetivos de aprendizado e desenvolvimento em três grupos etários: bebês (0 a 1 ano e 6 meses), crianças muito pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses). No âmbito da BNCC, são descritos seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento, que garantem na Educação Infantil as condições necessárias para que as crianças aprendam em situações que as possibilitem ter um papel ativo em ambientes que as estimulem a enfrentar desafios e a se sentirem motivadas a resolvê-los, permitindo que construam significados sobre si mesmas, os outros e o contexto social e natural (BRASIL, 2017, p. 35).

Conforme mencionado no documento, "Os campos de experiências compõem uma estrutura curricular que integra as situações e os vivências concretas do cotidiano das crianças e seus conhecimentos, conectando-os com os saberes que fazem parte do patrimônio cultural" (BRASIL, 2017, p. 38). Os campos de experiências que organizam a BNCC são: Eu, o outro e nós; Corpo, gestos e movimentos; Sons, cores, formas e traços; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

Todos esses aspectos fazem dos jogos matemáticos uma ferramenta valiosa para a Educação Infantil. Eles não apenas ajudam a desenvolver habilidades e competências matemáticas, mas também contribuem para formar cidadãos críticos, autônomos e capazes de resolver problemas de forma criativa e efetiva. Por isso, investir em atividades lúdicas e pedagógicas que utilizem jogos matemáticos pode fazer toda a diferença na formação das crianças desde cedo.

A IMPORTÂNCIA DOS JOGOS MATEMÁTICOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Para muitos que não estão imersos no campo educacional, brincar é visto apenas como uma maneira de distrair a criança, liberando-a para agir à vontade. No entanto, o brin-

car dentro do ambiente escolar visa promover o desenvolvimento da aprendizagem.
É fundamental que se compreenda que o ato de brincar é uma verdadeira ferramenta de crescimento e aprendizado ao longo da vida. Através do brincar, a criança tem a oportunidade de expandir e enriquecer seus conhecimentos.
Na educação infantil, essa prática também possibilita que os educadores conheçam melhor as crianças e suas necessidades. Isso implica que os professores podem entender tanto as demandas gerais quanto as individuais de seus alunos, proporcionando assim um processo de aprendizagem mais dinâmico e prazeroso. Dessa forma, promove-se um ambiente propício à estimulação do raciocínio lógico, criatividade, imaginação, memorização, socialização e desenvolvimento de estratégias.
Os jogos matemáticos são importantes e trazem diversos benefícios ao processo de aprendizagem na Educação Infantil.
Eles permitem que as crianças aprendam de maneira lúdica e prazerosa, desenvolvendo assim uma relação positiva com os números, operações e conceitos matemáticos em geral.
Assim como explanado na BNCC Educação Infantil, (2018 p.43)

...as crianças também se deparam, frequentemente, com conhecimentos matemáticos (contagem, ordenação, relações entre quantidades, dimensões, medidas, comparação de pesos e de comprimentos, avaliação de distâncias, reconhecimento de formas geométricas, conhecimento e reconhecimento de numerais cardinais e ordinais etc.) que igualmente aguçam a curiosidade. Portanto, a Educação Infantil precisa promover experiências nas quais as crianças possam fazer observações, manipular objetos, investigar e explorar seu entorno, levantar hipóteses e consultar fontes de informação para buscar respostas às suas curiosidades e indagações.

Os jogos matemáticos proporcionam uma aprendizagem ativa, em que a criança se torna protagonista do seu próprio processo de aprendizagem. Desse modo, ela aprende a lidar com as situações problema encontradas em um jogo, desenvolvendo habilidades como a resolução de problemas, a estratégia e a criatividade.
Dentro dessa visão Rezende (2006, p.37) ressalta:

Cabe ao professor criar um ambiente que reúna os elementos de movimentação para as crianças, criar atividades que proporcionam conceitos que preparam para leitura, os números, de lógica que envolve classificação, ordenação, dentre outros. Motivar alunos a trabalhar em equipe na resolução de problemas aprendendo assim a expressar seus próprios pontos de vista em relação ao outro.

Dentre as diversas atividades que podem ser utilizadas como jogos matemáticos, destacam-se os jogos pedagógicos, que visam proporcionar uma aprendizagem efetiva e lúdica ao mesmo tempo. Um exemplo de jogo pedagógico é o conhecido jogo da memória, que pode ser utilizado não apenas para treinar a memória das crianças, mas também para introduzir conceitos matemáticos, como os números e as operações básicas.
Para Kishimoto (2001, p.83):

Ao permitir a manifestação do imaginário infantil, por meio de objetos simbólicos dispostos intencionalmente, à função pedagógica subsidia o desenvolvimento integral da criança. Neste sentido, qualquer jogo empregado na escola, desde que respeite a natureza do ato lúdico, apresenta caráter educativo e pode receber também a denominação geral de jogo educativo.

Existem também outros jogos matemáticos que podem ser utilizados na Educação Infantil, como os quebra-cabeças e os jogos de tabuleiro, que proporcionam à criança uma visão mais ampla da matemática, permitindo que ela desenvolva múltiplas habilidades, como a capacidade de observação, análise e síntese.
Alves (2006, p.25) nos auxilia nessa ideia:

Os jogos propiciam condições agradáveis e favoráveis para o ensino da matemática, uma vez que com esse tipo de material, o in-

divíduo é motivado para trabalhar e pensar tendo por base o material concreto, descobrindo, reinventando e não só recebendo informações.

Desse modo, os jogos matemáticos contribuem para o desenvolvimento integral da criança, estimulando o seu raciocínio lógico-matemático e, consequentemente, ajudando-a em outras áreas do conhecimento.

JOGOS FAVORÁVEIS PARA APRENDER MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A expressão "jogo" possui uma variedade de significados e pode ser interpretada de diversas formas. No fundo, o jogo é uma atividade que pode ser tanto física quanto mental, tendo um papel formativo e promovendo interações sociais, que cultivam o respeito, a solidariedade, a cooperação e o apreço pelas regras.

Por meio do jogo, a criança expressa suas experiências. Ela reinterpreta a realidade conforme seus anseios, e pode-se dizer que a criança aprende e se desenvolve com a prática lúdica. De acordo com Kishimoto (1998), as experiências de jogo são vistas como parte importante das atividades pedagógicas, ao servirem como motivadores do desenvolvimento.

Para as crianças na Educação Infantil, os jogos são atividades que proporcionam imensos benefícios à aprendizagem e atendem às demandas do processo educacional.

Os jogos matemáticos são uma forma divertida de ensinar conceitos matemáticos às crianças. Existem vários tipos de jogos que podem ser usados na educação infantil, e cada um pode ajudar em diferentes áreas da matemática.

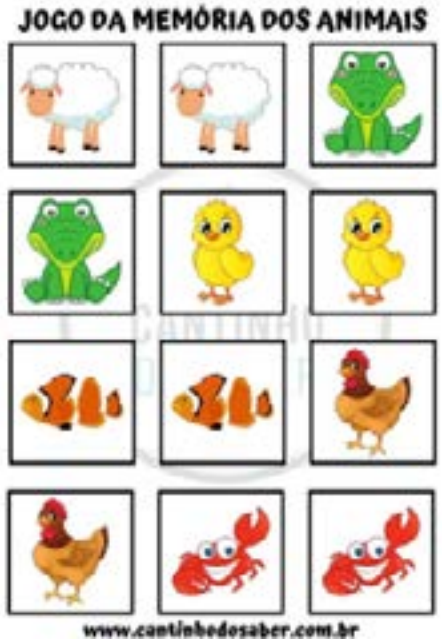
Jogos de contagem: esses jogos ajudam as crianças a aprender a contar e associar números com quantidades de objetos. Eles podem incluir atividades como contar os dedos das mãos, contar brinquedos ou jogar jogos de tabuleiro que envolvam contar espaços.



Jogos de classificação: esses jogos ajudam as crianças a classificar objetos de acordo com várias características, como cor, tamanho ou forma. Eles podem incluir atividades como classificar blocos por cor ou formas geométricas.



Jogos de memória: esses jogos ajudam as crianças a associar conceitos matemáticos com imagens ou números. Eles podem incluir atividades como memorizar padrões de cores ou números em cartas de memória.



Jogos de quebra-cabeça: esses jogos ajudam as crianças a desenvolver habilidades de resolução de problemas e pensamento espacial. Eles podem incluir atividades como montar quebra-cabeças de números ou formas geométricas.



Jogos de estratégia e lógica: esses jogos ajudam as crianças a desenvolver habilidades de pensamento crítico e lógico. Eles podem incluir atividades como jogos de xadrez, Damas ou Tangram.



Jogos de matemática divertidos: esses jogos ajudam as crianças a aprender conceitos matemáticos de uma forma divertida e interessante. Eles podem incluir atividades como jogos de cartas com símbolos matemáticos, jogos de tabuleiro com formas geométricas ou jogos de serpente matemática.



Em todos os casos, o objetivo é fazer com que as crianças aprendam através da diversão e do envolvimento ativo. Jogos matemáticos podem ser uma ótima maneira de incentivar o aprendizado e tornar a matemática mais interessante e acessível para crianças pequenas.

O ensino da matemática na educação infantil deve ser planejado de forma que a criança possa compreender o conteúdo de forma gradual, de acordo com suas capacidades e necessidades. É importante que os professores usem jogos, brinquedos e atividades lúdicas que facilitem o processo de ensino e aprendizagem, tornando as aulas mais interessantes e prazerosas para a criança.

O ambiente escolar deve ser um espaço propício para o desenvolvimento das habilidades matemáticas, possibilitando, por exemplo, a observação de objetos e formas geométricas presentes em diferentes materiais e situações, a realização de atividades de contagem e a construção de conceitos de grandeza e medida.

É fundamental que os professores estejam preparados para lidar com as dificuldades que os alunos possam apresentar no processo de aprendizagem da matemática. Para isso, é importante que os docentes tenham uma formação adequada e estejam atualizados quanto aos métodos e práticas de ensino, de modo que possam utilizar diferentes abordagens e recursos didáticos que facilitem o aprendizado dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se com essa pesquisa que os jogos matemáticos são uma ferramenta importantíssima na Educação Infantil, pois proporcionam uma aprendizagem lúdica e efetiva, contribuindo significativamente para o desenvolvimento cognitivo das crianças. É importante que os professores utilizem esses jogos em sala de aula, a fim de tornar a disciplina mais acessível e atrativa para seus alunos, e assim, consigam formar indivíduos mais críticos, criativos e seguros em suas decisões.

Através do uso de técnicas lúdicas e divertidas, é possível ensinar matemática às crianças desde cedo, de uma forma fácil e eficaz.

Os jogos matemáticos são uma estratégia

educacional muito importante para a educação infantil. Eles são uma ótima maneira de criar um ambiente lúdico e divertido para a criança, enquanto ela aprende matemática. Isso faz com que a criança se interesse e prestigie a disciplina desde cedo.

Por meio dos jogos matemáticos, é possível trabalhar habilidades como raciocínio lógico, operações matemáticas básicas, resolução de problemas e estratégias. Além disso, os jogos não são apenas uma forma de transmitir conhecimento, mas também são uma oportunidade para o desenvolvimento social da criança, pois estimulam a cooperação, a competição saudável e o trabalho em equipe.

As atividades e desafios presentes nos jogos matemáticos podem também incentivar a criança a descobrir e explorar diferentes conceitos e práticas. O objetivo é incentivar o interesse dos pequenos pela matemática, para que eles desenvolvam uma postura ativa e participativa na busca pelo aprimoramento de suas habilidades.

A variedade de jogos matemáticos disponíveis no mercado é grande, e sempre é possível encontrar alguma atividade que combine com o estilo de aprendizagem e desenvolvimento de cada criança. Por isso, os professores e educadores devem utilizar essas ferramentas sempre que possível, a fim de apresentar uma educação matemática mais dinâmica e eficaz.

É essencial também que os profissionais da Educação Infantil estejam cientes de todas as oportunidades que podem ser investigadas. Isso ocorre porque, na aprendizagem da matemática, as crianças adquirem diversas habilidades que são fundamentais para seu crescimento e para se tornarem autônomas, além de desenvolverem a capacidade de pensar criticamente e solucionar problemas. A curiosidade da criança é o que a impulsiona a explorar o mundo. Por essa razão, os conceitos matemáticos abordados, especialmente na Educação Infantil, devem ser introduzidos de maneira lúdica por meio de jogos, atividades recreativas, canções e desenhos.

Conclui-se, portanto, que os jogos matemáticos são importantes porque oferecem uma maneira divertida de aprender e praticar a matemática, proporcionam um ambiente seguro e criativo onde as crianças podem se desenvolver livremente, estimulam a busca por desafios e exploram novas possibilidades para estimular as habilidades cognitivas e motoras dos pequenos.

REFERÊNCIAS

AGRANIONIH, N. T.; SMANIOTTO, M. Jogos e aprendizagem matemática: uma interação possível. In: EdiFAPES, 2002.

ALVES, Siqueira. M. Eva. A ludicidade e o ensino de matemática: uma prática possível. 3. Ed. Campinas, SP: Papirus, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular, 2018.

KISHIMOTO, M. T. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 5. Ed. São Paulo: Cortez, 2001.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O jogo e a educação infantil. São Paulo: Pioneira: Thomson Learning, 2003.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Jogos infantis: o jogo, a criança e a educação. 11. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

REZENDE. M. A. C. R. A importância dos jogos e brincadeiras na educação infantil. Disponível em: http:karaja.fimes.edu.br. Acesso em 21 jun. 2024

SELVA, Kelly Regina. O jogo matemático como recurso para a construção do conhecimento. Disponívelem: http://www.projetos.unijui.edu.br/matematica/cd_egem/fscommand/CC/CC_4.pdf. Acesso em: 19 setembro. 2024.

RESUMO
Este trabalho tem como objetivo analisar a importância da arte no desenvolvimento humano. A arte é considerada uma das primeiras linguagens da Humanidade. A expressividade desempenha um papel fundamental no desenvolvimento da linguagem simbólica e na construção de narrativas. Ela é uma das formas do ser humano habitar ao mundo. Os resultados destacam que, ao longo da história, a arte foi um meio de expressão que ampliou a capacidade humana de simbolizar e comunicar. Na infância, o desenho se revela como uma linguagem natural. Esses aspectos são favoráveis e contribuem muito para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças. O contato precoce com expressões artísticas amplia o ato de criar, as habilidades cognitivas, as relações interpessoais na infância e a compreensão da diversidade cultural. O espaço escolar deve promover estratégias do desenho cultivado que estimula criatividade, reflexão e interação com o ambiente. Cabe à escola infantil capacitar as crianças a entenderem a arte como expressão cultural, parte da História e estrutura formal. Concluiu-se que a arte é indispensável para o desenvolvimento integral, sendo uma ferramenta pedagógica que potencializa uma visão holística na formação de sujeitos críticos, sensíveis e conscientes de suas culturas.

PALAVRAS-CHAVE: Arte; Linguagem; Desenho; Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

A arte é uma das manifestações mais antigas da humanidade, desempenhando um papel essencial na construção da linguagem simbólica e na consolidação das culturas ao longo da história. Desde os registros em cavernas na pré-história até as formas contemporâneas de expressão, a arte tem transcendido a simples comunicação, ao possibilitar ao ser humano expressar emoções, ideias e significados de maneira única e universal. No âmbito do desenvolvimento infantil, a arte surge como uma ferramenta primordial para estimular a criatividade, o pensamento crítico e a sensibilidade estética, fatores essenciais para a formação integral do indivíduo.

Ao explorar o impacto da arte na trajetória humana e no desenvolvimento infantil, busca-se compreender de que maneira ela molda identidades, estimula a imaginação e promove a interação social. Evidencia-se, desse modo, a relevância do desenho infantil como um meio expressivo, que permite à criança comunicar-se com o mundo e consigo mesma, uma forma de articular os elementos do real e do imaginário. Assim, este trabalho reforça a necessidade de valorização e promoção da arte, especialmente no contexto da Educação Infantil, como uma linguagem indispensável para o desenvolvimento humano em sua totalidade.

Este artigo tem como objetivo geral analisar a importância da arte no desenvolvimento do ser humano, considerando sua relevância como primeira linguagem simbólica da humanidade e sua influência no crescimento das crianças. Para isso, os objetivos específicos incluem identificar como a arte favoreceu o desenvolvimento da linguagem simbólica ao longo da história, relacionar sua contribuição no desenvolvimento infantil sob uma perspectiva holística e destacar o papel fundamental do desenho infantil como uma das primeiras formas de expressão artística.

O trabalho adota uma abordagem teórica e metodológica centrada em uma pesquisa bibliográfica descritiva, que reúne e analisa contribuições de autores relevantes sobre a temática, como Iavelberg, Ferraz e Fusari e outros pensadores que discutem a importância da arte no desenvolvimento humano. Além disso, a pesquisa incorpora uma observação sistemática, permitindo compreender, de maneira prática e contextualizada, como as crianças se envolvem com a arte no ambiente educacional, explorando o papel do desenho como linguagem artística essencial para sua formação.

A ARTE PRIMEIRA LINGUAGEM DA HUMANI-

DADE

A trajetória humana é profundamente marcada pela expressividade artística, que se revela como uma das ferramentas mais significativas para o desenvolvimento civilizatório. A arte um meio de comunicação, um espaço para a materialização de emoções, medos, desejos e reflexões sobre a relação do ser humano com o meio em que vive.

Desde a pré-história, a arte desempenha um papel de ponte entre o indivíduo e sua realidade, traduzindo percepções e sentimentos em símbolos universais que atravessam gerações. Constata-se, desse modo, que a transmissão de valores e história via o processo artístico é um dos principais meios pelos quais as civilizações transmitem suas experiências, crenças e narrativas O legado cultural não se limita a uma evolução linear do simples ao complexo, ao contrário, como destacam Barros e Gasparin (2017), a construção artística reflete uma narrativa simbólica, em que o ser humano se coloca como criador, interpretando o mundo e conferindo-lhe significados únicos por meio dos símbolos, que variam conforme os diferentes momentos históricos.

A arte reflete a visão de mundo de uma sociedade, molda grande acervo da cultura. Os sentimentos são transformados em veículos poderosos de comunicação e transformação social. Observa-se tal possibilidade já na arte rupestre, considerada uma das mais antigas manifestações artísticas da humanidade. Suas manifestações remontam ao período Paleolítico Superior, cerca de 40.000 a.C., encontrada em abrigos e cavernas, com gravações de desenhos rupestres nas paredes e tetos rochosos. Eram representadas por registros visuais como marcas profundas do início da comunicação simbólica dos seres humanos. Segundo cientistas, o ambiente das cavernas, com seu isolamento e características acústicas, pode ter desempenhado uma função primordial no desenvolvimento da linguagem e do pensamento abstrato, possibilitando um "salto" cognitivo significativo na história (PACHECO, 2018).

Para o autor acima citado, Pacheco (2018), essa forma de expressão artística reflete uma necessidade estética, apontada para a complexidade crescente do ser humano em interagir com o mundo e com seus semelhantes. As imagens de animais, cenas de caça e símbolos abstratos encontrados nessas cavernas podem serem consideradas como um registro das experiências cotidianas, mas também podem ter sido meios de comunicação, rituais espirituais ou tentativas de compreender e controlar o ambiente natural. Dessa maneira, a arte rupestre além de representar o nascimento da arte, é um marco no desenvolvimento da consciência humana, na capacidade de criar, abstrair e simbolizar. Pode se verificar na figura 1, as primeiras formas de expressão dos homens das cavernas.

FIGURA 1- ANIMAIS PINTADOS A GRUTA DE LASCAUX, UM DOS SÍTIOS DE ARTE RUPESTRE MAIS FAMOSOS DO MUNDO



FONTE: PROF SAXX VIA WIKIMEDIA COMMONS DOMÍNIO PÚBLICO, PACHECO, 2018. Disponível: http//www.jornal.usp.br/ciencias/ciencias-humanas/arte-rupestre-pode-ajudar-a-entender-como-linguagem-humana-evoluiu/#:

Observa-se que as primeiras obras de arte rupestre podem ser interpretadas como uma expressão do desejo humano de ir além da meta sobrevivência. Esses registros de sua experiência estabelece uma conexão com o transcendental. Pode-se verificar que essas marcas registradas eram representações do cotidiano, no entanto, possuíam um significado simbólico e ritualístico, refletindo a necessidade de se comunicar com forças invisíveis, com os ancestrais ou até com o sagrado.

Para o pesquisador Pacheco (2018), a relação com o espaço confinado das cavernas, em que a luz e o som assumem características únicas, sugere que o ato criativo também tinha um componente ritualístico, uma experiência que transcendia o material e

adentrava o campo do espiritual e do simbólico. Assim, a arte rupestre evidencia a evolução técnica e cognitiva do ser humano, portanto, um testemunho de sua necessidade de expressão e de busca por sentido, que continuaram a moldar a trajetória cultural da humanidade ao longo dos séculos.

Segundo os linguistas, a arte rupestre pode ser interpretada como uma forma inicial de "transferência de informações de modalidade cruzada", na qual estímulos acústicos eram convertidos em representações visuais simbólicas (PACHECO, 2018, p.1). Esse processo indicaria um estágio crucial no desenvolvimento da mente simbólica, permitindo que os primeiros humanos modernos externalizassem pensamentos e ideias de forma concreta, pavimentando o caminho para a criação de uma linguagem mais estruturada. Ainda acrescenta Pacheco (2018), que essa análise realizada pelos linguistas sugere que o ato de criar imagens nas cavernas é um processo artístico, entretanto um marco cognitivo no processo de abstração e simbolização. A conversão de sons em imagens aponta para a capacidade humana de traduzir experiências sensoriais em formas compreensíveis e compartilháveis, estabelecendo um sistema rudimentar de comunicação. Essa habilidade reflete o início de um pensamento complexo, no qual o mundo vivenciado poderá ser interpretado e representado.

De acordo com Pacheco (2018), esse comportamento sugere que a arte rupestre desempenhou um papel fundamental no desenvolvimento da linguagem e na socialização. Ao transformar sons em imagens, os primeiros humanos criaram um meio de compartilhar ideias, memórias e significados, além da oralidade imediata, contribuindo para a coesão social e a transmissão de conhecimento entre gerações. Esse processo pode ser visto como o embrião de sistemas mais sofisticados de linguagem, que se tornariam centrais para o avanço cultural e tecnológico da humanidade. Assim, a arte das cavernas é um registro estético, uma evidência de como o pensamento humano evoluiu para compreender e moldar o mundo por meio de símbolos.

Dessa forma, a arte rupestre pode ser vista como uma das primeiras evidências da inquietação humana de compreensão e registro de sua passagem pelo mundo. Assim, ao utilizar a arte como meio para dialogar, expressar-se com o invisível e buscar um sentido que vai além da sua realidade imediata. Mais do que simples ilustrações, esses registros são verdadeiras marcas da consciência humana em sua tentativa de interagir com o mistério da vida, revelando um anseio profundo por imortalidade e transcendência.

Segundo Barros e Gasparin (2017), a arte é uma necessidade intrínseca à vida humana e à organização social, essencial para o processo de humanização, portanto mais do que uma manifestação estética. O processo artístico reflete os modos específicos de manifestação da criatividade dos indivíduos em interação com o mundo, permitindo tanto a expressão do subjetivo quanto a interpretação do coletivo.

A expressividade artística possibilita a construção de identidades, o compartilhamento de experiências e o entendimento do mundo em suas múltiplas dimensões, funcionando como um elo entre passado, presente e futuro (BARROS; GASPARIN, 2017). Ao estimular a imaginação e o pensamento crítico, a arte também contribui para o desenvolvimento de uma visão mais ampla e sensível sobre a realidade, consolidando seu papel indispensável na formação integral do ser humano.

O ser humano expressa suas questões essenciais por meio do processo artístico, como reflexo da sua realidade e ainda como um meio de construção e interpretação do mundo. A arte permite que ele se situe no tempo e no espaço, ao mesmo tempo em que explora dimensões subjetivas e culturais que escapam às formas de conhecimento estritamente racionais, como a ciência e a filosofia. No campo científico procura-se explicações objetivas dos fenômenos e no campo filosófico se dedica à reflexão conceitual e abstrata, a arte lida com a experiência sensível, intuitiva e simbólica, desse modo, cria espaços da significação que ultrapassam a lógica discursiva.

Verifica-se que a arte é uma das forças formadoras da civilização. O processo artístico é um reflexo e uma força ativa na construção e transformação das sociedades humanas. Por intermédio da arte, as civilizações expressam suas crenças, valores, desejos e

conflitos. A arte vai além da comunicação convencional, assumindo o papel de um veículo multifacetado para a expressão de emoções, reflexões e questionamentos profundos que conferem sentido à existência humana. Ao longo do tempo, essa expressão artística vai moldando a identidade de uma cultura, pois é uma comunicação e conexão de diferentes de seus aspectos. Neste processo, arte narra histórias do passado, desenha as possibilidades do futuro, ajudando a definir o rumo da evolução dos seres humanos.

O caráter singular da arte faz dela um componente indispensável da experiência humana, pois possibilita um entendimento da realidade que ultrapassa os limites da razão e abarca sentimentos, memórias e visões de mundo. Por meio do processo artístico, o indivíduo externaliza suas experiências subjetivas, conectando o pessoal ao universal e criando uma ponte entre o interior do ser humano e o mundo exterior. Nesse sentido, a arte registra a condição humana, interpreta e a ressignifica, tornando-se um meio essencial para a compreensão de si mesmo e do outro (DUARTE FILHO,1994). Por intermédio das linguagens simbólicas e expressivas, a arte torna-se um meio de revelar inquietações existenciais, dilemas sociais e narrativas que estruturam as culturas. O processo artístico demonstra a representação do mundo, via ressignificação de si mesmo, abrindo caminhos para novas formas de percepção e interpretação.

A ARTE DENTRO DO ESPAÇO ESCOLAR: UM INSTRUMENTO IMPORTANTE PARA O DESENVOLVIMENTO HOLÍSTICO DO ESTUDANTE

A arte é fruto de contextos sociais, políticos e culturais específicos, refletindo valores, conflitos e visões de mundo de diferentes épocas e sociedades. Os seres humanos, como os demais elementos da natureza e os objetos culturalmente produzidos, despertam uma ampla gama de emoções e sentimentos, que podem ser agradáveis ou desagradáveis, dependendo dos sentidos e do entendimento de cada indivíduo. Desde o nascimento, a criança é inserida em um mundo repleto de uma história social e cultural que molda seu senso estético (FERRAZ; FUSARI, 1995). Por isso, é fundamental que o espaço escolar ensine o estudante a interpretar a arte como um documento cultural, seja capaz de fazer a análise das diversidades via manifestações culturais.

O contato com essas produções culturais e suas manifestações, como apontam Ferraz e Fusari (1995), contribui diretamente para a formação das sensibilidades e percepções da criança. Essa interação com o universo cultural desde cedo promove um diálogo constante entre o indivíduo e o ambiente que o cerca, permitindo a construção de significados que enriquecem sua percepção estética e emocional. A escola desempenha um papel fundamental na formação da sensibilidade artística dos estudantes, proporcionando-lhes o contato com arte, instrumentalizando-os para compreendê-la em suas múltiplas dimensões.

Para os autores Barros e Gasparin (2017), a experiência de fazer novas formas artísticas que entram em jogo nessa ação criadora como: recursos pessoais, habilidades, pesquisas de materiais e técnicas, a relação entre perceber imaginar e realizar um trabalho de arte; a experiência de fruir formas artísticas utilizando informações e qualidades perceptivas e imaginativas para estabelecer um contato, uma conversa, em que as formas signifiquem coisas diferentes para cada pessoa; a experiência de refletir sobre a arte como objeto de conhecimento, em que importam dados sobre a cultura, no qual o trabalho artístico foi realizado, a História da Arte e os elementos e princípios formas que constituem a produção artística, tanto quanto dos próprios estudantes. Esse olhar crítico permite que os estudantes se apropriem da arte como forma de expressão individual, ainda mais como um campo de conhecimento que dialoga com outros saberes, como a História, a Antropologia e a Filosofia.

De acordo com os Parâmetros Nacionais Curriculares (PCNs) de Arte (BRASIL, 1997), a escola tem como função essencial capacitar os estudantes a compreenderem a arte em sua complexidade, reconhecendo-a como um produto das culturas humanas, uma parte integrante da história e uma estrutura formal dotada de elementos específicos que compõem os trabalhos artísticos e os prin-

cípios que organizam essas combinações. Essa abordagem permite que, em diferentes modalidades de ensino e estágios de desenvolvimento, os estudantes criem obras artísticas, atribuindo sentido a elas, enriquecendo suas produções por meio da reflexão sobre a arte como objeto de conhecimento.

Acrescenta-se ainda que a experiência de apreciar a arte envolve o uso de informações, percepções sensoriais e imaginação para estabelecer um diálogo único com as formas artísticas, permitindo que elas assumam significados variados para cada indivíduo (BRASIL, 1997). Revela-se, portanto, que no processo de criação artística, pode-se observar que existem diferentes aspectos, tais como: recursos pessoais, habilidades adquiridas, exploração de materiais e técnicas, conexão entre a percepção, imaginação e realização de uma obra.

A reflexão sobre a arte como objeto de conhecimento é igualmente fundamental. Esse processo considera o contexto cultural, em que a obra foi produzida, a História da Arte e os elementos formais e princípios que estruturam as produções artísticas. Esses fatores conectam os estudantes às obras de arte, levando-os a refletir sobre sua própria produção, promovendo uma compreensão mais ampla e profunda da arte como fenômeno cultural e humano (BRASIL, 1997). Tal reflexão do possui um significado além do próprio fazer artístico espontâneo e intuitivo, permite que os estudantes percebam a arte como um produto das culturas humanas, parte essencial da História humana.

Ao analisar esse documento (BRASIL, 1997), pode-se destacar como é importante o papel central da arte na formação integral dos estudantes, indo além de sua prática criativa. Destaca-se a ênfase na importância de uma abordagem holística que engloba a produção, a apreciação e a reflexão sobre a arte possui também papel relevante para a formação dos estudantes. Esse tripé educativo promove o desenvolvimento de habilidades técnicas, sensibilidade estética e pensamento crítico. Além disso, ao situar a arte em seu contexto cultural e histórico, a escola contribui para que os estudantes reconheçam sua relevância como linguagem universal e ferramenta de expressão individual e coletiva.

A proposta do PCN (BRASIL, 1997) também valoriza a singularidade das experiências artísticas. Ao considerar a subjetividade de cada estudante, o texto reforça o potencial da arte em promover autonomia, identidade e diversidade de interpretações. Assim, a arte não é tratada apenas como um campo técnico ou acadêmico, mas como um meio para a construção de sentidos e significados, tornando-se essencial na formação de cidadãos críticos, criativos e conectados com seu tempo e cultura.

Duarte Júnior (1994), ao complementar esse valor atribuído à Arte, aponta que ela ocupa uma função primordial no processo cultural, em que o indivíduo está inserido, sendo um estímulo essencial para o desenvolvimento integral ao abarcar aspectos intelectual, social e emocional. É nas experiências cotidianas, repletas de símbolos e referências à realidade, que o indivíduo transita entre o real e o simbólico, expandindo tanto sua convivência com os outros quanto seu autoconhecimento.

Ao estimular a imaginação, a arte abre possibilidades de transcender o presente e explorar realidades alternativas, projetando sonhos, anseios e soluções para os desafios da vida. A sensibilidade estética, por sua vez, desenvolve a capacidade de apreciar e criar beleza, ampliando a conexão com o mundo e promovendo uma leitura mais empática e crítica da realidade (DUARTE FILHO, 1994). Esse processo é fundamental para a formação de identidades, pois permite que o indivíduo se reconheça em sua singularidade e, ao mesmo tempo, compreenda seu lugar dentro de uma coletividade.

A arte desempenha um caráter transformador nas relações sociais na infância. Ao criar espaços de partilha e diálogo, fortalece os laços sociais e culturais, contribuindo para a construção de comunidades mais coesas e diversificadas (BARROS; GASPARIN, 2017). Os recursos artísticos convidam à convivência com a pluralidade de ideias e perspectivas, ajudando a quebrar barreiras e a promover a inclusão e o respeito pelas diferenças

A expressividade é uma ferramenta poderosa para o desenvolvimento da percepção crítica no espaço escolar. Ao desafiar o estudante a questionar suas próprias verdades, a refletir sobre questões éticas, sociais e existenciais, além de construir novas for-

mas de pensar e agir no mundo (BARROS; GASPARIN, 2017). Dessa maneira, a arte enriquece a experiência humana, capacitando o indivíduo e a sociedade a se reinventarem continuamente, alimentando o progresso cultural, social e humano em sua totalidade.
Os recursos artísticos desempenham um papel fundamental na construção do entendimento do desenvolvimento infantil, oferecendo um caminho único para interpretar e dar sentido ao mundo (BARROS; GASPARIN, 2017). Dentro do referencial destes autores, há a ênfase de que ao transcender as barreiras do tempo e do espaço, o processo artístico conecta-se com diferentes épocas e culturas e consolida-se como um dos pilares fundamentais do desenvolvimento integral do ser humano. Por meio da arte, os indivíduos expressam suas experiências e emoções, estabelecem vínculos significativos com a coletividade, além de mostrar-se como uma poderosa ferramenta de humanização.
Assim sendo, os recursos artísticos facilitam o diálogo da criança e com a sociedade. Por meio deles, a criança aprende a reconhecer sua identidade e, ao mesmo tempo, a valorizar a diversidade (BARROS; GASPARIN, 2017). Nota-se com essa afirmação, que os autores destacam tal perspectiva do fazer artístico como algo que possibilita um diálogo essencial para a formação de uma consciência crítica, pois a arte desafia o observador a questionar, a refletir e a compreender os contextos históricos, sociais e emocionais que moldam a sua existência.
Em síntese, a arte registra a experiência humana, atuando como um agente transformador. Ela inspira mudanças ao provocar emoções profundas e estimular novas formas de pensar e agir. Na educação, por exemplo, os recursos artísticos promovem o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças, ajudando-as a construir uma visão mais sensível e criativa do mundo. Assim, a arte transcende sua função estética, tornando-se um meio indispensável para a constante reinvenção do ser humano e da sociedade, como elemento de formação integral e agregador de todas as dimensões humanas.

O DESENHO INFANTIL COMO FORMA DE EXPRESSÃO ARTÍSTICA

O desenho é uma forma de expressão artística para as crianças pequenas, um exercício motor, lúdico e ainda oferece um processo cognitivo, emocional e social que permite à criança estruturar e representar sua percepção do mundo. Essa expressividade funciona como uma linguagem artística legitima, por meio da qual a criança explora a sua interioridade, experimenta diferentes formas de representação e comunica significados que, muitas vezes, ultrapassam a linguagem.
Destaca-se que o desenho pode ser considerado uma linguagem artística na Educação Infantil, pois é compreendido como a maneira de estabelecer limites reais ou imaginários. Aponta-se como uma prática facilitadora que possibilita a criação de novas estruturas no espaço, permitindo que essas sejam inventadas pelas crianças. Desde os primeiros dias em que as crianças entram nas escolas expressam-se artisticamente por meio do desenho. Segundo Ortega e Manzano (2011), esse processo é de relevância para o desenvolvimento cognitivo, motor, emocional e social.
A afirmação de que o desenho estabelece limites entre o real e o imaginário é fundamental para compreender sua importância no desenvolvimento infantil. Ao desenhar, a criança organiza suas experiências, atribui sentidos as formas e cria narrativas visuais que misturam elementos do mundo concreto com sua imaginação, tornando-se protagonista de sua própria construção simbólica. Esse processo aborda sua compreensão de mundo e desenvolve novas possibilidades, favorecendo a invenção e a experimentação no espaço gráfico.
De acordo com Iavelberg (2021, p.21), o desenvolvimento artístico por meio do desenho deve ser estimulado desde os primeiros anos de vida. Cabe à escola proporcionar esse incentivo, promovendo o que a autora denomina "produção cultivada", que respeita o contexto cultural e social em que a criança está inserida. Esse resgate e valorização do processo cultural torna-se um dos elementos cruciais para a aprendizagem na infância.
As instituições de ensino infantil podem estruturar essa aprendizagem de forma sistemática, utilizando o desenho infantil como

metodologia pedagógica. Nesse contexto, o ensino de História da Arte, integrado ao trabalho prático, oferece os fundamentos necessários para o que Iavelberg chama de "desenho cultivado" (IAVELBERG 2021, p.22). Para que a Educação Infantil insira a criança de maneira significativa no universo da arte é necessário planejar ações educativas que garantam a diversidade de conteúdos artísticos.

A autora Iavelberg (2015, p.22) define o termo "cultivado" como uma ferramenta pedagógica que semeia o conhecimento artístico, promovendo práticas que enriquecem o processo criativo. “O desenho é uma proposição poética desde a infância até a idade adulta, o que muda são os procedimentos e os resultados”. A escola, nesse sentido, deve se posicionar como um espaço que oferece múltiplas oportunidades para a exploração do desenho, expandindo o universo cultural da criança e estimulando suas ideias por meio de ações concretas.

O ensino de arte deve propiciar situações para a criança vivenciar as oportunidades de fazer leituras, apreciar obras de artes, como também apreciar suas próprias produções e as de seus pares. Esse processo traz a criação, a produção de suas obras e a reflexão sobre elas. Iavelberg (2021) segue uma perspectiva sociocultural inspirada por Vygotsky (1896-1934), enfatizando a importância da interação social e da cultura. Desse modo, baseia-se nesta concepção sociocultural, propondo o entendimento do desenho não por fases, mas por momentos conceituais. Considera além da genética do desenvolvimento cognitivo, as oportunidades educativas vividas pelas crianças na construção de seu conhecimento sobre arte.

Dessa forma, dentro do referencial sociocultural, o eixo do trabalho do ensino de Arte está vinculado com a relação da criança com objeto de conhecimento. Para Iavelberg (2021), caberia ao professor promover situações de aprendizagem, nas quais a criança coloca seus conhecimentos prévios a partir de situações-problema, para que seja desafiada e incentivada a pensar o conteúdo e o conhecimento proposto. O desenho é visto como uma das linguagens da criança, cujo desenvolvimento depende das experiências de aprendizagem que vivencia.

Ainda segundo Iavelberg (2021), o ato de desenhar é resultado de uma construção contínua, que ocorre quando a criança tem acesso à prática artística e interage com diferentes formas de desenho presentes em sua realidade cultural. Essa visão rompe com a ideia tradicional de que o desenho é um dom ou talento inato. Nessa abordagem, o desenho é concebido como um objeto simbólico e cultural, marcado pela expressividade individual e pelas influências do contexto cultural, em que a criança está inserida.

O conceito de "desenho cultivado" destaca a necessidade de um ambiente pedagógico que valorize a criatividade natural da criança, para nutrir com referências culturais e históricas. Essa abordagem promove a compreensão do desenho como uma forma de linguagem simbólica e cultural, afastando-se de ideias reducionistas que limitam o desenho a um talento inato. “O desenho é uma invenção das culturas, uma construção humana”. Deste modo, na perspectiva de Iavelberg (2021, p. 117), há a ênfase da importância de um ensino artístico intencional e contextualizado na Educação Infantil.

Além disso, nota-se que as concepções de Iavelberg (2021,p.102) reforçam o papel do professor como mediador no processo artístico, oferecendo às crianças ferramentas e experiências que ampliem sua capacidade expressiva e crítica. Ao contextualizar o desenho na História da Arte e conectar as produções infantis com o universo cultural em que estão inseridas, o educador contribui para uma formação mais ampla, que integra a criatividade individual à compreensão coletiva da arte. Para isso acontecer, é necessário que o educador acompanhe, observe e interage com as crianças no momento de desenho cultivado, ou seja, “o início do processo de trabalho, o desenvolvimento do trabalho, o término e a recepção para comentar sem julgamentos valorativos, considerar o desenho do ponto de vista da criança”.

Tal visão também destaca a arte como um campo acessível a todos, rompendo com a exclusividade do "talento" e promovendo a inclusão cultural desde os primeiros anos de vida. Assim, o desenho deixa de ser apenas uma atividade lúdica e se torna um elemento fundamental para o desenvolvimento integral das crianças, ajudando-as a compre-

ender e transformar o mundo ao seu redor.
Para desenvolver uma proposta significativa para as crianças na Educação Infantil, Iavelberg (2021) aponta três formas para favorecer a aprendizagem do desenho: desenhar muito e com frequência; realizar observação de desenhos de colegas e de produtos de desenho da comunidade e de outros artistas. Essas estratégias poderão auxiliar no processo criativo das crianças. É de suma importância disponibilizar as três estratégias apresentadas por esta autora, pois além de favorecerem o aprendizado do desenho, promovem o desenvolvimento da sensibilidade artística e da imaginação na infância.

Propõe-se que tendo como referência primordial a utilização de uma metodologia ativa, como as revisitadas anteriormente, que permita o desenhar frequente, com a observação do mundo ao seu redor e a inspiração de diferentes produções artísticas, a criança fortalece sua capacidade de expressar suas ideias, emoções e narrativas visuais de maneira autônoma e autêntica. Nesse sentido, uma proposta pedagógica que valorize o desenho na Educação Infantil não pode se restringir à técnica ou à reprodução de modelos, e sim incentivar um processo criativo continuo e significativo, no qual a criança se sinta livre para explorar, experimentar e construir sua própria linguagem visual.

CONCLUSÃO

A arte, desde as manifestações rupestres até os dias atuais, ocupa um papel central na trajetória humana, sendo uma das primeiras linguagens simbólicas utilizadas para interpretar e representar o mundo. Este estudo evidenciou como a arte contribuiu para o desenvolvimento da linguagem simbólica na humanidade, permitindo que as pessoas estabelecessem conexões com o ambiente, expressassem emoções e criassem narrativas que ultrapassam gerações. Ao longo da história, a arte consolidou-se como uma das mais poderosas formas de expressão cultural e de construção da identidade coletiva e individual.

No contexto da Educação Infantil, a arte, especialmente o desenho, emerge como uma ferramenta essencial para o desenvolvimento integral das crianças. O desenho infantil, analisado sob uma perspectiva holística, foi destacado como um meio privilegiado de expressão artística que promove a criatividade, a imaginação e a reflexão. Além disso, o ato de desenhar proporciona à criança a oportunidade de interagir com sua realidade, reelaborando suas experiências e construindo uma compreensão mais ampla e sensível do mundo ao seu redor.

Constatou-se que o referencial teórico deste trabalho poderá reforçar a importância de práticas pedagógicas que valorizem a arte como um instrumento de aprendizagem e desenvolvimento. Para além de um simples fazer artístico, a arte na Educação Infantil deve ser compreendida como uma experiência significativa que possibilita a construção de sentidos, a troca cultural e a formação de vínculos sociais. O ambiente escolar, portanto, deve ser um espaço que estimule a exploração artística, garantindo que as crianças tenham oportunidades para criar, apreciar e refletir sobre as produções artísticas.

Conclui-se, assim, que a arte é um elemento indispensável no processo educativo, atuando como um pilar para o desenvolvimento integral do ser humano. Investir em práticas que promovam o contato com diferentes formas de expressão artística desde a infância é uma forma de potencializar as habilidades criativas e cognitivas das crianças, além de potencializar sua capacidade de se relacionar com o outro e de compreender a riqueza da diversidade cultural. Dessa forma, a arte permanece como um instrumento essencial para a formação de indivíduos críticos, sensíveis e conscientes de seu papel no mundo, ampliando o leque para novas pesquisas e estudos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARROS, Gabriela de Angelis; GASPARIN, Luiz. As novas exigências histórico-educacionais do ensino de arte na contemporaneidade. UEM. 2017. Disponível em: <http://www.silo.tips/download/as-novas-exigencias-historico-educacionais-do-ensino-de-artes-na-contemporaneidade. Acesso em: 02 jan. 2025.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte. Brasília: MEC/SEF.,1997.

DUARTE JÚNIOR, João Francisco. Fundamen-

tos Estéticos da Educação. 10ª ed. Campinas/ São Paulo. Papirus, 1988.
FERRAZ, M. H. & FUSARI, M. F. de R. Metodologia do ensino de Arte, São Paulo: Cortez, 1995.
IAVELBERG, Rosa. Desenho Cultivado das crianças: prática e formação de educadores. 3ª ed. Porto Alegre: Zouk, 2021.
IAVELBERG, Rosa. Desenho na Educação Infantil. São Paulo: Melhoramentos, 2013 (Como eu ensino).
PACHECO, Denis. Arte Rupestre pode ajudar a entender como linguagem humana evolui. Jornal da USP, 2018. Disponível em: https://jornal.usp.br/ciencias/ciencias-humanas/arte-rupestre-pode-ajudar-a-entender-como-linguagem-humana-evoluiu/#:Acesso: 13 jan. 2025.
ORTEGA, Sheila Christina; MANZANO, Cinthia S. Manzano. Modos de olhar o desenho na Educação Infantil. In: SÃO PAULO, Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. Percursos de aprendizagem: Um olhar para o desenho – A Rede em rede: a formação continuada na Educação Infantil. São Paulo: SME/DOT, 2011.
SAXX (Prof.). Animais pintados a gruta de Lascaux, um dos sítios de arte rupestre mais famosos do mundo. In: PACHECO, Denis. Arte Rupestre pode ajudar a entender como linguagem humana evolui. Jornal da USP, 2018. Disponível em: https://jornal.usp.br/ciencias/ciencias-humanas/arte-rupestre-pode-ajudar-a-entender-como-linguagem-humana-evoluiu/#:Acesso: 10 jan. 2025.

BENEFÍCIOS DO BRINCAR COM A NATUREZA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

LUCIMEIRE GIMENES LEON

RESUMO
Brincar com a natureza na educação infantil oferece uma série de benefícios para o desenvolvimento integral das crianças, promovendo o bem-estar físico, emocional, social e cognitivo. A interação com o ambiente natural estimula a curiosidade, a criatividade e o senso de exploração, contribuindo para a construção de habilidades motoras e cognitivas. Além disso, o contato com a natureza favorece o desenvolvimento de competências socioemocionais, como a cooperação, a empatia e o respeito pelo meio ambiente, uma vez que as crianças aprendem a valorizar e cuidar do mundo ao seu redor. Estudos mostram que o brincar ao ar livre reduz o estresse e a ansiedade, melhora a concentração e a atenção e fortalece a autoestima das crianças, aspectos essenciais para a aprendizagem e o desenvolvimento saudável. No ambiente escolar, as práticas pedagógicas que incorporam a natureza permitem uma educação mais ativa e experiencial, ajudando a criar vínculos afetivos com o ambiente e incentivando uma postura sustentável desde cedo. Desta forma, o brincar com a natureza não só enriquece o aprendizado, como também prepara as crianças para serem cidadãs conscientes e comprometidas com a preservação ambiental.

Palavras-chave: Educação Infantil; Natureza; Desenvolvimento.

INTRODUÇÃO

O brincar é uma atividade fundamental para o desenvolvimento integral das crianças, especialmente na educação infantil, onde elas exploram, descobrem e interagem com o mundo ao seu redor. Nos últimos anos, a conexão entre o brincar e a natureza tem ganhado destaque, sendo reconhecida como uma abordagem eficaz para promover o aprendizado significativo e o bem-estar infantil. Brincar ao ar livre, em ambientes naturais, proporciona às crianças experiências únicas que vão além do simples entretenimento; essas vivências são essenciais para o desenvolvimento emocional, social e cognitivo.

O contato com a natureza estimula a curiosidade e a criatividade, permitindo que as crianças explorem sua imaginação e desenvolvam habilidades motoras através de brincadeiras que envolvem correr, escalar e manipular elementos naturais. Além disso, essas interações favorecem a construção de relações sociais, pois as crianças aprendem a colaborar, compartilhar e respeitar o espaço dos outros em um ambiente dinâmico e em constante transformação.

Ademais, a natureza se apresenta como um contexto rico em estímulos sensoriais, que são fundamentais para o desenvolvimento cognitivo das crianças. Ao observar e interagir com a flora e a fauna, elas aprimoram suas habilidades de observação, raciocínio crítico e resolução de problemas. Essa abordagem também contribui para a formação de uma consciência ambiental, preparando as futuras gerações para serem mais respeitosas e responsáveis em relação ao meio ambiente.

Portanto, este trabalho se propõe a investigar os benefícios do brincar com a natureza na educação infantil, abordando como essas experiências contribuem para o desenvolvimento integral das crianças e a importância de integrar práticas que valorizem essa conexão no contexto escolar. Através de uma análise das práticas pedagógicas e das experiências vividas em ambientes naturais, espera-se evidenciar o papel fundamental que o brincar desempenha no aprendizado e na formação de indivíduos mais saudáveis e conscientes.

DESENVOLVIMENTO

O brincar com a natureza oferece uma série de benefícios que vão além da simples diversão, envolvendo um aprendizado significativo e o desenvolvimento de habilidades essenciais para as crianças. Este contexto de aprendizado não estruturado, onde a natureza se torna a sala de aula, oferece oportunidades ímpares para o crescimento e a formação integral das crianças.

O contato com a natureza tem um impacto

positivo na saúde emocional das crianças. Brincar ao ar livre permite que elas expressem suas emoções de forma mais livre e autêntica. Em ambientes naturais, as crianças tendem a se sentir mais relaxadas e menos estressadas, o que é fundamental para o desenvolvimento de uma autoestima saudável. Além disso, o contato com elementos naturais como árvores, flores e água pode estimular sentimentos de alegria e curiosidade, promovendo um estado emocional positivo. As atividades ao ar livre também ajudam as crianças a lidarem com frustrações e desafios de maneira mais eficaz. Por exemplo, ao tentar escalar uma árvore ou construir uma cabana com galhos, elas aprendem a persistir diante de dificuldades e a desenvolver resiliência. Essa habilidade de enfrentar desafios e buscar soluções é essencial para o desenvolvimento emocional, contribuindo para a formação de indivíduos mais seguros e confiantes.

Brincar na natureza proporciona uma rica oportunidade para a interação social. Em ambientes ao ar livre, as crianças têm a chance de se envolver em jogos cooperativos, onde aprendem a compartilhar, negociar e respeitar as regras. Esse tipo de interação é fundamental para o desenvolvimento de habilidades sociais, pois elas aprendem a trabalhar em equipe e a valorizar a contribuição dos outros.

Além disso, o brincar ao ar livre estimula a comunicação entre as crianças. Elas precisam expressar suas ideias, discutir estratégias e resolver conflitos de maneira mais direta. Essas experiências são cruciais para o desenvolvimento de habilidades de comunicação eficazes, fundamentais para a construção de relacionamentos saudáveis na vida adulta.

O ambiente natural é um espaço de aprendizado riquíssimo, repleto de estímulos que despertam a curiosidade e o interesse das crianças. Brincar com elementos naturais, como pedras, folhas e água, permite que elas explorem conceitos básicos de ciência, matemática e geografia de maneira prática e envolvente. Por exemplo, ao observar o ciclo da água, as crianças podem compreender melhor conceitos como evaporação e precipitação.

Além disso, o brincar ao ar livre estimula o pensamento crítico e a resolução de problemas. As crianças se deparam com desafios naturais que exigem planejamento, criatividade e inovação. Ao construir uma ponte com galhos ou encontrar formas de atravessar um riacho, elas exercitam sua capacidade de pensar de maneira crítica e a encontrar soluções práticas para problemas reais.

A exploração da natureza também favorece o desenvolvimento da observação e da concentração. As crianças aprendem a prestar atenção aos detalhes do ambiente natural, observando a fauna e a flora, o que contribui para o desenvolvimento de habilidades de observação e análise. Essas competências são essenciais não apenas para o aprendizado escolar, mas também para a vida cotidiana.

O brincar na natureza promove um estilo de vida ativo e saudável. A atividade física ao ar livre, como correr, pular e escalar, é fundamental para o desenvolvimento motor das crianças. Esses movimentos ajudam a aprimorar a coordenação, o equilíbrio e a força, contribuindo para a saúde física e prevenindo problemas como a obesidade infantil.

Além disso, o contato com a natureza também estimula a sensibilidade e a consciência corporal. As crianças aprendem a se movimentar de maneiras diferentes, explorando as capacidades do próprio corpo em relação ao ambiente. Essa conexão física com a natureza é essencial para o desenvolvimento de uma percepção corporal saudável e para a promoção de hábitos de vida saudáveis desde cedo.

Iniciar a educação ambiental na infância é crucial para formar cidadãos conscientes e responsáveis. Brincar na natureza proporciona às crianças a oportunidade de desenvolver uma conexão emocional com o meio ambiente. Ao vivenciar a beleza e a diversidade da natureza, elas começam a compreender a importância da preservação e do respeito ao meio ambiente.

Essa conscientização se torna uma base importante para a formação de atitudes sustentáveis ao longo da vida. As crianças que brincam na natureza tendem a se tornar adultos mais engajados em práticas que promovem a conservação ambiental, contribuindo para a construção de um futuro mais sustentável.

Diante de todos esses benefícios, é fundamental que educadores e instituições de ensino reconheçam a importância de integrar o brincar com a natureza no currículo da educação infantil. Isso pode ser feito através de diversas estratégias, como a criação de espaços verdes nas escolas, a promoção de passeios a parques e reservas naturais, e a implementação de atividades ao ar livre que incentivem a exploração e a criatividade.

É também essencial que os educadores recebam formação adequada para orientar as crianças em suas interações com a natureza. Eles devem estar preparados para facilitar experiências de aprendizado que respeitem o ritmo e o interesse de cada criança, promovendo um ambiente de aprendizagem seguro e enriquecedor.

O brincar com a natureza na educação infantil é uma prática que traz uma gama de benefícios para o desenvolvimento das crianças. Desde a promoção de habilidades emocionais, sociais e cognitivas até o fortalecimento da saúde física e a construção de uma consciência ambiental, essas experiências são fundamentais para formar indivíduos saudáveis, felizes e conscientes. Ao reconhecer a importância desse contato com o meio ambiente, educadores e instituições podem contribuir significativamente para o desenvolvimento integral das crianças, preparando-as para os desafios do mundo contemporâneo.

Para que os benefícios do brincar com a natureza sejam plenamente aproveitados, é crucial que as escolas adotem uma abordagem prática e sistemática na implementação dessas experiências. A criação de um ambiente escolar que favoreça a interação com o meio natural deve ser uma prioridade. Isso pode incluir a construção de jardins, hortas e áreas de lazer que permitam às crianças explorar a flora e a fauna local.

Os educadores podem promover atividades que incentivem a curiosidade e a exploração. Por exemplo, uma atividade simples como uma caminhada pela escola ou pelo parque pode se transformar em uma rica experiência de aprendizado, onde as crianças são incentivadas a observar diferentes tipos de plantas, insetos e até mesmo o céu. Durante essas caminhadas, os educadores podem fazer perguntas que estimulem o pensamento crítico e a reflexão, como "Por que as folhas são verdes?" ou "Como você acha que os pássaros se sentem aqui?".

A adoção de metodologias ativas, que colocam o aluno no centro do processo de aprendizagem, é uma estratégia eficaz para incorporar o brincar com a natureza. Métodos como a aprendizagem baseada em projetos (ABP) permitem que as crianças investiguem temas relacionados ao meio ambiente por meio de experiências práticas. Por exemplo, um projeto sobre a vida dos insetos pode envolver a construção de um hotel para insetos, onde as crianças aprendem sobre diferentes espécies e seus habitats, ao mesmo tempo em que colaboram em grupo para a realização da atividade.

Além disso, a utilização de abordagens como a pedagogia da floresta, que promove o aprendizado ao ar livre como parte da rotina escolar, é uma excelente forma de integrar o brincar com a natureza. Essa metodologia valoriza o tempo que as crianças passam fora da sala de aula, proporcionando experiências significativas que reforçam o aprendizado prático e a conexão com o ambiente.

A integração do brincar com a natureza no currículo da educação infantil também pode ser feita de forma interdisciplinar. As atividades ao ar livre podem ser alinhadas a diferentes áreas do conhecimento, como matemática, ciências e artes. Por exemplo, ao coletar folhas de diferentes formatos, as crianças podem aprender sobre geometria ao classificar e contar os diferentes tipos. Ao explorar um riacho, podem investigar a vida aquática e os ciclos da água, além de desenvolver habilidades de observação científica.

Os educadores devem ser capacitados para planejar e executar atividades que sejam adequadas à faixa etária das crianças, respeitando seu desenvolvimento e promovendo a inclusão. Isso inclui a adaptação das atividades para crianças com diferentes habilidades e necessidades, garantindo que todas tenham a oportunidade de se beneficiar da interação com a natureza.

A formação contínua de educadores é fundamental para que eles se sintam confiantes e preparados para implementar práticas que integrem o brincar com a natureza. Programas de formação podem abordar temas como o desenvolvimento infantil, metodolo-

gias de ensino ao ar livre e a importância da educação ambiental. Além disso, compartilhar experiências e práticas bem-sucedidas entre educadores pode ser uma maneira eficaz de promover a troca de ideias e incentivar inovações pedagógicas.

As instituições de ensino também devem proporcionar suporte e recursos para que os educadores possam levar suas turmas para fora da sala de aula. Isso inclui a disponibilização de materiais, como kits de exploração que contenham lupas, cadernos de anotações e ferramentas de jardinagem. Ter acesso a esses recursos pode facilitar a implementação de atividades práticas e garantir que as experiências ao ar livre sejam seguras e enriquecedoras.

A promoção do brincar com a natureza na educação infantil deve ser apoiada por políticas públicas que reconheçam a importância do aprendizado ao ar livre. Governos e instituições educacionais podem desenvolver diretrizes que incentivem a criação de espaços verdes nas escolas, a inclusão de atividades ao ar livre no currículo e o financiamento de projetos que promovam a educação ambiental.

Além disso, parcerias entre escolas, comunidades e organizações ambientais podem ser uma forma eficaz de enriquecer as experiências das crianças. Projetos de reflorestamento, atividades em parques locais e visitas a reservas naturais são exemplos de como a colaboração pode beneficiar o aprendizado das crianças, fortalecendo o vínculo entre a escola e a comunidade.

A família também desempenha um papel crucial na promoção do brincar com a natureza. Incentivar as crianças a passar mais tempo ao ar livre e participar de atividades em família, como piqueniques, caminhadas e jardinagem, contribui para o desenvolvimento de uma relação positiva com o meio ambiente. Os educadores podem envolver as famílias, promovendo oficinas e encontros que demonstrem a importância dessas experiências, além de fornecer dicas e atividades que possam ser realizadas em casa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O brincar com a natureza na educação infantil é uma prática que traz uma vasta gama de benefícios, influenciando positivamente o desenvolvimento emocional, social, cognitivo e físico das crianças. Ao integrar essa abordagem no currículo escolar, as instituições de ensino contribuem para a formação de indivíduos saudáveis, felizes e conscientes. Portanto, é essencial que educadores, famílias e formuladores de políticas trabalhem juntos para promover essa conexão vital entre as crianças e o meio ambiente, preparando-as para serem cidadãos responsáveis e engajados no futuro. A educação infantil que valoriza o brincar na natureza não apenas enriquece a experiência de aprendizado, mas também planta as sementes para um mundo mais sustentável e harmonioso. O brincar com a natureza proporciona às crianças um espaço seguro para expressar suas emoções e lidar com os desafios do dia a dia. A interação com o ambiente natural pode ser terapêutica, ajudando a reduzir níveis de estresse e ansiedade. Pesquisas indicam que crianças que passam mais tempo ao ar livre apresentam melhores indicadores de saúde mental, com menor incidência de problemas como depressão e transtornos de ansiedade. A natureza, com sua beleza e tranquilidade, cria um cenário propício para a calma e a contemplação, permitindo que as crianças desenvolvam habilidades de autorregulação emocional.

Além disso, a liberdade para explorar o ambiente natural fomenta a criatividade e a imaginação. Quando as crianças brincam em ambientes não estruturados, como florestas ou parques, elas têm a oportunidade de inventar jogos, construir suas próprias regras e criar narrativas únicas, o que é fundamental para o desenvolvimento do pensamento criativo. Essa criatividade não só é benéfica para a infância, mas também se reflete em habilidades de resolução de problemas ao longo da vida.

O brincar ao ar livre também promove o desenvolvimento de habilidades sociais. Em um ambiente natural, as crianças são frequentemente levadas a interagir com outras, o que ajuda a formar laços e fortalecer relacionamentos. Através de jogos em grupo, elas aprendem a compartilhar, cooperar e resolver conflitos de maneira construtiva. Essas interações são essenciais para o desenvolvimento de empatia, uma habilidade crítica que permite às crianças compreender

e respeitar os sentimentos dos outros.
O ambiente natural pode funcionar como um catalisador para a formação de grupos sociais, onde as crianças se sentem mais à vontade para se expressar e colaborar. Jogos como construção de abrigo ou caça ao tesouro incentivam a comunicação e o trabalho em equipe, habilidades que são valiosas não apenas na infância, mas também na vida adulta, em contextos acadêmicos e profissionais.
Brincar na natureza estimula a curiosidade natural das crianças. O ambiente externo é repleto de estímulos que provocam perguntas e a vontade de explorar. Ao investigar diferentes elementos da natureza — como o solo, as plantas, os animais e os fenômenos naturais — as crianças desenvolvem uma mentalidade investigativa. Essa curiosidade é o alicerce do aprendizado científico e, quando estimulada, pode levar a um interesse duradouro pela ciência e pela natureza.
O aprendizado que ocorre em ambientes naturais é frequentemente mais significativo do que aquele que acontece em ambientes fechados. A educação ao ar livre é uma forma eficaz de promover a aprendizagem ativa, onde as crianças se tornam participantes ativas em seu processo de aprendizado, em vez de meros receptores de informações. Ao experimentar e explorar, elas retêm melhor o conhecimento, pois a aprendizagem é contextualizada e relevante.
O brincar com a natureza também é fundamental para o desenvolvimento físico das crianças. Atividades como correr, escalar e saltar ajudam a desenvolver a força muscular, a coordenação e o equilíbrio. Essas habilidades motoras são essenciais para o crescimento saudável e contribuem para a formação de hábitos de vida ativos.
Além disso, a exposição ao ar livre aumenta a atividade física, o que pode ajudar a combater a obesidade infantil, um problema crescente em muitas sociedades. O contato com a luz solar também é benéfico, pois é uma fonte natural de vitamina D, essencial para a saúde óssea e imunológica.
Ao brincar com a natureza, as crianças não apenas aprendem sobre o meio ambiente, mas também desenvolvem um senso de responsabilidade em relação a ele. Quando as crianças têm experiências diretas com a natureza, elas começam a entender a importância da conservação e da proteção do meio ambiente. Essa conscientização ambiental pode cultivar um compromisso duradouro com a sustentabilidade, preparando-as para serem cidadãos responsáveis e ativos na luta contra os problemas ambientais.
Atividades como jardinagem, reciclagem e projetos de conservação não apenas ensinam habilidades práticas, mas também ajudam as crianças a conectar suas ações ao impacto no mundo ao seu redor. A experiência de plantar uma semente e vê-la crescer, por exemplo, ensina não apenas sobre o ciclo da vida, mas também sobre paciência, responsabilidade e o papel que cada um pode desempenhar na preservação da natureza.
Para maximizar os benefícios do brincar com a natureza, é fundamental que as instituições de ensino se comprometam a criar e manter espaços adequados para essas atividades. Isso pode incluir a implementação de áreas verdes nos pátios escolares, a realização de excursões regulares a parques e reservas naturais, e a promoção de atividades que conectem as crianças ao meio ambiente local.
Os educadores devem ser capacitados para planejar e executar essas atividades, garantindo que sejam seguras e que proporcionem aprendizado significativo. Além disso, é importante que as escolas desenvolvam parcerias com organizações ambientais, facilitando o acesso a recursos e expertise que possam enriquecer as experiências ao ar livre.
O brincar com a natureza na educação infantil é uma prática rica em benefícios, promovendo o desenvolvimento emocional, social, cognitivo e físico das crianças. Ao integrar o contato com o meio ambiente ao currículo escolar, educadores e instituições têm a oportunidade de formar indivíduos mais saudáveis, felizes e conscientes. As experiências ao ar livre não apenas fortalecem as habilidades necessárias para a vida cotidiana, mas também plantam as sementes para um futuro mais sustentável. Investir no brincar com a natureza é, portanto, um investimento no bem-estar das crianças e na saúde do planeta.
O contato com a natureza oferece às crianças oportunidades únicas de exploração,

criatividade e descoberta. Quando brincam ao ar livre, elas têm a chance de interagir com elementos naturais como terra, água, plantas e animais, o que estimula sua curiosidade inata e sua capacidade de observar e questionar o mundo ao seu redor. Essas experiências práticas enriquecem o aprendizado, permitindo que as crianças façam conexões concretas com conceitos científicos, matemáticos e ambientais.

Além disso, o brincar com a natureza promove o desenvolvimento motor, pois atividades como escalar árvores, pular em poças d'água ou correr por campos abertos desafiam e fortalecem o corpo das crianças. O movimento ao ar livre também melhora a saúde física, contribuindo para o fortalecimento do sistema imunológico, a redução do estresse e a prevenção da obesidade infantil. É um tempo em que elas podem exercitar sua energia de forma saudável e criativa.

Do ponto de vista emocional, o contato com o ambiente natural tem um efeito calmante e revitalizante. Ambientes verdes reduzem a ansiedade e promovem o equilíbrio emocional, ajudando as crianças a desenvolverem maior resiliência. Além disso, o brincar na natureza estimula a cooperação e a socialização, pois muitas das atividades ao ar livre são realizadas em grupo, favorecendo a comunicação, a empatia e o trabalho em equipe.

O brincar ao ar livre também é uma oportunidade para as crianças desenvolverem habilidades de resolução de problemas e pensamento crítico. Ao construir cabanas com galhos, criar desenhos com pedras ou investigar trilhas de insetos, elas estão constantemente utilizando sua criatividade e lógica para encontrar soluções e dar sentido ao que experimentam. Essas vivências práticas e lúdicas são essenciais para o desenvolvimento de competências importantes para a vida.

Outro aspecto fundamental é que o contato direto com a natureza ajuda a criar uma consciência ecológica desde cedo. Quando as crianças têm a oportunidade de observar a beleza e a complexidade do mundo natural, elas desenvolvem um senso de respeito e cuidado pelo meio ambiente. Essas experiências formam a base para atitudes sustentáveis, como a preservação dos recursos naturais e o consumo consciente.

Portanto, integrar o brincar com a natureza na educação infantil não é apenas uma prática pedagógica, mas também um ato de responsabilidade social e ambiental. Ao criar espaços ao ar livre e incluir a natureza no cotidiano das crianças, educadores contribuem para o desenvolvimento de indivíduos mais conectados consigo mesmos, com os outros e com o planeta. Esses momentos de aprendizado e diversão plantam as sementes de um futuro mais harmonioso e sustentável para todos.

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.

RESUMO
O artigo destaca a relevância da qualificação dos professores como eixo central para uma aprendizagem eficaz, em colaboração com a equipe pedagógica e o envolvimento ativo da família. Segundo Bruner (1976), o professor atua como mediador essencial no processo de aprendizado, facilitando a integração entre os conhecimentos escolares e a participação da família. A exploração de novas abordagens pedagógicas, como enfatizam Furtado (2007) e Gomes (2006), evidencia que compreender os processos de aprendizagem é crucial para aprimorar a prática docente. Na infância, conforme Guerra (2002), são estabelecidas as bases do desenvolvimento integral, abrangendo aspectos físicos, motores, sociais, emocionais, cognitivos, linguísticos e comunicacionais. A construção da autonomia emerge como elemento-chave nesse contexto, refletindo o desenvolvimento integrado e interdimensional da criança.

Palavras-chave: Aprendizagem, Desenvolvimento infantil e Autonomia.

INTRODUÇÃO

A dificuldade de aprendizagem é uma questão complexa no campo da educação, e defini-la nem sempre é uma tarefa simples. Até que o processo diagnóstico seja compreendido, é comum que crianças sejam rotuladas de forma inadequada e simplista como "incompetentes". Esses rótulos depreciativos agravam ainda mais a situação de uma educação já instável. Mesmo com empenho, uma criança que constantemente recebe adjetivos pejorativos devido ao seu baixo rendimento pode sofrer danos profundos em sua trajetória escolar e pessoal (Guerra, 2002).

Para os alunos que apresentam baixo rendimento cognitivo, se essas dificuldades não forem abordadas e sanadas desde cedo, podem comprometer ainda mais seu processo de aprendizagem. É fundamental manter um diálogo constante com essas crianças, para que não se sintam frustradas, desinteressadas ou desmotivadas em relação à escola (Furtado, 2007).

Para evitar esse tipo de constrangimento, o professor deve buscar estratégias que tornem o trabalho menos penoso, adaptando metodologias de forma estratégica para atender às necessidades dos alunos que apresentam esse perfil (Gomes, 2006). Estabelecer expectativas cognitivas em diversas categorias de conteúdo amplia e diversifica as perspectivas sobre o processo de ensino e aprendizagem. Além disso, é essencial valorizar os aspectos formativos e a função diagnóstica da avaliação, como a identificação de dificuldades de aprendizagem e a redefinição de estratégias de ensino.

Por outro lado, uma prática educativa eficaz deve respeitar princípios como a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura e o pensamento, conforme previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Título II, Artigo 3º). O professor deve ter liberdade para adaptar o ensino às condições estruturais de sua realidade, enquanto o aluno deve ter liberdade para aprender e pensar de maneira autônoma.

De acordo com as orientações didáticas dos Parâmetros Curriculares Nacionais (p. 60):

A conquista dos objetivos propostos para o ensino fundamental depende de uma prática educativa que tenha como eixo a formação de um cidadão autônomo e participativo. Essa prática pressupõe que os alunos sejam sujeitos de seu processo de aprendizagem e que construam significados para o que aprendem, por meio de múltiplas e complexas interações com os objetos de conhecimento, tendo, para tanto, o professor como mediador.

A preocupação conteudista deveria ser menor, ensinar o aluno a participar do processo que torna possível o estabelecimento do conhecimento, tornando-o parte no andamento de conquista cognitiva. Conhecer é um processo, não um produto (BRUNER, 1976).

APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS DE 6 A 7 ANOS

DE IDADE

Proporcionar à criança oportunidades para avançar cognitivamente é o ideal e o objetivo principal da educação, permitindo que seu pensamento se desenvolva de maneira independente, capacitando-a a gerir sua própria vida sem depender da opinião alheia ou se deixar influenciar por pressões externas. Para isso, é necessário que a criança seja respeitada como um indivíduo único e autêntico.

É evidente que esses objetivos só serão alcançados se houver um ambiente adequado que favoreça suas realizações e o desenvolvimento pleno de suas capacidades.

Ao tratar de um tema tão delicado e fundamental como a aprendizagem de crianças de 6 a 7 anos, é imprescindível mencionar as contribuições de Piaget, Vygotsky e Wallon. Embora apresentem diferenças estruturais e conceituais, Piaget e Vygotsky também compartilharam pontos de vista semelhantes. Ambos acreditavam que a criança é ativa, racional e atenta. Piaget atribuía maior peso aos fatores biológicos, enquanto Vygotsky destacava a importância do ambiente social no qual a criança está inserida (Guerra, 2002).

Na faixa etária de 6 a 7 anos, observa-se que a criança está pronta para explorar o mundo, entrando no que é conhecido como a fase do Movimento Fundamental. Esta fase envolve a aquisição e o aprimoramento das habilidades motoras, que se desenvolvem em três estágios. Segundo Barbosa (2008, p. 16), esses estágios são:

Estágio inicial representa a primeira tentativa de meta orientada da criança. Durante esse estágio, a orientação espacial e temporal do movimento é pobre, marcada pelo uso restrito ou exagerada do corpo com pouca coordenação e ritmo. Estágio Elementar envolve um maior controle e coordenação rítmica dos movimentos fundamentais e melhor orientação temporal e espacial. Estágio Maduro, é caracterizado pela eficiência mecânica, coordenação e execuções controladas dos movimentos fundamentais.

Este processo de desenvolvimento motor é essencial para o crescimento integral da criança, abrangendo tanto os aspectos cognitivos quanto físicos.

Vygotsky propôs uma ligação estreita, mas parcial, entre pensamento e linguagem, uma vez que ambos possuem fundamentos distintos.

É inevitável que os alunos tragam consigo vivências familiares, visto que as influências são transmitidas de geração em geração ao longo da história (Rego, 2001).

Em outra perspectiva, Henri Wallon, psicólogo e filósofo francês, defendeu que o progresso intelectual era superior ao desempenho cerebral. Ele enfatizava quatro elementos essenciais como eixos de desenvolvimento: a afetividade, o movimento, a inteligência e a formação do "eu" como pessoa. Wallon discute amplamente o progresso do pensamento discursivo nas crianças, bem como a evolução da inteligência sensório-motora e da inteligência discursiva (Silva, 2007).

Segundo Silva (2007, p. 8-9), as fases do desenvolvimento sugeridas por Wallon são:

Estágio impulsivo-emocional (0 a 1 ano), Estágio sensório-motor e projetivo (1 a 3 anos), Estágio do personalismo (3 a 6/7 anos), Estágio categorial (7 a 11 anos) [e] Estágio da adolescência (12 a 18 anos), [...] neste livro que Wallon indicará que a transição entre esses.

Wallon aponta que o diálogo é crucial para o desenvolvimento da criança entre os 5 e 12 anos. Ele também destaca que a transição entre a inteligência sensóriomotora e o pensamento simbólico ocorre através da implicação do ato motor, que evolui para a representação. A representação, por sua vez, se manifesta por meio de símbolos, mas só se concretiza no contexto social, uma vez que ela emerge da interação entre indivíduos em seu ambiente.

Para Vygotsky, a aprendizagem através das relações sociais auxilia na estruturação dos conhecimentos que sustentam o desenvolvimento mental. Wallon, por outro lado, considera a linguagem como fundamental para o avanço do pensamento, pois ela manifesta e organiza o pensamento. Já para Piaget, o desenvolvimento da aprendizagem ocorre em estágios, e o professor deve respeitar e considerar esses estágios no processo educacional.

A FUNÇÃO DA MEDIAÇÃO

A mediação é um conceito central para compreender a visão de Vygotsky sobre o desenvolvimento humano como um processo sócio-histórico: é na convivência com os outros que o indivíduo se constitui e constrói seus conhecimentos. Esse processo segue uma dinâmica que vai do social (relações interpessoais) para o individual (relações intrapessoais). Dessa forma, a relação entre cultura e indivíduo é fundamental, e Vygotsky atribui grande importância à escola, local onde a intercessão pedagógica desencadeia o processo ensino-aprendizagem, promovendo o avanço do aprendiz. O professor, como mediador desse processo, ajuda o aluno a alcançar um desenvolvimento que ele ainda não consegue atingir sozinho.

Essa tarefa de mediação pode, e deve ser desempenhada não apenas pelo professor, mas também por qualquer adulto mais experiente, como um orientador de atividades, um familiar, um amigo, um bibliotecário, um livreiro, ou até mesmo colegas capazes de contribuir para o avanço do aluno.

O comportamento experiente do mediador, aliado ao olhar atento da equipe pedagógica, pode ajudar as crianças a se interessarem por determinados conteúdos e pelo vasto patrimônio cultural, acumulado por tantas gerações, que, infelizmente, ainda é distribuído de forma desigual, mesmo por instituições que deveriam difundir a arte e a cultura.

Um ponto essencial para a criação de uma cultura colaborativa na sala de aula é mostrar ao aluno o quanto ele é importante para o professor e para seus colegas. A escola existe para eles, e é por meio deles que o processo de aprendizagem é construído.

De forma mais simples, tudo o que ocorre na sala de aula tem um propósito:

conduzir o aluno a adquirir conhecimentos que serão úteis tanto na escola quanto na vida. Quando o aluno entende que cada ação na sala está voltada para o seu desenvolvimento, ele se percebe como um sujeito de direito, que tem valor. Isso o leva a assumir responsabilidades, tanto em relação ao seu próprio aprendizado quanto ao aprendizado de seus colegas.

Na contínua construção de uma sala de aula inclusiva, aprendemos que essa nova forma de ensinar justifica e transforma a maneira como os alunos aprendem, fazendo com que se tornem verdadeiros colaboradores e parceiros do professor e uns dos outros.

A colaboração aumenta a participação, diminui a exclusão nas atividades de classe e, assim, amplia as oportunidades de uma aprendizagem igualitária para todos. É justamente ao experimentar novas abordagens de ensino que o professor começa a entender que os diferentes modos de aprendizagem dos seus alunos constituem um dos recursos mais importantes para aprimorar sua prática docente. Dessa forma, ao iniciar uma atividade em sala de aula, o primeiro passo deve ser investigar os conhecimentos prévios dos alunos sobre o tema em questão, sempre levando em consideração os conteúdos curriculares programados para essa série. Durante as atividades, surgem dúvidas e contribuições que, quando compartilhadas e discutidas, enriquecem o aprendizado coletivo.

Essa metodologia é favorecida quando o professor promove a troca de informações e encoraja discussões produtivas e colaborativas entre os alunos, permitindo que uns aprendam com os outros.

Embora existam obstáculos difíceis de superar, muitos deles são fruto de nossas próprias atitudes e crenças pessoais. O elogio deve ser constante, pois eleva a autoestima dos alunos; contudo, quando esse reconhecimento está ausente da experiência escolar, pode impactar negativamente o comportamento dos estudantes, afastando-os ainda mais da escola.

Na perspectiva da educação inclusiva, o foco não está na deficiência do aluno, mas sim no ambiente e em seus recursos, que devem garantir acessibilidade e atender às necessidades específicas de cada aluno. Entre os recursos disponíveis, encontram-se as chamadas tecnologias assistivas, como textos falados e avisos sonoros em computadores. Pessoas com deficiência auditiva podem contar com a Língua Brasileira de Sinais (Libras), e alunos com deficiência visual dispõem de livros em braile, sistemas de leitura em áudio e equipamentos para ampliação de caracteres gráficos. Atualmente, há também sites adaptados e uma variedade de recursos de telefonia móvel que facilitam

o acesso à comunicação para pessoas com deficiência.

As Dificuldades de Aprendizagem (DAs) mais conhecidas são Disgrafia, Dislalia, Disortografia, Dislexia, Discalculia e o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH).

A Dislexia ocorre quando há uma dificuldade na assimilação de textos escritos. Esse transtorno de aprendizagem é uma das necessidades educacionais especiais (NEE) mais presentes nas escolas. De acordo com dados de 2012 da Associação Brasileira de Dislexia, pesquisas realizadas em diversos países mostram que entre 5% e 17% da população mundial apresenta esse transtorno.

A dislexia é uma dificuldade específica de aprendizagem relacionada à linguagem, que se manifesta em áreas como leitura, soletração, escrita, linguagem expressiva ou receptiva e, em alguns casos, até na linguagem corporal e social. No entanto, a maioria das pessoas com dislexia demonstra apenas diferentes graus de dificuldade na leitura, apresentando problemas como déficit perceptivo, transposição de letras e sílabas, inversão, substituição, inclusão, omissão, confusão entre vogais e sons.

A dificuldade na discriminação fonológica leva essas pessoas a pronunciarem palavras de forma errada, resultando em uma percepção inadequada dos sons, o que afeta a precisão na leitura. Apesar disso, alunos com dislexia geralmente possuem excelente memória auditiva. Seu problema não está na discriminação da palavra como um todo, mas nas partes que a compõem. Por isso, é comum vê-los lendo como se estivessem tentando adivinhar a palavra, uma vez que a soletração representa um fator de dificuldade.

A Disgrafia, por outro lado, refere-se a deficiências na escrita, e está relacionada exclusivamente à questão da motricidade. É uma alteração da escrita geralmente associada a problemas de percepção e motricidade fina. O traçado das letras e sua disposição no espaço são distorcidos por alunos com essa NEE. Além da motricidade, a disgrafia pode ser causada por transtornos de coordenação visomotora, problemas de lateralidade e deficiência na organização espaço-temporal. Assim, o aluno com disgrafia tende a escrever em qualquer parte da folha, de forma desorganizada, com letras muito apertadas ou excessivamente espaçadas, entre outros sinais de dificuldade.

A disgrafia não está relacionada a problemas intelectuais; mesmo alunos com um bom nível intelectual podem apresentar esse transtorno, o que afeta seu rendimento escolar. A discrepância entre o que eles pretendem e o que conseguem realizar gera um desequilíbrio nas áreas motora e perceptiva, com repercussões sociais. Na escola, o aluno pode apresentar baixo rendimento, mas a disgrafia é geralmente contornável, desde que não esteja associada a outras dificuldades que possam agravar ainda mais o quadro.

Crianças que chegam à puberdade e adolescência ainda apresentando disgrafia (por vezes acompanhada de dislexia) podem ser vítimas de bullying, o que pode afetar gravemente sua autoestima. É responsabilidade do professor e da família observar esses alunos e encaminhá-los a um especialista, a fim de diagnosticar, investigar e estimular o progresso nessas dificuldades. Jamais se deve rotular um aluno de forma pejorativa; ao contrário, o professor deve agir como um motivador e mediador.

A discalculia é uma dificuldade associada à Matemática, que interrompe o progresso escolar e afeta a vida cotidiana, especialmente quando são necessárias habilidades matemáticas. A discalculia é caracterizada pela dificuldade de aprender Matemática e, embora comumente esteja associada à dislexia, deve ser tratada de maneira independente. Ela pode manifestar-se em vários níveis e áreas da aprendizagem: na leitura ou escrita de números, na sua compreensão, no entendimento de símbolos, conceitos e regras, ou no raciocínio abstrato.

O aluno com discalculia apresenta extrema lentidão em atividades matemáticas, pois tem dificuldade para entender a lógica das sequências. Ele também enfrenta problemas nas operações básicas de soma, subtração, multiplicação e divisão, além de qualquer operação mais complexa que utilize essas bases. Essa dificuldade também se estende à compreensão de termos matemáticos (como diferença, soma, total, conjunto, raiz quadrada, entre outros), o que pode perdurar até os anos finais do Ensino Fundamental.

Sua memória de curto prazo é comprometida, tornando difícil memorizar ou realizar operações que envolvam fórmulas e expressões. Esse problema é agravado pela confusão frequente entre símbolos matemáticos. Além disso, o aluno também tem dificuldade com a memória de longo prazo e pode ficar confuso ao lidar com muitas informações simultaneamente, esquecendo facilmente as explicações sobre tarefas de casa ou atividades a serem realizadas posteriormente.

Alunos com discalculia também podem apresentar dificuldades de orientação espacial, o que os leva a posicionar números de forma incorreta no papel (às vezes ocupando muito espaço ou apenas um canto da folha), fazendo cálculos amontoados e, consequentemente, cometendo erros nas operações. Existem diferentes tipos de discalculia, que envolvem dificuldades verbais, de raciocínio lógico, léxicas, gráficas, operacionais, entre outras.

A dislalia é uma adversidade da fala em que o aluno apresenta dificuldades na articulação das palavras, escondendo ou adicionando fonemas. É comum em crianças até os 4 anos, sendo considerada patológica após essa idade. A dislalia funcional caracteriza-se pela troca, extinção ou alteração de fonemas, podendo variar no número de fonemas afetados, o que pode complicar mais ou menos o caso (FURTADO E BORGES, 2007).

A disortografia, assim como a disgrafia, são transtornos da escrita, mas a primeira está relacionada especificamente à atividade ortográfica. A disortografia refere-se à dificuldade de aprendizagem no desenvolvimento da escrita e pode ou não estar associada a dificuldades de leitura. Em outras palavras, nem todo aluno com disortografia apresenta também dislexia, embora o contrário geralmente seja verdadeiro. Estudos indicam que a maioria dos casos de disortografia está ligada a um atraso na aquisição da linguagem. Isso não significa que esse problema ocorra apenas nos anos iniciais do Ensino Fundamental; ao contrário, frequentemente se estende por vários anos da vida escolar e, em alguns casos, por toda a vida. O aluno com disortografia comete confusões silábicas e sonoras (como "chinelo/jinelo" e "compraram/comprarão"), adição de sílabas (por exemplo, "sadiiia"), omissão de letras ou sílabas (como "advinhar"), fragmentação ou junção de palavras (por exemplo, "a manhecer" e "derepente"), e inversão de sílabas (como "pipoca/picoca"). Diferentemente da disgrafia, a disortografia afeta a palavra, mas não o traço. No entanto, o aluno disortográfico pode apresentar problemas de percepção visual e auditiva, dificultando a memorização da grafia correta das letras e a discriminação de fonemas. Muitas vezes, essas dificuldades estão associadas a falhas de atenção, levando alguns professores a acreditar erroneamente que o aluno tem déficit de atenção.

O Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) é um transtorno observado em crianças inquietas que não atendem às expectativas, têm dificuldades em organizar as atividades e frequentemente não completam o que iniciam, esquecendo-se de tarefas cotidianas, entre outras. O TDAH é um fator neurológico que dificulta o aprendizado e está relacionado a vários fatores, como predisposição genética, fumo durante a gestação e circunstâncias psicológicas estressantes, como a separação dos pais ou outros eventos que causam ansiedade.

Um aluno com TDAH apresenta características comportamentais como desleixo, desorganização, fala ininterrupta, descuido, desatenção ou agitação, tanto na escola quanto em casa e em outros ambientes. Esses indícios são considerados

Necessidades Educacionais Especiais (NEE) quando interferem negativamente no processo de desenvolvimento do aluno e persistem por mais de seis meses, em média.

O Índice para Inclusão ajuda os educadores a entender o que deve ser mudado e o que está mudando na escola, na prática pedagógica e no processo de aprendizagem. Os indicadores referem-se a três importantes dimensões da vida escolar: a cultura da escola, a política da escola e a prática em sala de aula. Devem ser usados em cada uma dessas dimensões para avaliar o contexto, monitorar e acompanhar as ações implementadas para promover mudanças, bem como avaliar os resultados.

Uma política inclusiva assegura que a preocupação e o compromisso com a inclusão estejam presentes em todos os aspectos do planejamento escolar, seja na gestão, no en-

sino em sala de aula, nas reuniões, nas atividades extracurriculares ou na divisão de tarefas, entre outros componentes. O princípio da inclusão deve orientar as ações da escola no sentido de estimular, promover e garantir a participação de todos os envolvidos (sua representação) nos processos de tomada de decisão.

No âmbito da sala de aula, o princípio da inclusão favorece a participação de todos os alunos nas atividades em classe. Isso requer que o docente considere a experiência dos estudantes e valorize sua contribuição. Os indicadores da prática de ensino inclusiva auxiliam o docente e aqueles que apoiam seu trabalho, como psicopedagogos, supervisores e coordenadores pedagógicos, a garantir que todas as práticas na sala de aula reflitam tanto a cultura quanto a política inclusiva da escola. Assim, a sala de aula deve se tornar um reflexo do que ocorre na escola como um todo.

COCLUSÃO

O preparo e o planejamento da aula devem estabelecer objetivos específicos para o aluno com Necessidades Educacionais Especiais (NEE). O conteúdo da disciplina deve ser o mesmo dos demais alunos, mas precisa ser adequadamente ajustado. É desejável que esse conteúdo seja reduzido, mas apenas o suficiente para que o aprendizado atinja os objetivos estabelecidos para os outros alunos, organizado em atividades menores e mais pontuais. O aluno com NEE geralmente leva mais tempo que os demais para se organizar e tem dificuldade em manter o foco de atenção por longos períodos.

É fundamental estar atento para identificar os sinais de dificuldades de aprendizado. Se o aluno começar a se agitar e a querer levantar-se, por exemplo, isso pode indicar que ele está enfrentando dificuldades para realizar uma tarefa. Nesse caso, é importante ajudá-lo a perceber que a tarefa não é tão difícil e que ele poderá completá-la sozinho.

Às vezes, para evitar uma atividade que considera muito difícil, o aluno pode adotar uma postura desafiadora. Reconhecer esses sinais é essencial para pensar em estratégias, como trabalhar individualmente com ele, dar um novo enfoque à atividade, fazer um pequeno intervalo ou intervir antes que o problema afete toda a turma.

O processo de aprendizagem não deve se tornar ameaçador para o aluno com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). É necessário torná-lo uma experiência positiva, repleta de pequenos sucessos. Portanto, é crucial evitar críticas e comparações com os outros alunos. Se os objetivos forem adequados para o aluno com TDAH, é provável que ele se sinta recompensado sempre que alcançar uma meta.

Caso se suspeite que o aluno apresenta dislexia, ele deve ser encaminhado a um pediatra, fonoaudiólogo ou psicopedagogo (ou a todos) para uma avaliação adequada, pois apenas um profissional especializado pode realizar essa avaliação de forma eficaz.

No caso de um aluno com disgrafia, é fundamental motivá-lo a usar materiais que desenvolvam sua motricidade fina, como lápis ou grafites mais grossos, e, ao desenhar, usar giz de cera ou canetas hidrográficas de ponta grossa em papéis maiores. Jogos como dominó e quebra-cabeças, em que um movimento brusco pode resultar na perda de peças ou da localização, são também excelentes para alunos com disgrafia. Esses jogos devem ser mantidos em sala de aula para uso entre as atividades ou aulas.

Para alunos disortográficos, é importante não demonstrar impaciência em relação aos erros ortográficos e gramaticais persistentes, evitando chamar a atenção para esses erros, por exemplo, usando caneta vermelha nas correções. Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, deve-se estimular a memória visual desse aluno por meio de quadros com letras similares do alfabeto e famílias silábicas.

Se o aluno for diagnosticado com discalculia, algumas medidas podem ser implementadas na escola para auxiliá-lo em seu desenvolvimento. Isso inclui permitir o uso de calculadoras e recursos como ábaco ou tabelas de multiplicação, investir em atividades lúdicas, verificar se o aluno entendeu o enunciado da atividade, respeitar seu tempo de resposta, anotar tudo em agendas (considerando que costumam ter problemas de memória de curto e médio prazo) e usar situações concretas que tenham relação com sua vida real, sempre cuidando para não afetar sua autoestima.

Como a escola é um espaço privilegiado para o compartilhamento do conhecimento, é essencial considerar que a aprendizagem faz parte de um processo maior, construído na vida cotidiana. Caso contrário, os alunos podem se acostumar a trabalhar com ideias e conceitos de forma descontextualizada, sem referência à vida real, muitas vezes marcada pela incompreensão e traumas.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Rita de Cássia Martins. Psicomotricidade, Jogos e Recreação. 1 Ed. Vila Velha-ES, ESAB – Escola Superior Aberta do Brasil, 2008.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27834-27841.

BRASIL. MINISTÉRIO DA Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília, 1997.

BRUNER, Jerome. Uma nova teoria de aprendizagem. Rio de Janeiro: Edições Bloch, 1976.

FURTADO, Ana Maria Ribeiro, BORGES, Marizinha Coqueiro. Módulo: Dificuldades de Aprendizagem. Vila Velha- ES, ESAB – Escola Superior Aberta do Brasil, 2007.

GOMES, Claudia. Estilos de Aprendizagem e Inclusão Escolar: Uma proposta de qualificação Educacional. Revista da Associação Brasileira de Psicopedagogia, Artigo, nº 71, São Paulo: ABPp, 2006. Disponível em http://www.revistapsicopedagogia.com.br/download/71.pdf> Acesso em 02 jun 2022.

GUERRA, Leila Boni. A criança com Dificuldades de Aprendizagem: Considerações sobre a teoria modos de fazer. Rio de Janeiro: Enelivros, 2002.

REGO, Teresa Cristina. Vygotsky: Uma perspectiva histórico-cultural da educação. 11ª Ed. Petrópolis, RJ, Vozes, 2001.

SILVA, Dener Luiz da. Do gesto ao símbolo: a teoria de Henri Wallon sobre a formação simbólica. Artigo, 2007, Disponível em http://www.scielo.br/pdf/er/n30/a10n30.pdf > Acesso em 09 jun 2022.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

WALLON, Henri. A evolução psicológica da criança. Lisboa, Portugal:
Edições 70, 1998.

RESUMO
O presente artigo tem como objetivo trazer esclarecimentos sobre a atuação do pedagogo no ambiente escolar e no espaço hospitalar. A temática será desenvolvida por meio de pesquisas bibliográficas, considerando dados, fatos e estudos de especialistas no assunto, esclarecendo conceitos e contextualizando a prática. Ao final deste, espero contribuir na compreensão das funções atribuídas ao profissional, dos requisitos necessários para sua prática, especialmente na prefeitura municipal de São Paulo e na essencialidade do trabalho em equipe e da atuação da família em estreita cooperação no trabalho a ser desenvolvido.

PALAVRAS-CHAVE: Pedagogo. Pedagogo Hospitalar. Espaço Hospitalar. São Paulo.

ABSTRACT
This article aims to provide clarification on the role of the pedagogue in the school environment and in the hospital space. The theme will be developed through bibliographical research, considering data, facts and studies by experts on the subject, clarifying concepts and contextualizing the practice. At the end of this, I hope to contribute to the understanding of the functions assigned to the professional, the necessary requirements for their practice, especially in the municipal government of São Paulo and the essentiality of teamwork and family action in close cooperation in the work to be developed.

KEYWORDS: Pedagogue. Hospital Pedagogue. Hospital Space. São Paulo.

INTRODUÇÃO

Entende-se como pedagogia hospitalar, a área de atuação profissional que tem como principal objetivo garantir o direito à educação para as crianças e adolescentes que por situação de saúde não podem frequentar a escola. Por meio dela, torna-se possível que o processo educativo desses pacientes não seja interrompido, minimizando assim os ecoantes impactos negativos do afastamento escolar (seja por hospitalização ou por longo período de tratamento médico) em seu desenvolvimento acadêmico e, contribuindo ativamente em dar suporte emocional e social neste delicado momento da vida. É como as pesquisadoras Elizete Lúcia Moreira Matos e Margarida Maria Teixeira de Freitas Mugiatti definem:

[...] por 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 a sua enfermidade, com vistas ao autocuidado e à prevenção de outras possíveis alterações na sua saúde (MATOS e MUGIATTI, 2009, p.79).

Os primeiros registros dessa atividade no Brasil, são da década de 50, e constam que crianças em ambiente hospitalar receberam atendimento educacional em hospitais do Rio de Janeiro. No entanto, a prática só foi reconhecida pelo Ministério da Educação (MEC) em 1994 e regulamentada em 2002. A lei 13.716 de 2018, acrescenta à Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a seguinte garantia:

"É assegurado atendimento educacional, durante o período de internação, ao aluno da educação básica internado para tratamento de saúde em regime hospitalar ou domiciliar por tempo prolongado, conforme dispuser o Poder Público em regulamento, na esfera de sua competência federativa."

Ainda sobre embasamento legal, o Ministério da Educação em 2002 editou um guia de orientações e estratégias para organização de classes hospitalares e atendimento pedagógico domiciliar.
Para uma criança, o ambiente hospitalar é especialmente assustador. Ela está longe de sua casa, seus familiares, amigos, sua rotina

e, muitas vezes não entende com clareza os detalhes de sua situação de saúde. Para atuar de forma afetiva e empática nesta situação, o apoio familiar é imprescindível. Por meio dele, será possível que a criança seja acolhida e lide de forma mais positiva com as impactantes mudanças que sua internação traz.

Seja qual for o atendimento educacional a qual o enfermo esteja submetido, é de extrema relevância destacar um fator notável no período de internação: o afeto. Esta precisa vir de todos os envolvidos no tratamento do aluno/paciente. Porém, nesse quesito, há uma ressalva: o professor precisa fazer com que seu papel seja bem claro e definido; sua atuação não pode ser confundida como se este fosse encarado pelo educando como mãe, tia ou outro familiar substituto. A relação construída é de aprendizagem e o afeto está ligado ao modo de ensinar e à dedicação envolvida em personalizar o ensino. Esse fato, no entanto, não exclui a presença da própria família que além de ser assegurada por lei é extremamente necessária.

Segundo a visão de Matos e Muggiati:

> Em se tratando de família então presente, transparece a necessidade de lhe conferir a devida importância e incentivo, pois da sua participação depende, em parte considerável, o êxito no tratamento no seu todo. A experiência tem sido pródiga em mostrar quão férteis são os investimentos a ela relacionados, enquanto elemento contributivo e indispensável ao trabalho multi/inter/transdisciplinar. (Matos e Mugiatti, 2014, p. 63)

Sendo assim, atuar em um espaço hospitalar, vai além de construir um conhecimento. É um trabalho de equipe, precisamente arquitetado, para que todos contribuam no bem-estar e desenvolvimento físico, social e cognitivo do aluno/paciente. É ser um educador adaptável, flexível e consciente. É promover o elo entre o hospital e a realidade fora dele. O Professor Hospitalar é a representação do profissional verdadeiramente humano.

Mas como tudo isso funciona na prática? Dada a importância da pedagogia hospitalar, como o pedagogo atua nesse cenário de constantes necessidades e possibilidades? Como a família pode atuar como elo no desenvolvimento desse trabalho essencial?

PEDAGOGO HOSPITALAR – DA FORMAÇÃO À ATUAÇÃO

Em retrospectiva histórica, a formação para o exercício da docência nas séries iniciais do ensino fundamental era realizada na chamada "Escola Normal". No Brasil, a primeira escola a ofertar essa formação foi o Instituto de Educação Professor Ismael Coutinho, criado no estado do Rio de Janeiro, na cidade de Niterói, em 1835.

Em 1971, com embasamento na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1971, as Escolas Normais passam a ser substituídas pela habilitação específica de Magistério. Diferentemente da Escola Normal que podia ser realizada durante o ensino médio, o Magistério apresentou-se como um tipo de extensão deste, sendo considerado um curso técnico profissionalizante de nível médio, objetivando formar professores para atuação na educação básica.

A partir de 1996, por meio de uma determinação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), o curso de magistério deixa de ser prioridade nas diretrizes de educação básica, sendo necessária uma profissionalização acadêmica para atuação docente. Neste cenário, a principal formação para substitui-lo, passou a ser o curso de pedagogia.

O curso de Pedagogia no Brasil surgiu em 1939, por meio do decreto-Lei n° 1.190, com a criação da Faculdade nacional de Filosofia (FNFI). Sempre esteve relacionado a metodologias de transmissão de conhecimento e teve como objetivo inicial definir as bases de formação do professor.

Com o passar do tempo, atendendo as necessidades do novo cenário político e social, a pedagogia deixou de se limitar docência, embora encontre nela sua principal referência.

Para Franco, Libâneo e Pimenta (2007, p. 89) pedagogo "é o profissional que cuida da formação humana em todos os lugares em que essa formação acontece de forma intencional e sistemática" (FRANCO; LIBÂNEO; PIMENTA, 2007, p.89). Este conceito harmoniza-se com as atuais regulamentações do curso de Pedagogia, que visam a formação do pedagogo para o espaço escolar e não es-

colar, priorizando a docência como elemento chave. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2006):

Art. 4º O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.
Parágrafo único.
II- planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e a avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares; IV –Trabalhar em espaços escolares e não-escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo. (BRASIL, 2006, p.2, grifo nosso)

Para atuar no espaço hospitalar, o pedagogo opta por fazer parte de um processo alternativo de educação continuada que, fora do ambiente escolar, visa atender as necessidades especiais do educando.
A pedagogia Hospitalar, que teve seu início na França, em 1935, começou a ser exercida no Brasil por volta de 1950, em hospitais do estado do Rio de Janeiro. No entanto, foi reconhecida apenas em 1994 pelo Ministério da Educação (MEC), e regulamentada em 2002. A assistência educacional a alunos da educação básica que estejam internados por tempo prolongado para tratamento de saúde - no hospital ou em casa – é assegurada pela Lei 13.716 de 2018.
Para atuar como pedagogo hospitalar, é preciso inicialmente graduar-se em Pedagogia. Os próximos passos para exercício da função envolvem especializações na área e desenvolvimento de aptidões inerentes a prática. Quanto ao trabalho desenvolvido em ambiente hospitalar, cabe o destaque às práticas e desafios vivenciados neste contexto, conforme descrito a seguir.

PEDAGOGIA HOSPITALAR
Ao atuar como pedagogo hospitalar em um hospital, encontramos uma variedade de formas de trabalho.
O projeto de Hospitalização Escolarizada segundo Matos e Mugiatti (2014), consiste no atendimento personalizado ao escolar doente, respeitando seu momento de doença e considerando a situação de escolaridade, como, também, a sua procedência.
Através dela, uma proposta pedagógica é preparada levando em conta o educando, a realidade de sua escola de origem, assim como os padrões desta. No processo em questão, o serviço social do hospital promove o envolvimento da professora do aluno com a família. Como apoiadores, os familiares são incumbidos do recebimento e entrega das atividades enviadas por ela, e realizadas por ele. No entanto, o incentivo educacional não está limitado aos educadores da escola que o aluno/paciente frequenta. A professora do hospital também atua em sua situação, trabalhando além dos conteúdos propostos, de forma lúdica e criativa. O objetivo é transformar o espaço em um ambiente mais humano e acolhedor, que seja favorável à aprendizagem de forma leve e descontraída, tanto quanto for possível.
Neste período em que se encontra impedido de frequentar a escola regular e devido as circunstâncias específicas de seu estado de saúde, o atendimento pedagógico prestado a este educando é compreendido como uma modalidade de educação especial.
Um fator importante a ser considerado, se relaciona com a obrigatoriedade de todo escolar hospitalizado estar matriculado em uma escola regular. Se ao ser hospitalizado, a criança/adolescente não possuir tal matrícula, a situação será resolvida com o auxílio da assistente social do Hospital que, junto a família, irá realizar esse procedimento, a fim de que haja ingresso no projeto de hospitalização escolarizada.
Nesse ínterim, é importante destacar que o direito à educação de todas as crianças e adolescentes, inclusive os que estão hospitalizados ou internados, são legitimados pelas legislações brasileiras. Amparam e legitimam o direito à educação de todas as crianças e de todos os adolescentes, inclusive aos que se encontram internados ou hospitalizados. De acordo com Silva, Cruz e Almeida (2023, p.2) dentre essas, destacam-se:

- O artigo 205 da Constituição Federal

de 1988 que estabelece a educação como um direito de todos e um dever do Estado e da família;

- A Lei n. 8.069/1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente) que estabelece a proteção integral da criança e do adolescente garantidos como prioridade pelo poder público, pela família, pela comunidade e pela sociedade em geral;
- Resolução n. 41/1995 (Conselho Nacional de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente) que delibera sobre o direito de ter acompanhamento do currículo escolar, durante sua permanência hospitalar;
- Resolução n.02/2001 - CNE/CEB que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica); e
- Documento intitulado Classe hospitalar e atendimento pedagógico domiciliar: estratégias e orientações, editado pelo MEC, em 2002.

Entre os muitos desafios que a hospitalização escolarizada apresenta, a falta de profissionais qualificados é um dos grandes destaques. Um dos motivos que corroboram para a afirmativa, se relaciona com as capacitações (em âmbito profissional e pessoal) que o trabalho exige. Se espera que o professor desenvolva um trabalho diferenciado, que envolva práticas, métodos e recursos que resultem em atender de forma estruturada e personalizada as demandas pessoais de cada aluno hospitalizado.

Como esse nobre trabalho pode ser desenvolvido em uma classe hospitalar?

CLASSE HOSPITALAR

Através de sua atuação pedagógica, a classe hospitalar consiste em oferecer atendimento conjunto a diversos escolares em uma classe ou sala de aula no hospital, transformando o espaço de tratamento de saúde em um ambiente mais humanizado. Promove aos educandos hospitalizados uma recuperação menos dolorosa por meio de atividades lúdicas, pedagógicas e recreativas que o auxiliarão a se sentir incluído e ativo em seu direito à educação. Segundo Fonseca:

As relações de aprendizagem numa Classe Hospitalar são injeções de ânimo, remédio contra os sentimentos de abandono e isolamento, infusão de coragem, instilação de confiança ao progresso e às capacidades da criança ou adolescente hospitalizado (FONSECA, 2000, p.9-15).

A classe hospitalar se apresenta como uma classe multisseriada com características próprias como a grande rotatividade de alunos e a diversificação de atividades. Em geral, é composta por uma equipe pedagógica, a saber, o professor coordenador, professor e profissional de apoio. Cabe ao professor coordenador, coordenar a proposta pedagógica em estreita articulação com a equipe de saúde do hospital, com a Secretaria de Educação e com a escola de origem do educando hospitalizado. Ao professor, cabe o conhecimento da situação de cada educando, em estreita colaboração com a família e a equipe de saúde, para entender e atender de forma individualizada as necessidades educacionais, por meio de vivências e atividades com as necessárias adaptações curriculares. Quanto ao profissional, ou assistente, de apoio, cabe a função de auxiliar o professor em suas demandas, contribuindo para a organização do ambiente e o controle de presença dos alunos.

A classe hospitalar é reconhecida pela legislação brasileira desde 1994, pela publicação da Política Nacional de Educação Especial (Brasília: Seesp/MEC,1994, p.20), como direito de crianças e jovens hospitalizados que necessitam de educação especial ao atendimento pedagógico educacional, visando manter e potencializar a aprendizagem desses alunos. Ainda em termos legais, esse atendimento educacional é também assegurado na lei do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente na Resolução n°41 de outubro de 1995, que assegura o direito de a criança “desfrutar de uma recreação, programa de educação para a saúde e acompanhamento do currículo escolar durante sua permanência no hospital” (CNDCA, 1995).

De acordo com Fonseca (apud MATOS e MUGIATTI, 2014):

Deve-se considerar que o aluno desta classe não é e não deve ser encarado meramente como um doente agonizante. Ele é uma criança/adolescente que se encontra numa etapa única e intensa do desenvolvimento

psíquico e cognitivo, capaz de aprender em momentos em que se sente enfraquecido e capaz de identificar quando necessita de maior estímulo em sua aprendizagem e processo de recuperação.

O pedagogo será fundamental em sua atuação como facilitador da aprendizagem e da conscientização da situação vivenciada pelo aluno/paciente, preservando assim seu direito de dar continuidade aos seus estudos, não permitindo que durante o tratamento médico, ou após o término, seja confrontado com o despreparo para a vida escolar. Para tanto, é preciso que o educador se adapte ao educando e as suas rotinas, buscando tornar o tempo de aprendizagem estimulante e instrutivo.

Pensando nesses aspectos, em geral, o horário do funcionamento das classes hospitalares é no período da tarde. Desta forma, a parte da manhã que geralmente é mais intensa no que tange a realização de exames e visitas médicas, fica livre para o atendimento necessário.

De acordo com o documento do Ministério da Educação (MEC), "Classe Hospitalar e atendimento pedagógico domiciliar-estratégias e orientações", há algumas especificações importantes quanto ao espaço físico da classe hospitalar. Uma sala que possua mobiliário adequado e uma pia são exigências mínimas. Recursos audiovisuais são bem-vindos e necessários. O documento também faz referência a uma situação específica - dependendo das restrições de mobilidade impostas ao educando devido a sua condição de saúde, o atendimento pedagógico também poderá acontecer na enfermaria, leito ou quarto de isolamento.

Como em todas as situações, o bom senso é excelente aliado quanto a decidir as atividades a serem executadas e o tempo de duração delas. Atividades bem planejadas almejam aquisição de conhecimentos, habilidades, hábitos saudáveis e estimulam a criatividade. Mas se não forem desenvolvidas por um professor atento e flexível, não conquistará os objetivos esperados. Os fatos mostram que atividades longas demais dispersam a atenção e perdem seu sentido e significado.

Para a conquista de bons resultados, portanto, é preciso que o professor tenha sensibilidade, compreensão, força de vontade, persistência, criatividade e paciência. Guimarães (2006) considera que, embora o trabalho do professor hospitalar apresente interfaces variadas, nenhuma delas é tão constante e necessária quanto a da disponibilidade de se estar com o outro e para o outro. Torna-se menos doloroso enfrentar a hospitalização se é possível contar com uma escuta atenciosa, baseada no diálogo, que é a base de toda educação.

BRINQUEDOTECA

A Classe Hospitalar também pode ter uma Brinquedoteca. Considerando a brincadeira como parte estrutural de todo desenvolvimento, a brinquedoteca é encarada não só como o espaço que assegura à criança o direito de brincar, mas, vai além disso ao auxiliar seu desenvolvimento, socializar o brinquedo, criar oportunidades na elaboração de atividades, estimular a criatividade e facilitar a superação de conflitos existentes.

Sendo assim, o brincar atua como importante ferramenta no entendimento da criança e do adolescente sobre sua hospitalização, uma vez que ao compreender sua doença e os procedimentos terapêuticos realizados, eles podem executar um papel ativo durante esse período.

No Brasil, estudos realizados pela Secretaria de Estado da Saúde de São Paulo demonstram que os brinquedos reduzem o estresse de crianças internadas. A pedagoga brinquedista Dora Saggese, administradora da brinquedoteca do hospital Graacc (Grupo de Apoio ao Adolescente e à Criança com Câncer) defende: "Nossas avaliações mostram que as crianças se recuperam mais rápido. Elas esquecem a doença e até pedem para vir ao hospital" (apud MATOS e MUGIATTI, 2014, pág.150,151).

Como base legal para a implantação de brinquedotecas em hospitais infantis, a lei federal 11.104 de 21/03/05 é uma referência, entrando em vigor 180 dias após sua publicação.

Ela estabelece que:

Entende-se por brinquedoteca o espaço provido de brinquedos e jogos educativos, destinado a estimular as crianças e seus acom-

panhantes a brincar, contribuindo para a construção e/ou fortalecimento das relações de vínculo e afeto entre as crianças e seu meio social. (BRASIL, 2005, artigo 3º).

Estabelece também as diretrizes:
I - Os estabelecimentos hospitalares pediátricos deverão disponibilizar brinquedos variados, bem como propiciar atividades com jogos, brinquedos, figuras, leitura e entretenimento nas unidades de internação e tratamento pediátrico como instrumentos de aprendizagem educacional e de estímulos positivos na recuperação da saúde;
II - Tornar a criança um parceiro ativo em seu processo de tratamento, aumentando a aceitabilidade em relação à internação hospitalar, de forma que sua permanência seja mais agradável;
III - Agregação de estímulos positivos ao processo de cura, proporcionando o brincar como forma de lazer, alívio de tensões e como instrumento privilegiado de crescimento e desenvolvimento infantil;
IV - Ampliação do alcance do brincar para a família e os acompanhantes das crianças internadas, proporcionando momentos de diálogos entre os familiares, as crianças e a equipe, facilitando a integração entre os pacientes e o corpo funcional do hospital; e
V - A implementação da brinquedoteca deverá ser precedida de um trabalho de divulgação e sensibilização junto à equipe do Hospital e de Voluntários, que deverá estimular e facilitar o acesso das crianças aos brinquedos, dos jogos e aos livros. (BRASIL, 2005, artigo 5º)

A lei prevê também a penalização para os hospitais que a descumprirem, podendo resultar em pena de advertência, interdição, cancelamento da licença ou multa.
No entanto, não há uma norma fixa para o modo de compor o espaço da brinquedoteca. O fundamental nesse caso é que sejam estimulantes, despertando o desejo das crianças para brincar, seja individualmente ou em grupos. Algumas características que ajudam nesse sentido se relacionam com a disposição dos móveis, a decoração, o modo de organizar os brinquedos e a indispensável higienização destes. Neste sentido, algumas opções interessantes se relacionam com a composição de espaços diversos de brincar compostos por materiais que estimulem a criatividade, a leitura e a arte e brinquedos educativos.
Quanto a decoração, é importante que esta seja acolhedora. Embora vários autores destaquem o uso de cores vibrantes e estimulantes para despertar a atenção e o entusiasmo das crianças no ambiente, especialistas tem defendido que cores e tons neutros associados a elementos e materiais naturais contribuem de forma mais ativa e positiva para o estímulo do raciocínio e da criatividade em jovens e crianças.
Mas e no que diz respeito à cidade de São Paulo, como esse processo de formação ao atendimento pedagógico hospitalar acontece?

ATUANDO NA CIDADE DE SÃO PAULO
Como dito, apenas profissionais graduados (com diploma em Licenciatura em Pedagogia e ou pós graduação em Pedagogia Hospitalar) podem exercer a profissão de pedagogo hospitalar. Para ingresso na carreira, há três possibilidades principais: contratação direta pelo hospital, cadastro e ou credenciamento nas diretorias de ensino da cidade ou do estado e, concurso público.
Na cidade de São Paulo, a Secretaria Municipal de Educação (SME) ocasionalmente abre processos seletivos para atuação em classes hospitalares. As vagas são destinadas a Professores(as) de Educação Infantil e Ensino Fundamental I, e de Ensino Fundamental II e Médio da própria rede. No site da instituição estão descritas as exigências para provimento do cargo, incluindo estabilidade com no mínimo de três anos efetivos no cargo base, ter especialização em Pedagogia Hospitalar ou Psicopedagogia em nível de pós-graduação lato Sensu, apresentação de um Plano de Trabalho e conhecimentos específicos dos Currículos da cidade, da área de atuação e da legislação referente à função.
O programa da prefeitura de classes hospitalares tem como principal objetivo dar continuidade à vida escolar de qualquer criança ou adolescente concomitantemente ao tratamento médico, legitimando seu direito à educação e efetivando práticas de equidade. Elas são conduzidas por três professoras da rede municipal de São Paulo designadas

para esta função. O atendimento é garantido até mesmo os que são de fora do Estado de São Paulo em tratamento na capital. O programa legitima o direito de toda criança à educação por meio da efetivação de práticas inclusivas e equânimes.

O tempo de atendimento varia de acordo com cada criança, indo de um dia a até mesmo quatro anos, em casos de longos tratamentos ou espera em filas de transplante. O atendimento é feito nos leitos ou nas salas dedicadas às aulas dentro das instituições de saúde.

Levando em conta a situação de estresse e ansiedade gerada pela internação hospitalar infantil, faz-se indispensável que a criança e o adolescente sejam assistidos pedagogicamente com o auxílio de uma rede de apoio social e familiar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em resumo, fica clara a importância da pedagogia hospitalar no que diz respeito a proporcionar assistência educacional de qualidade e equidade às crianças e adolescentes que não podem frequentar a escola por questões de saúde.

Ao atuar nesse cenário de constantes necessidades e possibilidades, o profissional formado em pedagogia, escolhe atuar fora do ambiente escolar, visando atender as necessidades especiais de seu público-alvo. Para tanto, exige-se formação especializada e continuada que o capacite a atuar como sujeito motivador e facilitador da aprendizagem e da conscientização da situação vivenciada pelo aluno/paciente.

Em sua atuação no espaço hospitalar, é preciso que o pedagogo se adapte às necessidades educacionais especiais de cada educando. Nesse sentido, a Hospitalização Escolarizada e a Classe Hospitalar são opções de destaque. Seja através do atendimento personalizado ao escolar doente, em harmonia com o currículo escolar de sua escola de origem, conforme proposto pela Hospitalização Escolarizada ou, ao atendimento conjunto a diversos escolares em uma classe ou sala de aula no hospital, proposto pela Classe Hospitalar, o objetivo é sempre o de facilitar a aprendizagem, conscientizar o aluno de sua situação enquanto paciente, amenizar os impactos sociais, emocionais e psicológicos e, não permitir que durante o tratamento médico ou, após ele, o jovem seja confrontado com o despreparo para a vida escolar. Na cidade de São Paulo o programa de classes hospitalares contribui para o cumprimento deste objetivo, estendo seu atendimento a crianças e adolescentes hospitalizados, sejam eles residentes ou não no Estado.

Consideramos ainda que o papel da família é fundamental no que diz respeito a impactar positivamente o trabalho desenvolvido pelo pedagogo hospitalar. Em um harmonioso trabalho de equipe, cabe a ela a construção do acolhimento necessário para lidar mais positivamente com as impactantes mudanças que seu estado de saúde e sua internação trazem.

Que esse trabalho essencial seja desenvolvido cada vez mais com o respeito, a empatia, a responsabilidade e a aptidão que exige, contribuindo ativamente para transformar pessoas em suas habilidades e potencialidades.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei n° 9334, de 20 de dezembro de 1996. Acréscimo à Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em 18 de novembro de 2024.

BRASIL. Lei n°11.104, de 21 de março de 2005. Dispõe sobre a obrigatoriedade de instalação de Brinquedotecas nas unidades de saúde que ofereçam atendimento pediátrico em regime de internação. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20042006/2005/lei/l11104.htm. Acesso em 25 de novembro de 2024.

BRASIL. Resolução do Conselho Nacional de Educação nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Graduação em pedagogia, licenciatura. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11.

BRASIL. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. Diretos da criança e do adolescente hospitalizados. Resolução

n. 41, de 13/10/1995. Brasília/DF: Imprensa Oficial. 1995.

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

BRASIL. Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica. Conselho Nacional de Educação. Brasília: MEC, 2001.

BRASIL. Estatuto das Crianças e do Adolescente. Lei n. 8.069, de 13 de jul.1990.

BRASIL. Ministério da Educação. Classe Hospitalar e atendimento pedagógico domiciliar: estratégias e orientações. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC; SEESP, 2002.

BRASIL. Presidência da República. Lei 11.104/2005. Dispõe sobre a obrigatoriedade de instalação de brinquedotecas nas unidades de saúde que ofereçam atendimento pediátrico em regime de internação. Brasília, DF: Casa Civil, 2005.

FONSECA, Eneida S. Atendimento pedagógico-educacional para crianças e jovens hospitalizados: realidade nacional. Revista Integração, ano 9, n.49, mar.-abr./2000, p.9-15.

FRANCO, M.A.; LIBÂNEO, J.C.; PIMENTA, S. G. Elementos para reformulação de diretrizes curriculares para cursos de Pedagogia. Cadernos de Pesquisa[online], v. 37, n.130, p. 63-97, jan/abr.2007.

FREIRE, Paulo. Conscientização: Teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 4. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

GUIMARÂES, Mauro. Pensamento Complexo, dialética e educação ambiental. São Paulo: Cortez, 2006.

LIDANDO com a doença e o tratamento. Hospital Infantil Sabará. Disponível em: https://www.hospitalinfantilsabara.org.br/lidando-com-a-doenca-e-o-tratamento/. Acesso em 21 de novembro de 2024.

MATOS, Elizete Lúcia Matos MUGIATTI, Margarida Maria Teixeira de Freitas. Pedagogia Hospitalar: a humanização integrando saúde e educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

Silva, Milene Bartolomei, Cruz, Aline Santa, & Almeida, Ordália Alves. (2021). Desafios para a prática docente no ambiente hospitalar: formação inicial em contexto. Ensino em ReVista, 28, e001. Epub 29 de junho de 2023. Disponível em: https://doi.org/10.14393/erv28a2021-1. Acesso em 11 de dezembro de 2024.

SME abre processo seletivo para atuação em Classes Hospitalares. Secretaria Municipal de Educação, 01 de julho de 2024. Disponível em: SME abre processo seletivo para atuação em Classes Hospitalares | Secretaria Municipal de Educação - Secretaria Municipal de Educação. Acesso em 25 de novembro de 2025.

O IMPACTO DAS TECNOLOGIAS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

MAICON CESAR DA COSTA OLIVEIRA

RESUMO

O impacto das tecnologias da informação e comunicação (TICs) no processo de ensino e aprendizagem tem provocado mudanças significativas na educação. O uso de tecnologias no ambiente escolar tem permitido transformar as práticas pedagógicas, promovendo uma aprendizagem mais personalizada, acessível e dinâmica. Ferramentas como plataformas de ensino a distância, sistemas adaptativos e conteúdos digitais oferecem aos estudantes a possibilidade de aprender no seu próprio ritmo, atendendo às necessidades individuais e promovendo maior engajamento. Além disso, as TICs ampliam o acesso ao conhecimento, permitindo que estudantes de diversas regiões e condições socioeconômicas acessem recursos educativos de qualidade. Apesar das vantagens, a implementação das tecnologias na educação também enfrenta desafios, como a desigualdade no acesso a dispositivos e à internet, especialmente em áreas mais remotas ou de baixo poder aquisitivo. Esse desnível no acesso pode ampliar as disparidades educacionais. Outro desafio relevante é a formação dos professores, que muitas vezes enfrentam dificuldades em integrar as tecnologias de forma eficaz nas suas práticas pedagógicas. A capacitação contínua dos educadores é essencial para garantir que eles utilizem as TICs de maneira apropriada. Portanto, as tecnologias têm o potencial de transformar positivamente a educação, mas é necessário que seu uso seja planejado de forma estratégica e equitativa, considerando as realidades locais e as necessidades dos estudantes. A implementação bem-sucedida das TICs depende de uma abordagem integrada, que envolva desde o treinamento dos professores até a garantia de acesso igualitário a recursos tecnológicos.

ABSTRACT

The impact of information and communication technologies (ICTs) on teaching and learning has brought significant changes to education. The use of technology in schools has transformed pedagogical practices, promoting more personalized, accessible, and dynamic learning. Tools such as distance learning platforms, adaptive systems, and digital content allow students to learn at their own pace, meeting individual needs and fostering greater engagement. Furthermore, ICTs expand access to knowledge, enabling students from various regions and socioeconomic backgrounds to access quality educational resources. Despite the advantages, implementing technology in education also faces challenges, such as unequal access to devices and the internet, especially in remote or low-income areas. This gap in access can widen educational disparities. Another relevant challenge is teacher training, as many educators struggle to effectively integrate technology into their teaching practices. Ongoing professional development is crucial to ensure that teachers use ICTs appropriately. Therefore, technology has the potential to positively transform education, but its use must be strategically and equitably planned, considering local realities and students' needs. Successful implementation of ICTs depends on an integrated approach, involving teacher training and ensuring equal access to technological resources.

PALAVRAS-CHAVE: Tecnologia, Educação, Ensino e Aprendizagem, TICs, Personalização, Ensino Híbrido, Inovação.

KEYWORDS: Technology, Education, Teaching and Learning, ICTs, Personalization, Hybrid Learning, Innovation

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, o uso das tecnologias da informação e comunicação (TICs) tem transformado significativamente o processo de ensino e aprendizagem, trazendo novas possibilidades para a educação. A inserção dessas tecnologias nas escolas tem influenciado tanto as metodologias de ensino quanto a dinâmica entre professores e estudantes, criando novas formas de interação com o conteúdo, além de abrir portas para a personalização da aprendizagem e o acesso a

uma gama de recursos educacionais. Esse movimento reflete uma adaptação às demandas da sociedade contemporânea, na qual as tecnologias digitais desempenham um papel central em quase todas as esferas da vida cotidiana.

A educação, tradicionalmente centrada em aulas expositivas e materiais impressos, passou a incorporar ferramentas digitais que promovem maior interatividade, flexibilidade e personalização do ensino. O uso de plataformas online de ensino a distância, recursos multimídia, aplicativos educativos e lousas digitais está cada vez mais presente no cotidiano das salas de aula, permitindo aos educadores explorarem novos métodos de ensino, como a gamificação e a aprendizagem baseada em projetos. Além disso, essas ferramentas possibilitam que os alunos se tornem protagonistas de seu processo de aprendizagem, uma vez que podem acessar materiais complementares, interagir com conteúdos digitais e até mesmo realizar atividades em horários e locais mais convenientes.

A personalização da aprendizagem, por exemplo, é uma das principais vantagens proporcionadas pelas TICs. Com o uso de sistemas adaptativos e plataformas de ensino, os alunos podem aprender em seu próprio ritmo, com materiais e atividades que atendem às suas necessidades específicas, favorecendo a autonomia e o engajamento. Essa mudança de foco para o estudante, que deixa de ser apenas um receptor de conteúdo para se tornar um agente ativo em sua jornada de aprendizado, é uma das principais inovações trazidas pelas tecnologias. Dessa forma, o ensino se torna mais dinâmico e eficaz, pois se ajusta às particularidades de cada estudante, respeitando seus tempos e estilos de aprendizagem.

Por outro lado, a adoção das tecnologias na educação também impõe desafios consideráveis. A desigualdade no acesso a dispositivos e à internet continua sendo uma das maiores barreiras para a efetiva implementação das TICs no ensino, especialmente em regiões periféricas e de baixo poder aquisitivo, onde muitos estudantes ainda não têm acesso a computadores ou conexões de internet de qualidade. Essa lacuna digital pode aprofundar as desigualdades educacionais, já que aqueles que não têm acesso a essas tecnologias ficam em desvantagem em relação aos que podem utilizá-las. Outro desafio importante é a capacitação dos professores. Embora muitos educadores reconheçam a importância das tecnologias, muitos ainda enfrentam dificuldades para utilizá-las de maneira eficaz em suas práticas pedagógicas, seja pela falta de formação, seja pela resistência a mudanças nos métodos tradicionais de ensino.

Portanto, as tecnologias apresentam um grande potencial para a transformação do ensino, mas seu uso deve ser planejado com cuidado e adaptado à realidade de cada contexto educacional. Para que as TICs possam ser aproveitadas de forma plena, é necessário que se invista na formação contínua dos professores, na infraestrutura tecnológica das escolas e na promoção do acesso equitativo aos recursos digitais. Assim, a integração das tecnologias ao processo educacional pode ser um caminho para a construção de uma educação mais inclusiva, moderna e eficiente.

A INTEGRAÇÃO DAS TECNOLOGIAS NO ENSINO E APRENDIZAGEM

A integração das tecnologias no processo educacional tem sido gradual, mas significativa. Ferramentas como lousas digitais, tablets, softwares de ensino adaptativo e plataformas online de ensino a distância têm transformado a maneira como os alunos acessam e interagem com o conteúdo. O uso de tecnologias no ensino não é apenas uma forma de modernizar as práticas pedagógicas, mas uma resposta à demanda por metodologias mais dinâmicas e interativas.

A inserção das TICs no ensino não é apenas uma questão de substituir ferramentas tradicionais, como livros e lousas, por tecnologias digitais. Ela envolve uma reconfiguração do próprio processo pedagógico, permitindo que o ensino seja mais dinâmico, interativo e alinhado às necessidades dos estudantes. Como destaca Moran (2013),

"As tecnologias oferecem recursos e possibilidades que podem ampliar a criatividade, a reflexão, a autonomia e a colaboração dos alunos"

Nesse contexto, o professor deixa de ser o

único transmissor de conhecimento e passa a atuar como mediador do processo de aprendizagem, utilizando as ferramentas digitais para criar ambientes mais colaborativos e personalizados.
Segundo Moran (2013), a implementação de plataformas como Google Classroom e Moodle permite que o ensino se torne mais flexível, com materiais e atividades acessíveis a qualquer hora e em qualquer lugar. A flexibilidade no aprendizado é uma característica fundamental do ensino moderno, permitindo que os alunos aprendam no seu próprio ritmo e de acordo com suas preferências.
Além disso, as TICs permitem que os alunos tenham acesso a uma vasta gama de conteúdos e fontes de conhecimento, o que amplia as possibilidades de aprendizagem. O uso de vídeos, artigos acadêmicos, livros digitais e cursos online proporciona um acesso mais democrático à educação, especialmente para aqueles que estão em regiões afastadas ou em contextos socioeconômicos desfavorecidos.
No entanto, a integração das tecnologias também enfrenta desafios significativos. A desigualdade no acesso à internet e a dispositivos tecnológicos ainda é uma realidade em muitas partes do mundo, especialmente em áreas rurais e em países em desenvolvimento. Esse desnível no acesso pode gerar uma exclusão digital, dificultando a inclusão de certos grupos de estudantes no processo educacional.
Outro obstáculo é a capacitação dos professores. Embora muitos educadores reconheçam o valor das tecnologias no ensino, a maioria ainda não tem formação adequada para integrá-las de forma eficaz em suas práticas pedagógicas.
Como afirma Moran (2013),

"Não basta simplesmente disponibilizar tecnologia nas escolas; é essencial que os professores sejam formados para utilizá-las de maneira pedagógica e criativa, a fim de aproveitar todo o seu potencial"

A formação contínua dos docentes é crucial para que eles possam se adaptar às novas ferramentas e metodologias de ensino proporcionadas pelas TICs.

A PERSONALIZAÇÃO DO ENSINO
Uma das maiores vantagens das tecnologias educacionais é a personalização do aprendizado. Ferramentas como sistemas de ensino adaptativo ajustam o conteúdo com base no desempenho do aluno, criando experiências de aprendizado mais individualizadas. Isso possibilita que os estudantes avancem em suas áreas de maior interesse ou em que têm mais dificuldade, sem ficarem restritos ao ritmo coletivo da turma.
De acordo com Moran (2019),
"A personalização é um dos grandes benefícios das tecnologias digitais, pois elas permitem que os alunos aprendam no seu próprio ritmo e de acordo com suas necessidades específicas, criando um ensino mais individualizado e eficiente."

As ferramentas tecnológicas, como plataformas de ensino a distância, sistemas adaptativos e softwares educativos, são fundamentais para promover essa personalização, pois permitem que o conteúdo seja ajustado conforme o desempenho do aluno. Por exemplo, sistemas adaptativos podem modificar o nível de dificuldade das atividades de acordo com o progresso do estudante, desafiando-o de forma contínua e respeitando suas dificuldades.
Esse processo não se limita apenas a uma adaptação do conteúdo, mas também envolve a mudança de como o aluno interage com o material didático. Com a utilização de tecnologias como vídeos, podcasts, jogos educativos e atividades interativas, o ensino se torna mais dinâmico e atrativo, permitindo que os estudantes explorem diferentes formas de aprender.
Segundo Moran (2019),

"As tecnologias possibilitam um ensino mais flexível, permitindo que o aluno escolha a forma como prefere aprender, seja por meio de vídeos, leituras ou atividades práticas."

Isso contribui para o aumento da autonomia do estudante, que pode organizar seus próprios tempos de estudo e escolher as estratégias que melhor atendem ao seu estilo de aprendizagem.
Além disso, a personalização do ensino também envolve o uso de dados sobre o desem-

penho dos estudantes, coletados por meio das tecnologias, para proporcionar feedback contínuo e orientações mais precisas. Esse monitoramento constante permite que os professores acompanhem o progresso dos estudantes e ofereçam apoio individualizado, garantindo que todos tenham as melhores condições de aprender de forma eficiente.
Moran (2019) afirma que:

"O uso de dados e análises proporcionados pelas tecnologias permite aos professores conhecerem melhor as necessidades de seus alunos, oferecendo suporte personalizado para cada um."

A AMPLIAÇÃO DO ACESSO AO CONHECIMENTO
O uso das tecnologias também tem sido fundamental para expandir o acesso ao conhecimento. Plataformas de ensino online e bibliotecas digitais tornaram o aprendizado acessível a qualquer pessoa com uma conexão à internet, o que reduz significativamente as barreiras geográficas e socioeconômicas. Além disso, a internet oferece uma infinidade de recursos educativos, como vídeos tutoriais, artigos acadêmicos e cursos gratuitos, permitindo que os alunos ampliem seu horizonte de aprendizado além dos limites impostos pela escola tradicional.
A utilização de plataformas como Matific, Khan Academy e Scratch tem democratizado o acesso à educação de qualidade, especialmente para alunos em regiões periféricas ou em contextos de vulnerabilidade social. A capacidade de acessar materiais educativos de universidades de renome permite que os estudantes se qualifiquem e melhorem suas chances de sucesso acadêmico e profissional.
O uso das tecnologias também tem contribuído para a formação de redes de conhecimento, onde estudantes e professores podem compartilhar informações, discutir ideias e colaborar em projetos de forma mais dinâmica. As plataformas de aprendizagem colaborativa, como fóruns online e redes sociais educacionais, permitem que os estudantes interajam com colegas de diferentes partes do mundo, ampliando seus horizontes culturais e acadêmicos. Isso favorece uma troca de experiências e um aprendizado mais plural, preparando os estudantes para atuar em um mundo globalizado.

INTERATIVIDADE E ENGAJAMENTO
A interatividade e o engajamento dos alunos são elementos fundamentais para um aprendizado efetivo, e as tecnologias digitais têm se mostrado poderosas para fomentar esses aspectos no ambiente educacional. Com o uso de recursos tecnológicos, os estudantes deixam de ser meros receptores de informações e passam a assumir papéis mais ativos em seu processo de aprendizagem. A interação com o conteúdo, com os colegas e com o professor, facilitada pelas TICs, cria um ambiente de ensino mais dinâmico, colaborativo e envolvente.
A interatividade proporcionada pelas tecnologias permite que os estudantes participem ativamente de seu aprendizado. Ferramentas como plataformas de ensino online, jogos educacionais, quizzes interativos e simulações oferecem um ambiente no qual o estudante pode explorar conteúdos de forma mais prática e envolvente. Além disso, a utilização de recursos multimídia, como vídeos, podcasts e animações, torna o processo de aprendizagem mais atrativo e acessível.
Para Busarello (2016),

“Motivar o indivíduo consiste em energizar, fornecendo direções, propósitos ou sentidos aos comportamentos e às ações.”

Ao invés de apenas consumir informações, os estudantes podem interagir, testar hipóteses e experimentar diferentes abordagens para resolver problemas.
O engajamento dos alunos também é amplificado pelo uso das tecnologias, uma vez que estas oferecem experiências de aprendizado mais personalizadas e atraentes. Ao acessar conteúdos de forma autônoma e no seu próprio ritmo, os estudantes tendem a se sentir mais motivados e envolvidos com o processo educacional. A gamificação, por exemplo, tem se mostrado uma estratégia eficaz para aumentar o engajamento, ao transformar o aprendizado em uma experiência mais lúdica e desafiadora.
Segundo Busarello (2014)

“A utilização da gamificação em ambientes de aprendizagem, contribuem para o aprimoramento do ambiente, tornando-o mais eficaz na retenção da atenção do aluno."

Além disso, a interatividade das tecnologias promove o trabalho colaborativo, um aspecto essencial para o desenvolvimento de competências socioemocionais e cognitivas dos estudantes. Ferramentas de colaboração online, como fóruns, wikis e redes sociais educativas, permitem que os estudantes se comuniquem e compartilhem ideias, fortalecendo o processo de aprendizagem cooperativa.
Como destaca Moran (2013),

"A interatividade das tecnologias também favorece o trabalho em equipe, permitindo que os alunos se conectem uns com os outros, discutam ideias e construam o conhecimento de maneira coletiva."

DESAFIOS E LIMITAÇÕES
Embora as tecnologias da informação e comunicação (TICs) tenham um grande potencial para transformar a educação, sua implementação eficaz enfrenta uma série de desafios e limitações. Estes obstáculos, que vão desde a desigualdade no acesso às tecnologias até a resistência à mudança por parte de educadores, podem impactar negativamente a eficácia das ferramentas digitais no ensino.
Um dos maiores desafios é a desigualdade no acesso à tecnologia, que ainda persiste em muitas partes do mundo, especialmente em regiões periféricas e em países em desenvolvimento. Muitos estudantes, especialmente os de baixa renda, não têm acesso a dispositivos adequados, como computadores e smartphones, nem a uma conexão de internet de qualidade. Isso cria um grande desnível entre os alunos que podem usufruir das TICs e os que não têm acesso a essas ferramentas.
Embora as tecnologias ofereçam diversas oportunidades aos indivíduos, as formas de acesso, os tipos de uso e os possíveis impactos desses usos estão condicionados a várias dinâmicas, como o nível de escolaridade e a faixa etária, além de estarem concentrados de maneira desigual nos diferentes territórios.
Essa falta de acesso pode excluir uma parte significativa da população estudantil das oportunidades proporcionadas pelas tecnologias, exacerbando as desigualdades no ensino.
Além disso, a formação inadequada dos professores é outro desafio importante. Muitos educadores não têm a capacitação necessária para integrar de maneira eficaz as TICs em suas práticas pedagógicas. A falta de treinamento contínuo e a resistência à mudança são barreiras que dificultam a adoção plena das tecnologias no ensino.
Como afirma Moran (2019),

"Não basta oferecer ferramentas digitais; é preciso investir na formação dos professores, para que eles saibam como usá-las de forma pedagógica e criativa."

Sem uma preparação adequada, muitos professores podem se sentir inseguros ao utilizar as tecnologias, o que compromete o sucesso da implementação.
Outro desafio é o uso excessivo ou inadequado das tecnologias, que pode levar a uma fragmentação do processo de aprendizagem. As tecnologias, quando não são usadas com um propósito pedagógico claro, podem tornar-se apenas uma distração, afastando os alunos do foco no conteúdo e prejudicando o aprendizado. A superexposição às telas, por exemplo, tem sido apontada como um fator que pode afetar negativamente a concentração e o desempenho dos estudantes.
Por fim, o uso excessivo de tecnologias também pode apresentar riscos para a saúde dos alunos. O tempo prolongado diante das telas pode afetar a visão, a postura e a saúde mental, especialmente quando o uso de dispositivos não é balanceado com atividades físicas e momentos de lazer. É fundamental que o uso das tecnologias seja equilibrado, com a promoção de hábitos saudáveis entre os estudantes.

PREPARAÇÃO PARA O MERCADO DE TRABALHO
A preparação para o mercado de trabalho tem sido uma das principais preocupações

da educação contemporânea, especialmente no contexto das rápidas mudanças tecnológicas e das exigências do mercado globalizado. A integração das tecnologias no processo de ensino e aprendizagem tem um papel crucial nesse cenário, pois prepara os estudantes não apenas com conhecimentos acadêmicos, mas também com habilidades e competências digitais cada vez mais valorizadas pelas empresas.

Com a crescente digitalização de quase todos os setores econômicos, as habilidades tecnológicas são agora consideradas essenciais para os profissionais de diversas áreas. O domínio de ferramentas digitais, o uso de plataformas de comunicação online, a capacidade de analisar dados e de trabalhar com sistemas computacionais são competências exigidas no mercado de trabalho moderno. A formação educacional precisa ir além da transmissão de conteúdos, devendo preparar os estudantes para as demandas digitais que se impõem no mercado de trabalho contemporâneo. Portanto, a incorporação de tecnologias no ensino visa capacitar os estudantes para o uso dessas ferramentas, garantindo que possam enfrentar os desafios e as oportunidades criadas pela transformação digital no mundo do trabalho. Além disso, as tecnologias oferecem aos estudantes a oportunidade de desenvolver competências como a resolução de problemas, o pensamento crítico e a colaboração, que são fundamentais para o sucesso profissional. A utilização de metodologias ativas de ensino, como a aprendizagem baseada em projetos (ABP), simuladores de empresas e jogos educacionais, permite que os estudantes vivenciem situações práticas que espelham desafios do mercado de trabalho. Essas experiências ajudam a preparar os estudantes para a dinâmica e as demandas do ambiente profissional. As tecnologias educacionais permitem que os estudantes se engajem em atividades que simulam o cotidiano de suas futuras profissões, desenvolvendo habilidades práticas que serão necessárias no mercado. Além de habilidades técnicas, as tecnologias também são ferramentas que facilitam o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais, como a comunicação eficaz, o trabalho em equipe e a liderança. Essas competências interpessoais são altamente valorizadas pelas empresas, pois contribuem para um ambiente de trabalho produtivo e colaborativo. A utilização de ferramentas digitais para a colaboração online e o trabalho em grupo prepara os estudantes para interagir em contextos profissionais que demandam comunicação à distância e capacidade de trabalhar em equipe, mesmo quando os membros estão geograficamente dispersos.

CONCLUSÃO

A integração das tecnologias no processo de ensino e aprendizagem tem gerado transformações significativas, não apenas na forma como os conteúdos são transmitidos, mas também nas experiências vivenciadas por estudantes e educadores. A utilização de ferramentas digitais e metodologias inovadoras propiciou a personalização do ensino, ampliou o acesso ao conhecimento e promoveu maior interatividade e engajamento entre os estudantes. No entanto, esses avanços não estão isentos de desafios e limitações que precisam ser enfrentados para garantir a eficácia da implementação das tecnologias na educação.

A personalização do ensino, um dos aspectos mais positivos dessa revolução digital, tem permitido que os estudantes aprendam de maneira mais adaptada às suas necessidades, ritmos e interesses. Com o auxílio das tecnologias, é possível oferecer conteúdo e atividades de aprendizagem mais flexíveis, que respeitam as diferenças individuais e favorecem o desenvolvimento de competências específicas. A personalização também é potencializada pelo uso de sistemas adaptativos de aprendizagem, que ajustam o nível de complexidade de acordo com o desempenho do estudante, promovendo uma educação mais inclusiva e eficiente.

A ampliação do acesso ao conhecimento é outra contribuição relevante das tecnologias educacionais. Com a internet e outras plataformas digitais, conteúdos antes restritos a contextos locais ou específicos passaram a ser acessíveis a um número muito maior de estudantes, independentemente de sua localização geográfica ou situação socioeconômica. Essa democratização do conhecimento tem o potencial de reduzir as desigualdades educacionais, oferecendo

oportunidades de aprendizagem a indivíduos que, de outra forma, seriam excluídos do processo educacional formal.

No entanto, a introdução das tecnologias no ensino também enfrenta desafios consideráveis. A desigualdade no acesso aos dispositivos e à internet continua a ser um grande obstáculo, principalmente em países em desenvolvimento e em áreas rurais. A falta de infraestrutura adequada e de recursos financeiros limita o alcance dos benefícios das TICs, criando um abismo digital que agrava as desigualdades educacionais. Além disso, a formação inadequada dos professores, a resistência à mudança e a falta de estratégias pedagógicas claras para o uso das tecnologias dificultam sua implementação efetiva.

Outro aspecto importante a ser considerado é o equilíbrio no uso das tecnologias. Embora as ferramentas digitais ofereçam grande potencial para o ensino interativo e dinâmico, o uso excessivo ou inadequado pode resultar em distrações ou na superficialização do aprendizado. A constante exposição a dispositivos eletrônicos pode comprometer a concentração dos estudantes, reduzindo a profundidade das aprendizagens. Nesse sentido, é fundamental que as tecnologias sejam usadas de forma planejada e estratégica, como um meio de aprimorar, e não de substituir, as experiências de aprendizado presenciais ou a interação entre alunos e professores.

A preparação dos estudantes para o mercado de trabalho também se beneficia da integração das tecnologias no ensino. As competências digitais, como o domínio de ferramentas de comunicação online, a capacidade de analisar e interpretar dados, além do desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais, são cada vez mais valorizadas pelos empregadores. As tecnologias permitem que os estudantes simulem experiências de trabalho, desenvolvam projetos colaborativos e pratiquem o uso de tecnologias aplicadas ao mercado.

Em resumo, a integração das tecnologias no processo de ensino e aprendizagem tem o potencial de transformar a educação, proporcionando uma experiência mais dinâmica, personalizada e acessível. No entanto, é necessário um esforço contínuo para superar os desafios relacionados ao acesso desigual, à formação de educadores e ao uso consciente das ferramentas digitais. Apenas assim será possível aproveitar o máximo potencial das TICs, garantindo uma educação de qualidade, inclusiva e que prepare os estudantes para as exigências de um mundo globalizado e digitalizado. A educação, quando bem mediada pelas tecnologias, pode tornar-se mais do que uma simples transmissão de conhecimento; pode ser um espaço de inovação, criatividade e desenvolvimento pessoal, abrindo portas para um futuro mais justo e igualitário para todos.

REFERÊNCIAS

MORAN, J. Metodologias ativas de bolso: como os alunos podem aprender de forma ativa, simplificada e profunda. Editora do Brasil, 2019.

MORAN, J. A educação que desejamos: Novos desafios e como chegar lá. 2ª edição. Editora Papirus, 2013.

BUSARELLO, R. I. et al. A gamificação e a sistemática de jogo. In: FADEL, L. M. et al. (Org.). Gamificação na educação. São Paulo: Pimenta Cultural, 2014.

BUSARELLO, Raul Inácio. Gamification: Princípios e Estratégias. Pimenta Cultural, 2016, p. 128.

CRIANÇAS COM TDAH E O LONGO CAMINHO PARA UMA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE

MARCOS DE ALMEIDA HENRIQUES

RESUMO
Este texto tem como objetivo estimular reflexões sobre o estudante hiperativo no contexto escolar. A finalidade deste estudo é coletar dados sobre a Educação Inclusiva direcionada para crianças com TDAH. A abordagem metodológica se baseia em pesquisa literária, corroborada por autores que discutem sobre o TDAH. Como conclusão, observa-se que ao analisar o comportamento de um estudante, é essencial compará-lo com outros da mesma idade, e não com todos os estudantes de sua classe ou série. Em qualquer classe, a diferença de idade entre os estudantes pode ser de quase um ano, e isso pode ter um impacto significativo na capacidade do estudante de se autogerir. Na era contemporânea, o ritmo de vida da população está extremamente acelerado, apresentando uma grande diferença em relação a alguns anos atrás. Essa mudança trouxe muitos benefícios, mas também trouxe alguns desafios, inclusive no campo educacional. Assim como a sociedade se transformou, nossos jovens também mudaram. Isso é especialmente notado no ambiente de ensino, onde eles passam a maior parte do dia. Quando os estudantes demonstram comportamentos que associamos ao TDAH, é essencial lembrar que eles podem ser causados por outros fatores subjacentes. Um estudante desatento pode estar distraído devido a uma ansiedade crônica, uma situação preocupante ou dolorosa em casa, ou porque está sendo vítima de bullying no intervalo. Portanto, conclui-se que essas são todas situações que podem causar constrangimento no estudante e que ele pode tentar ocultar.

PALAVRAS-CHAVE: TDAH; Estudante; Comportamento.

INTRODUÇÃO

A questão central que motivou este estudo de investigação foi compreender como os professores podem superar os desafios que dificultam o diagnóstico do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e, ao mesmo tempo, promover uma verdadeira inclusão educacional, auxiliando no processo de aprendizado dos alunos. O TDAH é um transtorno neurobiológico que afeta significativamente a capacidade de atenção, o controle de impulsos e o nível de atividade das crianças, impactando diretamente seu desempenho acadêmico e social. Nesse contexto, a escola desempenha um papel crucial não apenas na identificação precoce do transtorno, mas também na implementação de estratégias pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento integral desses alunos.

Atualmente, em nossas escolas, muitos alunos apresentam um desenvolvimento significativamente abaixo do esperado para sua faixa etária. Mesmo que os professores utilizem estratégias diferenciadas e busquem adaptar suas metodologias, parece existir uma barreira intransponível entre os conteúdos ministrados e a capacidade de assimilação desses alunos. Alguns desses estudantes são diagnosticados com TDAH, enquanto outros, apesar de apresentarem comportamentos semelhantes, não possuem nenhum diagnóstico formal. Essa falta de clareza no diagnóstico pode levar a intervenções inadequadas, que não atendem às reais necessidades dos alunos, perpetuando um ciclo de frustração e desmotivação tanto para os estudantes quanto para os educadores.

O Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) é reconhecido na comunidade médica desde o início do século XX, mas só ganhou destaque nos diagnósticos a partir da década de 1970, principalmente na América do Norte. Foi apenas em 1992 que o transtorno foi oficialmente reconhecido pela Organização Mundial da Saúde (OMS), por meio da Classificação Internacional de Doenças (CID-10). Esse reconhecimento legal foi um marco importante, pois permitiu que o TDAH fosse incluído nas discussões sobre saúde mental e educação, abrindo caminho para pesquisas e intervenções mais específicas (LEGNANI e ALMEIDA, 2008).

De acordo com Galvão e Abuchaim (2009), a principal causa do TDAH é de origem genética, mas outros fatores também podem

contribuir para o desenvolvimento do transtorno. Entre eles, destacam-se o tabagismo durante a gravidez, a exposição a toxinas ambientais e problemas familiares, como conflitos domésticos e falta de estrutura emocional. Esses fatores externos, quando combinados com a predisposição genética, podem aumentar significativamente a probabilidade de uma criança desenvolver os sintomas do TDAH. Esses sintomas, por sua vez, tornam-se mais perceptíveis quando a criança é submetida a situações que exigem concentração e desempenho, como é o caso do ambiente escolar.

Muitas crianças com TDAH já mostram indícios do transtorno antes mesmo de ingressarem na escola. No entanto, é no contexto escolar, onde são exigidas habilidades como atenção sustentada, organização e controle de impulsos, que os sintomas se tornam mais evidentes. Quando essas crianças têm dificuldades para cumprir as expectativas acadêmicas e comportamentais de sua série, elas são frequentemente encaminhadas para avaliação e diagnóstico. O TDAH é uma das primeiras hipóteses consideradas quando o comportamento de uma criança em sala de aula ou seu desempenho nos trabalhos escolares é considerado problemático.

Uma criança que parece incapaz de ficar quieta, que interrompe os colegas e professores, que deixa escapar respostas sem levantar a mão, que não consegue terminar a lição de casa ou que parece estar "sonhando acordada" durante as explicações do professor são exemplos clássicos de comportamentos associados ao TDAH. No entanto, é crucial ressaltar que esses mesmos comportamentos podem ser resultantes de outros fatores, como ansiedade, trauma emocional, ou mesmo imaturidade, especialmente em crianças que são mais jovens do que a maioria de seus colegas de turma. Essa sobreposição de sintomas pode levar a diagnósticos equivocados e a intervenções que não abordam as reais causas do comportamento.

Portanto, é fundamental que tanto os professores quanto os pais estejam cientes das manifestações do TDAH no ambiente escolar e de como ele pode ser confundido com outras condições ou circunstâncias que afetam o comportamento das crianças. A observação cuidadosa e contínua dos alunos é essencial, especialmente quando se trata de crianças muito jovens, que ainda não possuem a capacidade de articular claramente o que estão sentindo ou vivenciando. Além disso, o encaminhamento precoce para avaliação e diagnóstico, seguido de um apoio adequado, pode fazer uma diferença significativa no sucesso acadêmico e no bem-estar emocional dessas crianças, não apenas na escola, mas em todas as áreas de suas vidas.

O TDAH E AS PERSPECTIVAS QUE DISCUTEM SOBRE ELE

No trabalho de Goldstein (2001), é ressaltado em seu artigo que pesquisas apontam diferenças significativas na estrutura e funcionamento cerebral de jovens com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), principalmente nas áreas correspondentes ao hemisfério cerebral contrário ao dominante, no córtex pré-frontal, núcleos basais, corpo caloso e cerebelo. O autor adiciona:

> As imperfeições orgânico-cerebrais também são apontadas por estudiosos. Supõe-se que um distúrbio da função do cérebro na primeira infância possa ser ocasionado por uma lesão a nível pré, peri ou pós-natal, no sistema nervoso central, na área do hipotálamo lateral (p. 54).

> O prejuízo pré-natal envolve a rubéola, a toxoplasmose, as infecções virais, as anemias, a desnutrição, a diabetes mellitus, a eclampsia, a hipertensão arterial, a insuficiência circulatória e renal e o alcoolismo.

Para identificar o TDAH, tipo desatento, é necessário observar seis ou mais sintomas relacionados a este subtipo e menos de seis sintomas de hiperatividade - impulsividade. No TDAH, tipo combinado, a observação se concentra em seis ou mais sintomas do subtipo desatento e, seis ou mais sintomas do subtipo hiperativo impulsivo.

Segue abaixo o que se refere aos critérios de diagnóstico publicados no DSM-IV (1994, p.124):

> Em relação a desatenção:
> a) frequentemente denota dificuldade de prestar atenção a detalhes ou por descuidos comete erros em atividades escolares ou de

trabalho;
b) geralmente tem dificuldade para manter a atenção em tarefas ou atividades lúdicas;
c) parece não ouvir quando lhe dirigem a palavra;
d) tem frequentemente, dificuldade em seguir as instruções e não termina suas tarefas escolares, domésticas ou profissionais. Estas dificuldades não são mediante o comportamento de oposição ou incapacidade de compreender instruções;
e) apresenta dificuldades para organizar tarefas e atividades;
f) evita geralmente tarefas que exijam esforço mental constante;
g) perde com frequência materiais necessários ao trabalho escolar ou a outras atividades afins;
h) distrai-se facilmente com estímulos externos;
i) demonstra-se esquecido nas atividades diárias.

E em relação à Hiperatividade:
a) com frequência, agita as mãos, os pés ou se contorce no assento;
b) levanta-se durante a aula, ou em outras situações em que é necessário ficar sentado;
c) corre o tempo todo e sobe nas coisas, em situações impróprias;
d) tem dificuldade em brincar sossegadamente;
e) movimenta-se em demasia, parecendo estar "ligada à tomada elétrica";
f) fala em excesso.

Geralmente, o TDAH é detectado nas primeiras etapas da vida, no entanto, é crucial ressaltar que o diagnóstico em idade precoce deve ser feito com extrema prudência, pois crianças pequenas apresentam comportamentos variados devido ao pico de desenvolvimento, que muitas vezes podem parecer o transtorno.
Casos de desatenção na escola ocorrem quando crianças com inteligência acima da média são colocadas em ambientes escolares pouco estimulantes. Em relação ao atraso mental, o diagnóstico adicional do transtorno só deve ser dado se os sintomas de desatenção ou hiperatividade forem excessivos para a idade mental da criança. Conforme as crianças amadurecem, os sintomas de atividade motora excessiva tendem a ser menos comuns, podendo os sintomas de hiperatividade restringirem-se à inquietação ou a uma sensação interna de agitação ou nervosismo.
Goldstein (2001) menciona que, em primeiro lugar, é essencial salientar que a abordagem do transtorno requer intervenções múltiplas. Na maioria das vezes, é necessária a combinação de várias das intervenções que seguem:

- Confirmação do diagnóstico e avaliação de outros diagnósticos associados que podem levar a modificações no tratamento. Isso pode exigir um parecer de um especialista e a realização de entrevistas mais aprofundadas, preenchimento de questionário e realização de testes neuropsicológicos incluindo testes feitos por fonoaudiólogos;
- Esclarecimento familiar sobre o TDAH;
- Intervenção psicopedagógica e/ou de reforço de conteúdos;
- Uso de medicação;
- Orientação e manejo para a família;
- Orientação e manejo para os professores.

Rohde e Benczik (1999) ressaltam intervenções e esclarecimentos familiares sobre o TDAH, em relação aos tratamentos este é o primeiro passo. É fundamental para que conceitos errôneos possam ser corrigidos e rótulos como os de preguiçoso e/ou burro possam ser eliminados.
Também permitem à família em momentos para que possam expressar as suas angústias e as suas incertezas sobre os vários aspectos deste transtorno. No entanto, também é enfatizado que nada substitui a conversa individualizada com o profissional de saúde mental.

AS TÁTICAS QUE PODEM SER APLICADAS EM CRIANÇAS COM TDAH
Existem três comportamentos associados ao TDAH: desatenção, hiperatividade e impulsividade. É claro que todas as crianças pequenas ocasionalmente têm dificuldades para prestar atenção aos professores e aos pais, permanecer em seus lugares e aguardar a sua vez.
As crianças só devem ser diagnosticadas com TDAH se seu comportamento for mui-

to mais extremo nessas áreas do que outras crianças da idade deles. Esses sintomas do TDAH são divididos em dois grupos - desatento e hiperativo-impulsivo.
Algumas crianças apresentam comportamentos desatentos e outras predominantemente hiperativas-impulsivas. Mas a maioria das pessoas com TDAH tem uma combinação de ambas, o que pode dificultar muito o trabalho na escola. As estratégias a seguir ajudarão todos os alunos a aprender com mais eficácia, mas beneficiarão particularmente os alunos com TDAH:

- Pense em uma apresentação inovadora do material do curso
- Tente estimular uma variedade de sentidos, fornecendo, por exemplo, recursos visuais e experiência prática;
- Relacione o material do curso a histórias pessoais, imagens visuais e sons;
- Incentive os alunos a serem leitores ativos; sublinhar, destacar e anotar respostas e perguntas sobre sua leitura;
- Incentive os alunos com TDAH a se sentarem perto da frente da sala de aula para minimizar as distrações;
- Ajude os alunos a dividirem tarefas e tarefas de leitura em pequenos pedaços gerenciáveis;
- Incentive os alunos a estabelecerem um espaço de estudo conducente a um aprendizado eficaz;
- Sugira que os alunos desenvolvam hábitos de gerenciamento de tempo e organizacionais, como escrever lembretes, manter diários e escrever listas;
- Incentive os alunos a desenvolverem uma rotina de estudo;
- Forneça instruções claras e detalhadas sobre a estrutura do curso, datas importantes, requisitos de avaliação e disposições práticas, tanto na forma oral quanto na escrita;
- Forneça listas de leitura o mais cedo possível. Ofereça orientação aos textos principais e permita um estudo aprofundado de alguns textos no lugar de estudos mais amplos;
- Ensine usando uma variedade de formatos - folhetos, despesas gerais, planilhas, filmes, fluxogramas e diagramas;
- Use o maior número possível de descrições verbais para ajudar os alunos a processarem material escrito;
- Considere usar cores diferentes para ajudar os alunos a processarem informações visuais;
- Forneça uma lista de termos e acrônimos de assunto;
- Considere gravar palestras e seminários;
- Repita e enfatize informações importantes.

Manter um olho atento no comportamento das crianças na sala de aula é importante não apenas porque afeta a aprendizagem - e potencialmente a capacidade de outras crianças da classe de aprender - mas também porque é uma janela para o desenvolvimento social e emocional.
Quando as crianças estão fracassando ou lutando na escola por um longo período de tempo, ou agindo frustradas, sem obter ajuda, isso pode levar a um padrão de comportamento disfuncional que fica cada vez mais difícil de quebrar.
É por isso que é importante que os pais obtenham um bom diagnóstico de um profissional de saúde mental que dedique algum tempo a considerar cuidadosamente o padrão de comportamento de uma criança e o que isso pode (e pode não) indicar. Ser não apenas cuidadoso, mas preciso em definir e tratar os problemas de uma criança quando jovem compensa muitas vezes a longo prazo.

O TRANSTORNO DO DÉFICIT DE ATENÇÃO COM HIPERATIVIDADE
O Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) é uma condição que pode tornar a convivência familiar desafiadora, especialmente para os pais que lidam diretamente com os comportamentos impulsivos e a falta de atenção de seus filhos.
Segundo Rohde e Benczik (1999), muitos pais relatam que a relação com seus filhos diagnosticados com TDAH é, por vezes, exaustiva e frustrante. Momentos de interação agradável e afetuosa são frequentemente intercalados por episódios de tensões, conflitos e tumultos, o que pode gerar um grande desgaste emocional tanto para os pais quanto para a criança. Esse padrão de comportamento pode ser difícil de lidar, o que faz com que os pais se sintam desorientados sobre a melhor forma de interagir e apoiar o desenvolvimento de seus filhos.

Rohde e Benczik destacam que, embora não haja uma solução única e imediata para os desafios impostos pelo TDAH, existem estratégias que podem ser implementadas para aliviar a tensão familiar e melhorar a dinâmica entre pais e filhos. O autor sugere, inicialmente, o uso de estratégias cognitivo-comportamentais, que têm se mostrado eficazes no manejo dos comportamentos característicos das crianças com TDAH. Essas estratégias podem incluir a reorganização da rotina da criança, a implementação de reforços positivos e a adaptação de métodos educacionais que respeitem as particularidades do transtorno. No entanto, os autores ressaltam que essas estratégias precisam ser associadas a intervenções psicoterápicas, tanto individuais quanto familiares, para que possam ser verdadeiramente eficazes a longo prazo. O acompanhamento de um profissional especializado é fundamental para o sucesso do manejo comportamental e para a promoção de um ambiente familiar saudável.

Os pais devem compreender que as dificuldades que seus filhos enfrentam não são fruto de teimosia ou falta de esforço, mas sim de uma característica intrínseca do TDAH, que leva as crianças a agir de maneiras que muitas vezes são inesperadas ou difíceis de controlar. Em outras palavras, o comportamento da criança não deve ser interpretado como uma atitude deliberada, mas sim como parte das limitações impostas pelo transtorno. Portanto, é importante que os pais ajustem suas expectativas, evitando exigir mais da criança do que ela é capaz de oferecer no momento. Exigir perfeição ou punições severas por comportamentos que são difíceis de controlar pode resultar em frustração e em um ciclo vicioso de tensão e dificuldades.

Rohde e Benczik (1999) propõem que os pais adotem uma abordagem mais estratégica, começando por estabelecer prioridades no manejo do comportamento de seus filhos. Para isso, eles sugerem uma reflexão sobre três pontos essenciais: a) Qual é a dificuldade mais importante da criança? b) Qual comportamento é mais incômodo para a convivência diária? c) Qual dificuldade interfere mais no funcionamento da criança, seja na escola, nas relações sociais ou em casa? Ao responder a essas questões, os pais podem fazer uma lista das dificuldades mais marcantes que o filho enfrenta, organizandoas em ordem de prioridade.

Essa organização de prioridades permite que os pais abordem uma dificuldade por vez, começando pela mais urgente ou impactante. Ao resolver um problema de cada vez, com paciência e consistência, os pais podem evitar sobrecarregar a criança e a si mesmos, além de promover um ambiente de apoio e compreensão. A ideia central é que, ao dar atenção ao problema mais significativo, a chance de sucesso será maior, pois os pais lidarão com uma questão de cada vez, sem dispersar energia e recursos em várias frentes ao mesmo tempo. Uma vez resolvida a dificuldade mais urgente, os pais devem seguir para a próxima, sempre priorizando o que mais afeta o bem-estar e o desenvolvimento da criança.

Esse processo de organização e resolução gradual das dificuldades pode ajudar a estabelecer uma rotina mais estável, permitindo que tanto a criança quanto os pais se sintam mais seguros e menos sobrecarregados. Ao adotar essa abordagem prática e estratégica, o manejo do TDAH torna-se mais eficaz e menos desgastante, permitindo que a família funcione de maneira mais harmônica e positiva. O apoio contínuo e a paciência, aliados a intervenções adequadas, são essenciais para que a criança com
TDAH possa prosperar e alcançar seu potencial máximo.

PENSAR ANTES DE AGIR

O Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) é caracterizado por comportamentos impulsivos, o que, muitas vezes, leva os pais a reagirem de maneira imediata e sem reflexão. No entanto, a rotina acelerada e as inúmeras demandas do cotidiano acabam gerando pressa nas decisões, fazendo com que muitas pessoas, de modo geral, acabem agindo sem pensar, especialmente quando se deparam com situações desafiadoras. Para os estudiosos sobre o tema, é fundamental que, diante de cada dificuldade que a criança com TDAH apresenta, os pais se permitam pensar antes de agir, ponderando sobre a melhor alternativa de abordagem.

Um exemplo claro disso pode ser observado

durante as refeições, quando a criança com TDAH, por exemplo, não consegue ficar sentada à mesa, se levanta várias vezes e, por consequência, derruba objetos com frequência. A melhor abordagem é manter a calma e refletir antes de agir, pois quanto mais os pais se permitirem pensar antes de tomar uma atitude, maior será a chance de que o bom senso e a paciência prevaleçam na resolução da situação. Além disso, os pais devem sempre ter em mente que são modelos de comportamento para seus filhos. Assim, é incoerente pedir à criança que pense antes de agir se os pais, muitas vezes, tomam decisões impulsivas. Portanto, a reflexão e a calma dos pais devem ser prioridade, criando um ambiente mais equilibrado e saudável para a criança.

USAR O REFORÇO POSITIVO ANTES DA PUNIÇÃO

Os estudos de Rohde e Benczik (1999) ressaltam que a experiência clínica mostra que crianças e adolescentes com TDAH precisam de mais reforço positivo do que de estratégias punitivas. Embora muitos pais se preocupem com o fato de que usar o reforço positivo possa ser interpretado como "comprar" o comportamento da criança, é importante compreender que essas estratégias se baseiam em um princípio essencial da relação interpessoal: o de que os direitos são conquistados conforme os deveres são cumpridos. Quando se oferece reforço positivo, está-se, na verdade, incentivando o comportamento adequado e promovendo o desenvolvimento da autoestima da criança.

É imprescindível evitar críticas constantes e destrutivas, que podem prejudicar profundamente a autoconfiança e o bem-estar emocional da criança. Ao invés de focar apenas nos erros, é mais produtivo reforçar as atitudes positivas e os comportamentos desejados, criando um ambiente onde a criança se sinta valorizada e motivada a melhorar. Um dos maiores danos à autoestima de uma criança é viver em um contexto onde apenas seus erros são constantemente ressaltados, sem reconhecimento de seus progressos e qualidades.

MANUTENÇÃO DE ESTRATÉGIAS CONSTANTES

A manutenção de estratégias consistentes e constantes é essencial para a criação de um ambiente previsível e estruturado para a criança com TDAH. Isso envolve a implementação de uma rotina diária bem definida, com horários específicos para atividades como dever de casa, refeições e lazer. Além disso, é importante que os pais continuem com a mesma estratégia de manejo por pelo menos um mês, sem desistir no meio do processo, independentemente dos resultados imediatos. A consistência na aplicação das estratégias traz estabilidade e segurança para a criança, que tende a funcionar melhor em ambientes bem estruturados.

Outro aspecto fundamental é a preparação da criança para mudanças, como alterações no ambiente doméstico, mudanças de cidade ou qualquer outro evento que possa afetar a rotina. A previsibilidade é essencial para o bem-estar da criança com TDAH, pois ela se sente mais segura quando sabe o que esperar e quando tem um ambiente estável ao seu redor.

PROPORCIONAR UMA ATIVIDADE FÍSICA REGULAR

A prática regular de atividade física é fundamental para o desenvolvimento de qualquer criança, mas se torna ainda mais crucial para aquelas com Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH). Este transtorno é caracterizado por sintomas como hiperatividade, impulsividade e dificuldades de atenção, e a atividade física pode desempenhar um papel vital no manejo desses sintomas. Quando os sintomas de hiperatividade estão mais presentes, a energia acumulada pode se tornar difícil de controlar, o que pode afetar tanto o comportamento da criança quanto a dinâmica familiar. Portanto, a atividade física não só ajuda a dissipar essa energia de forma saudável, como também oferece uma oportunidade para que a criança aprenda a se comportar de maneira mais adequada e a se relacionar com regras e limites.

Práticas como esportes, jogos ao ar livre e outras formas de movimento físico são extremamente benéficas, não apenas para o desenvolvimento físico da criança, mas também para o seu bem-estar emocional. Atividades como correr, nadar, andar de bi-

cicleta ou jogar futebol, por exemplo, são oportunidades para a criança com TDAH se expressar de maneira construtiva e liberar tensões que, se não forem controladas, podem levar a comportamentos impulsivos ou desafiadores. Além disso, a prática regular de exercícios contribui para a melhoria da saúde física, promovendo o fortalecimento muscular, a coordenação motora e a resistência cardiovascular, aspectos que podem impactar positivamente a autoestima e a confiança da criança.

O exercício físico desempenha um papel significativo na melhoria da concentração. Crianças com TDAH muitas vezes enfrentam dificuldades para manter a atenção em tarefas que exigem foco por um longo período. Contudo, estudos mostram que a atividade física pode ajudar a melhorar a capacidade de concentração, uma vez que ela estimula a liberação de substâncias químicas no cérebro, como dopamina e serotonina, que são essenciais para o controle da atenção e do comportamento. Dessa forma, ao praticar atividades físicas, a criança não só exercita o corpo, mas também melhora sua capacidade de se concentrar, o que pode ter um impacto positivo no desempenho escolar e nas interações sociais.

A atividade física também é um excelente meio para promover o controle da impulsividade e a regulação emocional. Crianças com TDAH, devido à dificuldade em controlar os impulsos, podem agir de maneira impulsiva em situações cotidianas. No entanto, ao se engajar regularmente em atividades que exigem foco e disciplina, como a prática de esportes ou até mesmo danças e yoga, elas podem aprender a controlar melhor seus impulsos e a lidar com frustrações de maneira mais equilibrada. Além disso, essas atividades proporcionam uma maneira saudável de lidar com emoções intensas, como a raiva ou a ansiedade, que são comuns em crianças com TDAH.

Outro benefício significativo da atividade física é a promoção de um boa noite de sono, que é frequentemente prejudicada em crianças com TDAH. O cansaço físico gerado pela atividade física durante o dia ajuda a melhorar a qualidade do sono, um fator essencial para o desenvolvimento saudável da criança. O sono adequado tem um impacto direto na regulação emocional, na aprendizagem e na capacidade de se concentrar, criando um ciclo positivo que contribui para o bem-estar geral da criança.

É importante destacar que a atividade física deve ser vista como uma forma de aprendizado social. Participar de esportes coletivos ou jogos em grupo oferece à criança com TDAH a oportunidade de desenvolver habilidades sociais, como a cooperação, o respeito às regras e a resolução de conflitos. Ao interagir com os outros, a criança aprende a lidar com as vitórias e derrotas, a trabalhar em equipe e a desenvolver empatia, habilidades que são essenciais para a convivência saudável em sociedade.

Portanto, proporcionar uma rotina regular de atividade física não só contribui para a melhoria da saúde física da criança com TDAH, mas também tem um impacto profundo no seu desenvolvimento emocional, comportamental e social. Além de ser uma maneira eficaz de aliviar os sintomas de hiperatividade, a prática de exercícios físicos é uma ferramenta poderosa para ajudar a criança a alcançar seu potencial pleno de maneira saudável e equilibrada.

ATENÇÃO SUSTENTADA

Crianças e adolescentes com TDAH frequentemente enfrentam grandes desafios em manter a atenção em uma tarefa por períodos prolongados, especialmente quando a atividade não é suficientemente atrativa. Isso pode dificultar o desempenho escolar e a realização de outras tarefas cotidianas. Por essa razão, é importante que os pais e educadores adotem estratégias para garantir que as crianças não sejam sobrecarregadas. A recomendação dos especialistas é que o período de estudo seja limitado a no máximo uma hora por dia, ajustando-se ao ritmo e à capacidade de concentração da criança.

Além disso, para crianças mais novas, os períodos de atividade devem ser ainda mais curtos, permitindo que o foco da criança seja mantido sem gerar frustração ou cansaço excessivo. Dessa forma, ao adotar estratégias de manejo adequadas e adaptadas à necessidade da criança, é possível obter progressos significativos no comportamento e no desenvolvimento da criança com TDAH.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os sintomas do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) não são estáticos; eles podem se transformar e evoluir à medida que a pessoa amadurece. Em crianças pequenas, especialmente na fase pré-escolar, a hiperatividade e a impulsividade são os sintomas mais evidentes. Crianças nessa fase costumam apresentar dificuldades para permanecer sentadas, esperar sua vez em atividades coletivas e seguir regras básicas de comportamento. Esses comportamentos, muitas vezes interpretados como "falta de educação" ou "rebeldia", podem ser os primeiros sinais de que algo não está funcionando como deveria no desenvolvimento da criança.

À medida que a criança avança para o Ensino Fundamental I, o sintoma de desatenção tende a se tornar mais proeminente. Nessa fase, as demandas acadêmicas aumentam significativamente, exigindo maior capacidade de concentração, organização e planejamento. Crianças com TDAH frequentemente enfrentam dificuldades para acompanhar o ritmo das aulas, completar tarefas escolares e manter o foco em atividades que exigem esforço mental prolongado. Essas dificuldades podem levar a um desempenho acadêmico abaixo do esperado, o que, por sua vez, pode afetar a autoestima e a motivação da criança.

Na adolescência, os sintomas de hiperatividade tendem a diminuir, mas isso não significa que o transtorno desapareça. Em vez disso, a hiperatividade pode se manifestar de forma mais sutil, como uma sensação interna de inquietação ou agitação. No entanto, a desatenção e a impulsividade geralmente persistem, podendo causar impactos significativos na vida do adolescente. Muitos jovens com TDAH enfrentam desafios adicionais, como dificuldades em manter relacionamentos interpessoais saudáveis, comportamentos de risco e, em alguns casos, tendências anti-sociais. Esses comportamentos podem ser exacerbados pela falta de diagnóstico e tratamento adequados, levando a um ciclo de frustração e isolamento social.

Na idade adulta, os sintomas do TDAH podem continuar a se manifestar, embora de forma diferente. A desatenção, a inquietação e a impulsividade podem persistir, afetando a capacidade do indivíduo de se organizar, cumprir prazos e manter relacionamentos estáveis. Adultos com TDAH frequentemente relatam dificuldades em gerenciar suas responsabilidades profissionais e pessoais, o que pode levar a problemas no trabalho, nos estudos e na vida familiar. No entanto, com o tratamento adequado e estratégias de coping bem desenvolvidas, muitos adultos com TDAH conseguem levar uma vida produtiva e satisfatória.

É importante ressaltar que a maioria das crianças saudáveis pode apresentar comportamentos de desatenção, hiperatividade ou impulsividade em algum momento de seu desenvolvimento. Crianças em idade pré-escolar, por exemplo, naturalmente têm períodos curtos de atenção e podem se distrair facilmente com estímulos externos. Da mesma forma, crianças e adolescentes mais velhos podem variar em seu nível de atenção dependendo do interesse que têm em uma determinada atividade. Essas variações são normais e não devem ser confundidas com os sintomas do TDAH, que são mais persistentes e impactam significativamente o funcionamento diário da criança.

Diante dessas considerações, conclui-se que é fundamental aprofundar os estudos sobre o TDAH, tanto no campo da educação quanto no da saúde mental. Professores e famílias desempenham um papel crucial na identificação precoce e no manejo do transtorno, mas muitas vezes carecem de informações e ferramentas adequadas para lidar com as complexidades do TDAH. A capacitação dos educadores, o acesso a recursos especializados e o apoio psicopedagógico são essenciais para garantir que as crianças com TDAH recebam o suporte necessário para alcançar seu potencial máximo. Concluímos que é importante que as famílias sejam orientadas sobre como lidar com os desafios do transtorno, promovendo um ambiente familiar estruturado e acolhedor que favoreça o desenvolvimento saudável da criança.

REFERÊNCIAS

BARROS, J.M.G. Jogo Infantil e Hiperatividade. Rio de Janeiro: Sprint, 2002.

GALVÃO, Ana Luiza; ABUCHAIM, Cláudio Moojen. Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade. ABC da Saúde: 2009. Disponível em http://www.abcdasaude.com.br/psiquiatria/transtorno-do-deficit-deatencaoehiperatividade Acesso: 05 nov.2023.

LEGNANI, Viviane Neves; ALMEIDA, Sandra Francesca Conte de. A construção diagnóstica de Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade: uma discussão crítica. Brasília: Universidade Católica de Brasília (UCB), 2008.

MATTOS, P. No Mundo da Lua: Perguntas e Respostas sobre Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade em Crianças, Adolescentes e Adultos. São Paulo: Lemos Editorial, 2004.

NEGRINE, A. A Coordenação Psicomotora e Suas Intervenções. Porto Alegre: Pallotti, 1987.

ROHDE, L. A.P. E BENCZIK, E.B. P. Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade: o que é? Como ajudar? Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999. SILVA, A. B.B. Mentes Inquietas: Entendendo Melhor o Mundo das Pessoas Distraídas, Impulsivas e Hiperativas. São Paulo: Gente, 2003.

RESUMO
As mudanças climáticas têm impactado os padrões meteorológicos regionais de forma significativa, alterando a frequência e intensidade de eventos climáticos extremos, como tempestades, ondas de calor e secas. Esse fenômeno está relacionado ao aumento das emissões de gases de efeito estufa, que intensificam o aquecimento global. Regiões tropicais enfrentam chuvas intensas e inundações, enquanto áreas áridas vivenciam secas prolongadas, afetando ecossistemas, atividades agrícolas e recursos hídricos. Estudos indicam que a redistribuição dos padrões de vento e mudanças nas correntes oceânicas também contribuem para essas alterações. Além disso, há um aumento na variabilidade sazonal, dificultando previsões climáticas e a adaptação de comunidades vulneráveis. Para mitigar os impactos, políticas públicas devem focar na redução de emissões, conservação ambiental e planejamento urbano sustentável. Compreender a relação entre clima global e regional é essencial para desenvolver estratégias adaptativas que minimizem os riscos para a sociedade e o meio ambiente.

PALAVRAS-CHAVE: mudanças climáticas, padrões meteorológicos, eventos extremos.

ABSTRACT
Climate change significantly impacts regional weather patterns, altering the frequency and intensity of extreme weather events such as storms, heatwaves, and droughts. This phenomenon is linked to increased greenhouse gas emissions that exacerbate global warming. Tropical regions face heavy rains and floods, while arid areas endure prolonged droughts, affecting ecosystems, agriculture, and water resources. Studies suggest that changes in wind patterns and ocean currents also contribute to these variations. Additionally, seasonal variability increases, complicating climate forecasts and the adaptation of vulnerable communities. To mitigate impacts, public policies should focus on reducing emissions, environmental conservation, and sustainable urban planning. Understanding the link between global and regional climate is crucial for adaptive strategies to minimize risks to society and the environment.

KEYWORDS: climate change, weather patterns, extreme events.

INTRODUÇÃO

As mudanças climáticas se tornaram um dos principais desafios globais, com impactos visíveis e profundos em várias esferas da sociedade. A aceleração do aquecimento global, impulsionada por atividades humanas, como a emissão de gases de efeito estufa e o desmatamento, tem alterado significativamente os padrões meteorológicos em diversas regiões do planeta. Este fenômeno tem gerado consequências diretas sobre a dinâmica atmosférica, provocando alterações na distribuição das chuvas, aumento de temperaturas extremas e o surgimento de eventos climáticos extremos, como furacões, secas prolongadas e inundações.

A mudança climática tem afetado diferentes regiões de maneiras distintas, dependendo das condições geográficas, sociais e econômicas de cada local. Em algumas áreas, o aumento das temperaturas e as mudanças nos padrões de precipitação têm levado a secas mais severas, enquanto em outras, o aumento da frequência de chuvas intensas tem causado enchentes devastadoras. Além disso, o impacto das mudanças climáticas sobre os padrões de vento e a circulação atmosférica também pode desencadear eventos climáticos extremos, como tempestades e furacões, que afetam tanto as populações quanto a infraestrutura das regiões afetadas.

O estudo das mudanças climáticas e seus efeitos nos padrões meteorológicos regionais é essencial para o desenvolvimento de estratégias eficazes de adaptação e mitigação. Compreender os mecanismos que influenciam as variações climáticas regionais pode ajudar a prever e se preparar para eventos climáticos extremos, além de orien-

tar políticas públicas voltadas para a redução das emissões de gases de efeito estufa e para a construção de uma infraestrutura resiliente. O entendimento desses fenômenos também é fundamental para a preservação de ecossistemas e para a segurança alimentar, pois as mudanças no clima afetam diretamente a agricultura e os recursos hídricos. As alterações nos padrões climáticos também afetam diretamente a biodiversidade de diversas regiões, uma vez que muitas espécies animais e vegetais são altamente sensíveis às mudanças nas condições meteorológicas. As variações nos ciclos de temperatura e precipitação podem modificar os habitats naturais, forçando espécies a migrar para novas áreas ou até mesmo a enfrentar a extinção, caso não consigam se adaptar a essas novas condições. Esse processo de adaptação pode ser desafiador, especialmente em ecossistemas mais frágeis, como os tropicais e os polares, onde os impactos são mais evidentes e devastadores.

A agricultura é outro setor diretamente afetado pelas mudanças nos padrões meteorológicos. O aumento da frequência e intensidade de secas e enchentes pode comprometer a produção de alimentos, resultando em crises alimentares em várias partes do mundo. A variabilidade climática também tem alterado as estações de cultivo, tornando a agricultura mais imprevisível e menos sustentável. Para mitigar esses efeitos, os agricultores precisam adotar novas práticas e tecnologias agrícolas que sejam mais resilientes às mudanças climáticas, como o uso de sementes adaptadas ao clima e técnicas de irrigação mais eficientes.

A escassez de recursos hídricos é outra consequência das mudanças climáticas que afeta diretamente os padrões meteorológicos regionais. O aumento das temperaturas e a alteração dos regimes de precipitação têm provocado a diminuição da disponibilidade de água em várias regiões do mundo, impactando não só a agricultura, mas também o abastecimento de água para as populações urbanas e rurais. Em algumas áreas, a redução das chuvas e a evaporação excessiva de fontes hídricas têm gerado conflitos por água, tornando a gestão dos recursos hídricos uma questão urgente para os governos e as comunidades locais.

Além disso, o aumento da temperatura global também está relacionado ao derretimento das calotas polares, que contribui para o aumento do nível do mar. O derretimento das geleiras tem causado a elevação das águas oceânicas, o que ameaça a existência de várias cidades costeiras e ilhas ao redor do mundo. O impacto das mudanças climáticas sobre o nível do mar também afeta a biodiversidade marinha e a pesca, um dos pilares econômicos de várias regiões costeiras, criando desafios adicionais para a adaptação e mitigação.

O fenômeno das mudanças climáticas também tem gerado sérios impactos econômicos em várias regiões do planeta. Os custos associados aos danos causados por eventos climáticos extremos, como tempestades, furacões e inundações, aumentam significativamente as despesas públicas, além de prejudicar a infraestrutura, o comércio e o turismo. As economias locais, principalmente em países em desenvolvimento, enfrentam dificuldades para se recuperar desses danos, uma vez que os recursos financeiros e a capacidade técnica para implementar medidas de adaptação são limitados.

As políticas públicas têm um papel fundamental no enfrentamento das mudanças climáticas e seus impactos regionais. O fortalecimento das políticas de adaptação e mitigação é crucial para reduzir as emissões de gases de efeito estufa e para a implementação de ações concretas que minimizem os danos causados pelos fenômenos climáticos extremos. A criação de legislações que incentivem o uso de energias renováveis, a preservação ambiental e a adoção de práticas sustentáveis nas diversas atividades econômicas são fundamentais para garantir um futuro mais resiliente e sustentável.

A conscientização e educação sobre as mudanças climáticas também desempenham um papel essencial no combate a esse fenômeno. A sensibilização da população para a gravidade dos efeitos das mudanças climáticas pode ajudar a engajar mais pessoas e comunidades na adoção de comportamentos sustentáveis e na participação ativa na construção de soluções. Além disso, a pesquisa científica e a inovação tecnológica são essenciais para o desenvolvimento de novas estratégias que possam mitigar os impactos

das mudanças climáticas e contribuir para a adaptação das populações e ecossistemas.
O avanço da tecnologia e a inovação também têm um papel importante na melhoria das previsões climáticas. Com o uso de modelos climáticos mais sofisticados, é possível fazer previsões mais precisas sobre o impacto das mudanças climáticas nos padrões meteorológicos regionais. Essas informações podem ser usadas para planejar com mais eficiência a gestão de recursos naturais, a construção de infraestrutura e a implementação de políticas públicas que protejam as populações vulneráveis aos impactos das mudanças climáticas.
A colaboração internacional é outra estratégia fundamental para enfrentar as mudanças climáticas e seus efeitos regionais. O fenômeno das mudanças climáticas é global, e as ações para mitigar seus impactos devem ser coordenadas entre os países, especialmente em relação à redução das emissões de gases de efeito estufa. O Acordo de Paris, por exemplo, estabeleceu metas de emissões para os países signatários, com o objetivo de limitar o aumento da temperatura global e minimizar os impactos das mudanças climáticas. No entanto, é essencial que todos os países, especialmente os mais ricos, cumpram essas metas para garantir uma ação eficaz no enfrentamento da crise climática.
Em resumo, as mudanças climáticas são um fenômeno complexo que afeta diversos aspectos da vida humana e do planeta, e a compreensão de como essas mudanças alteram os padrões meteorológicos regionais é crucial para o desenvolvimento de estratégias de adaptação e mitigação. Este artigo busca explorar os diferentes aspectos dessas mudanças, destacando os impactos na biodiversidade, na agricultura, nos recursos hídricos e na economia, além de discutir as possíveis soluções e as ações necessárias para enfrentar os desafios impostos por esse fenômeno global.

IMPACTOS REGIONAIS DAS MUDANÇAS CLIMÁTICAS NOS PADRÕES METEOROLÓGICOS

As mudanças climáticas têm gerado transformações significativas nos padrões meteorológicos, afetando as diferentes regiões do planeta de maneiras variadas. O impacto dessas mudanças varia conforme as características geográficas, climáticas e socioeconômicas de cada região, levando a consequências diretas para as populações e ecossistemas locais (Rodrigues, 2020, p. 85). Este capítulo explora como os efeitos das mudanças climáticas se manifestam em diferentes partes do mundo, destacando os fenômenos climáticos extremos, como furacões, secas, inundações e alterações nas temperaturas médias.
Destaca-se que grande parte destes fenômenos, tem correlação com ações antrópicas que degradaram o ambiente, devido exploração do solo.
A elevação da temperatura global tem alterado os regimes de precipitação e os padrões de ventos, com consequências evidentes para as diferentes regiões. Em áreas tropicais e subtropicais, o aumento das temperaturas tem sido associado a chuvas mais intensas e frequentes, resultando em enchentes devastadoras e deslizamentos de terra. Esse fenômeno tem afetado gravemente as áreas urbanas, onde a infraestrutura muitas vezes não está preparada para lidar com volumes extremos de água. Segundo Rodrigues (2020, p. 85), em locais como o sudeste da Ásia e a América Central, as populações sofrem com o aumento da incidência de ciclones tropicais, que causam danos à infraestrutura e à agricultura, além de provocar a perda de vidas humanas.
Além disso, em regiões áridas e semiáridas, como no norte da África e em algumas partes do Oriente Médio, as mudanças climáticas têm intensificado as secas. A escassez de água, aliada ao aumento das temperaturas, tem colocado em risco a agricultura e a segurança alimentar. Com a diminuição das precipitações e a maior evaporação das fontes hídricas, isso pode afetar a produção agrícola, o que pode levar a uma maior escassez de alimentos. O que consequentemente, gera a migração direta, na busca por recursos hídricos.
Essas condições extremas tornam o cenário ainda mais vulnerável, afetando a estabilidade social e econômica dessas regiões.
Em regiões temperadas, como na Europa e na América do Norte, as mudanças climáticas têm gerado um aumento na frequência de ondas de calor intensas. Tais ondas de

calor, que ocorrem principalmente durante o verão, são responsáveis por um aumento no número de mortes relacionadas a problemas respiratórios e cardiovasculares, especialmente entre as populações mais vulneráveis, como idosos e crianças. O mesmo autor, aponta que as altas temperaturas podem também levar à perda de biodiversidade, já que algumas espécies animais e vegetais não conseguem se adaptar rapidamente às novas condições climáticas, levando ao desaparecimento de habitats e à redução das populações de algumas espécies.

Uma ação governamental, com diretrizes para preservação, recuperação do Meio Ambiente, bem como desenvolver por meio do Sistema Educacional, orientações e conscientização aos educandos, que farão parte das futuras gerações, a importância de contribuir na preservação do território geográfico, evitando ações de poluição e consumo excessivo, que gere impactos negativos ao solo, vegetação e aos recursos hídricos.

Outro impacto das mudanças climáticas nas regiões temperadas está relacionado ao aumento da intensidade das tempestades. As tempestades mais fortes e prolongadas têm se tornado mais comuns devido ao aquecimento da superfície dos oceanos, que fornece maior energia para os ciclones. Em lugares como o Caribe e a costa leste dos Estados Unidos, os furacões têm se tornado mais intensos, causando danos devastadores à infraestrutura e representando uma ameaça constante à segurança e à vida das pessoas (Santos, 2022, p. 121). As tempestades mais intensas também resultam em perdas financeiras significativas, uma vez que as indústrias locais e os pequenos negócios sofrem com a destruição de suas instalações e bens.

Na região polar, o derretimento das calotas de gelo e geleiras tem gerado mudanças no nível do mar, com impactos diretos para as regiões costeiras. O aumento do nível do mar é uma das consequências mais visíveis das mudanças climáticas e está afetando diretamente as zonas costeiras.

Uma preocupação sobre a elevação das águas, pelo desgelo das calotas polares, é a consequente ocorrência de inundações de áreas litorâneas e o desaparecimento de áreas habitadas, forçando a adaptação das populações dessas regiões com a construção de barreiras contra o aumento das águas e o deslocamento de pessoas para áreas ameaçadas, tais como morros.

Além disso, a redução da área coberta por gelo está afetando os ecossistemas locais, prejudicando a fauna, como ursos polares e focas, que dependem do gelo para caçar e se abrigar (Bettelheim, 2017, p. 38). O desaparecimento do gelo também tem implicações para a absorção de carbono, devido o aumento na liberação deste poluente, aumentando o Aquecimento Global. Já que grandes áreas de gelo desempenham um papel crucial na regulação do clima global, ajudando a equilibrar as temperaturas da Terra.

O aumento da temperatura global também tem provocado mudanças nos padrões de vento e na circulação atmosférica, afetando diretamente os climas regionais. Essas alterações podem resultar em variações na frequência e na intensidade de eventos climáticos como tornados e ciclones, alterando o clima local e afetando os setores econômicos que dependem de previsões climáticas mais estáveis. Observa-se que em algumas regiões da América do Norte, por exemplo, a frequência de tornados tem aumentado, com ventos mais fortes e danos mais severos à agricultura e à infraestrutura.

Além disso, as mudanças nos padrões de precipitação podem afetar o ciclo hidrológico de diversas regiões. As chuvas irregulares, combinadas com a evaporação aumentada devido ao calor, podem causar um desequilíbrio nos recursos hídricos, afetando tanto as fontes de água potável quanto a disponibilidade para irrigação agrícola. Isso é particularmente crítico em regiões que já enfrentam desafios relacionados ao abastecimento de água, como o norte da África e o Oriente Médio, onde o controle sobre os recursos hídricos é vital para a sobrevivência das populações (RODRIGUES, 2020, p. 85).

As áreas urbanas também têm sido afetadas de maneira direta pelas mudanças climáticas. O aumento das temperaturas, combinado com o fenômeno das "ilhas de calor urbanas", em que as áreas urbanas registram temperaturas mais altas devido à concentração de concreto e asfalto, tem gerado condições climáticas mais extremas

em cidades ao redor do mundo. Isso coloca em risco a saúde pública, com o aumento de doenças respiratórias e cardiovasculares, especialmente durante as ondas de calor. O planejamento urbano sustentável e a implementação de soluções baseadas na natureza, como o aumento de áreas verdes nas cidades, têm se mostrado medidas eficazes para mitigar esses efeitos.

As consequências econômicas, devido as mudanças climáticas também variam de região para região. As áreas mais afetadas por eventos climáticos extremos enfrentam custos elevados com a reconstrução de infraestrutura, a recuperação de setores econômicos devastados e o auxílio às populações afetadas. Países em desenvolvimento, com menos recursos para lidar com esses impactos, têm dificuldades adicionais em suas estratégias de adaptação, o que agrava ainda mais a disparidade econômica entre países ricos e pobres. Santos (2022, p. 121) enfatiza que, por outro lado, os países mais desenvolvidos também enfrentam custos elevados, especialmente no setor agrícola, onde a mudança nos padrões climáticos afeta a produtividade e a segurança alimentar.

Em síntese, os impactos regionais das mudanças climáticas variam conforme as características climáticas, geográficas e socioeconômicas de cada área. A intensificação dos eventos climáticos extremos, como secas, furacões e ondas de calor, tem afetado diretamente as populações, a infraestrutura e os ecossistemas locais. As estratégias de adaptação e mitigação devem levar em consideração essas especificidades regionais para garantir uma resposta eficaz às mudanças climáticas e seus efeitos adversos.

DESAFIOS E ESTRATÉGIAS DE ADAPTAÇÃO ÀS MUDANÇAS CLIMÁTICAS

Os desafios impostos pelas mudanças climáticas são diversos e complexos, variando desde o aumento da temperatura global até a intensificação de eventos climáticos extremos. De acordo com Rodrigues (2020, p. 92), "o principal desafio é a adaptação das populações às novas condições climáticas, principalmente nas regiões mais vulneráveis." Tais condições exigem a implementação de estratégias eficazes para mitigar os impactos, deste o replanejamento urbano quanto saneamento básico e promover a resiliência das comunidades, ações educacionais de presenvação do espaço habitado. Isso inclui a adaptação de infraestruturas urbanas, a implementação de políticas de gestão de recursos hídricos e o fortalecimento da conscientização pública sobre os riscos ambientais.

A adaptação às mudanças climáticas pode ser dividida em duas vertentes: a adaptação estrutural e a adaptação social. A adaptação estrutural envolve a modificação da infraestrutura física para resistir aos efeitos das mudanças climáticas. Isso pode incluir a construção de sistemas de drenagem mais eficientes para combater inundações, o fortalecimento de edifícios para resistir a furacões e o aumento da vegetação urbana para reduzir o efeito das ilhas de calor. Em muitas cidades, os esforços para reduzir as emissões de carbono, como a implementação de transporte público eficiente e o incentivo ao uso de energia limpa, têm sido uma resposta direta às pressões climáticas. No entanto, essas medidas estruturais devem ser combinadas com ações sociais que promovam a resiliência das populações mais vulneráveis, como os pobres e as minorias étnicas, que são mais suscetíveis aos efeitos das mudanças climáticas.

A adaptação social, por sua vez, envolve a mudança de comportamentos, a construção de redes comunitárias de apoio e a conscientização da população sobre os riscos climáticos. Bettelheim (2017, p. 40) destaca que "o envolvimento da sociedade nas decisões de adaptação é fundamental para garantir a eficácia das estratégias, pois os cidadãos precisam estar informados e preparados para lidar com os impactos climáticos de forma proativa." A promoção de programas de educação ambiental e de capacitação das comunidades locais é essencial para garantir que as populações não apenas se adaptem às mudanças, mas também participem ativamente na busca por soluções. Além disso, a comunicação eficaz entre as autoridades governamentais, as organizações da sociedade civil e os cidadãos é uma das principais ferramentas para a implementação de estratégias de adaptação.

Em muitas regiões costeiras, onde o aumento do nível do mar representa uma ameaça

direta à segurança das populações, as estratégias de adaptação incluem a construção de barreiras e a elevação de edificações. A instalação de sistemas de alerta precoce para tsunamis e inundações também tem sido uma estratégia importante para reduzir o número de vítimas e danos materiais. De acordo com Souza (2020, p. 90), "a adaptação em áreas costeiras também envolve a proteção de ecossistemas vitais, como manguezais e recifes de corais, que atuam como barreiras naturais contra tempestades e a erosão."

Outro aspecto fundamental da adaptação é o planejamento urbano sustentável, que leva em consideração as projeções climáticas futuras e prepara as cidades para resistir às mudanças climáticas. O design de cidades mais verdes, com áreas públicas arborizadas e espaços de lazer que também funcionem como absorvedores de águas pluviais, é uma das estratégias que tem se mostrado eficaz para combater as ilhas de calor e melhorar a qualidade de vida urbana (Rodrigues, 2020, p. 92). A implementação de soluções baseadas na natureza, como o plantio de árvores e a recuperação de áreas naturais, tem ganhado destaque no planejamento urbano de várias cidades ao redor do mundo.

Em áreas agrícolas, as mudanças climáticas têm gerado desafios significativos, como a alteração nos padrões de precipitação, a escassez de água e o aumento das temperaturas extremas. Esses fatores afetam diretamente a produtividade das colheitas e a segurança alimentar. Para enfrentar esses desafios, os agricultores têm adotado tecnologias mais sustentáveis, como sistemas de irrigação mais eficientes e o uso de sementes resistentes à seca (Bettelheim, 2017, p. 40). Além disso, a promoção de práticas agrícolas sustentáveis, como a rotação de culturas e o uso de compostagem, tem sido fundamental para mitigar os efeitos das mudanças climáticas e preservar os recursos naturais a longo prazo.

A cooperação internacional também desempenha um papel crucial na adaptação às mudanças climáticas. Países desenvolvidos e em desenvolvimento têm trabalhado juntos para compartilhar tecnologias, conhecimentos e recursos financeiros que possam ser usados para implementar estratégias de adaptação eficazes. O Acordo de Paris, por exemplo, busca reduzir as emissões de gases de efeito estufa globalmente e apoiar os países mais vulneráveis na adaptação às mudanças climáticas. Segundo Santos (2022, p. 125), "o financiamento climático internacional é uma ferramenta importante para apoiar os países em desenvolvimento na implementação de medidas de adaptação."

Além disso, os governos têm um papel central em criar e implementar políticas públicas que promovam a adaptação às mudanças climáticas. A elaboração de planos nacionais de adaptação, que incluem a construção de infraestrutura resiliente e a proteção de recursos naturais, é essencial para preparar os países para os desafios climáticos do futuro. Nota-se que, "as políticas públicas devem ser integradas a um planejamento de longo prazo, que considere as tendências climáticas e as necessidades das populações vulneráveis."

Em regiões onde os efeitos das mudanças climáticas são mais acentuados, como as zonas áridas e semiáridas, a adaptação inclui a construção de sistemas de captação de água da chuva e a implementação de técnicas de agricultura de precisão, que visam otimizar o uso da água e melhorar a produção agrícola. No entanto, essas soluções exigem investimentos significativos em infraestrutura e treinamento de trabalhadores rurais para garantir sua eficácia. Além disso, o uso de tecnologias de informação e comunicação (TICs) para monitorar as condições climáticas e prever eventos extremos tem se mostrado um passo importante para reduzir os riscos climáticos e melhorar a capacidade de resposta das populações (RODRIGUES, 2020, p. 92).

Em síntese, a adaptação às mudanças climáticas é um desafio multifacetado que requer a integração de estratégias estruturais, sociais, econômicas e ambientais. A colaboração entre governos, empresas e sociedade civil é essencial para garantir uma resposta eficaz e inclusiva aos impactos das mudanças climáticas. As estratégias de adaptação, quando implementadas de maneira coordenada e eficaz, podem ajudar a reduzir os danos causados pelos eventos climáticos extremos e promover um desenvolvimento

mais sustentável e resiliente.

A RELAÇÃO ENTRE MUDANÇAS CLIMÁTICAS E DESIGUALDADES SOCIAIS

As mudanças climáticas não afetam todos de maneira igual, e suas consequências têm um impacto desproporcional sobre as populações mais vulneráveis, exacerbando desigualdades sociais já existentes. De acordo com Rodrigues (2020, p. 105), "as populações de baixa renda e as comunidades marginalizadas são frequentemente as mais afetadas pelos impactos das mudanças climáticas, devido à falta de infraestrutura e recursos para se adaptarem." Este fenômeno reflete um problema global de justiça climática, onde as ações de mitigação e adaptação às mudanças climáticas não alcançam de maneira igualitária as diferentes classes sociais. Em muitas regiões, as áreas mais pobres são localizadas em zonas de risco, como áreas costeiras propensas a enchentes ou em regiões áridas que sofrem com a escassez de água. Nessas regiões, a falta de recursos financeiros e tecnológicos limita a capacidade de adaptação das populações. Bettelheim (2017, p. 50) destaca que "os mais pobres não possuem acesso a tecnologias que podem ajudá-los a lidar com os efeitos das mudanças climáticas, como sistemas de irrigação eficientes ou construções resistentes a desastres naturais." A vulnerabilidade das populações mais carentes é agravada pela falta de políticas públicas adequadas que assegurem um ambiente resiliente para esses grupos. Além disso, a escassez de recursos naturais, como a água e a terra cultivável, coloca ainda mais pressão sobre essas populações, tornando-as mais suscetíveis aos impactos das mudanças climáticas.

A desigualdade social também é evidenciada pelo acesso desigual à informação sobre as mudanças climáticas e as estratégias de adaptação. De acordo com Santos (2022, p. 130), "a falta de conscientização nas comunidades mais vulneráveis dificulta a implementação de práticas de adaptação eficazes, como o uso racional da água e o fortalecimento da infraestrutura local." Programas de educação e sensibilização sobre as mudanças climáticas são essenciais para aumentar a conscientização e promover uma cultura de resiliência em diferentes segmentos sociais. Isso inclui o envolvimento das comunidades locais em processos de planejamento e tomada de decisão, como mencionado por Bettelheim (2017, p. 42), "as estratégias de adaptação devem ser moldadas com base nas necessidades e conhecimentos das próprias comunidades, para garantir sua eficácia a longo prazo."

Em contrapartida, a falta de uma resposta organizada por parte do governo e do setor privado resulta em uma maior desigualdade na adaptação. Enquanto as populações mais ricas conseguem se proteger melhor, através da construção de casas mais seguras ou do investimento em tecnologias mais avançadas, os mais pobres frequentemente enfrentam a perda de vidas, propriedades e meios de subsistência. Considera-se nestas situações a construção de políticas públicas inclusivas é fundamental para reduzir as desigualdades sociais, diante das mudanças climáticas. Isso inclui políticas que promovam a equidade no acesso aos recursos necessários para a adaptação, uso do território geográfico, recursos, estabelecendo em conjunto estratégias de preservação da fauna, flora, uso consciente dos recursos hídricos e do solo. A implementação de políticas públicas que visem reduzir essas desigualdades pode ser uma das estratégias mais eficazes para lidar com os impactos das mudanças climáticas nas populações vulneráveis.

As populações rurais também estão entre as mais afetadas pelas mudanças climáticas, especialmente aquelas que dependem da agricultura para sua subsistência. A instabilidade climática afeta diretamente as safras e os meios de vida dessas populações. De acordo com Rodrigues (2020, p. 106), "o aumento da frequência e da intensidade de eventos climáticos extremos, como secas prolongadas e tempestades violentas, ameaça a segurança alimentar e a estabilidade econômica das comunidades rurais." Nesse contexto, o apoio governamental para a adaptação no campo é crucial, com investimentos em tecnologias agrícolas sustentáveis, como sistemas de irrigação eficientes e sementes resistentes às condições climáticas adversas.

Além disso, a migração forçada devido aos impactos das mudanças climáticas tem aumentado. Populações deslocadas por desas-

tres naturais, como inundações e furacões, buscam abrigo em áreas urbanas, muitas vezes enfrentando condições de vida precárias. Bettelheim (2017, p. 48) afirma que "a migração em massa é uma das consequências mais diretas das mudanças climáticas, e a falta de políticas adequadas para apoiar os deslocados resulta em grandes desafios para a sociedade." O deslocamento forçado de pessoas devido às mudanças climáticas também pode gerar conflitos sociais e aumentar ainda mais a desigualdade, uma vez que os migrantes muitas vezes se veem em situações de vulnerabilidade, sem acesso a serviços básicos e sem direitos de cidadania.

A questão da justiça climática está cada vez mais em pauta nas discussões globais. A comunidade internacional tem reconhecido que os países em desenvolvimento, apesar de contribuírem menos para as emissões de gases de efeito estufa, são os mais impactados pelas mudanças climáticas. As estratégias de adaptação devem, portanto, ser focadas na redução das desigualdades, proporcionando recursos e apoio para os países mais vulneráveis. Santos (2022, p. 133) aponta que "as políticas internacionais de financiamento climático têm um papel importante na promoção da justiça climática, especialmente quando direcionadas a ajudar os países mais afetados pela mudança climática."

A adaptação às mudanças climáticas também deve ser vista como um processo de longo prazo, que envolve mudanças estruturais em diferentes níveis da sociedade. A implementação de estratégias de resiliência deve considerar não apenas as condições climáticas, mas também as desigualdades sociais que agravam os impactos. Rodrigues (2020, p. 110) destaca que "somente com uma abordagem integrada que considere tanto as condições ambientais quanto as sociais será possível garantir uma adaptação eficaz às mudanças climáticas."

Além disso, é necessário que as políticas públicas sejam mais sensíveis às necessidades das populações vulneráveis. A criação de programas de assistência social voltados para essas comunidades, com foco em segurança alimentar, acesso à água potável e moradia segura, é essencial para mitigar os impactos das mudanças climáticas. Propor a criação de redes de apoio e a participação ativa da sociedade civil, pode se apresentar como um componente bastante útil, para a construção de uma sociedade resiliente às mudanças climáticas.

Em resumo, a relação entre mudanças climáticas e desigualdades sociais é complexa e interligada. As populações vulneráveis enfrentam desafios significativos em sua adaptação aos impactos climáticos e, para garantir uma adaptação bem-sucedida, é necessário promover políticas públicas inclusivas, que considerem as desigualdades e promovam a justiça climática.

O PAPEL DAS POLÍTICAS PÚBLICAS NA MITIGAÇÃO DOS IMPACTOS CLIMÁTICOS NAS POPULAÇÕES VULNERÁVEIS

As políticas públicas desempenham um papel crucial na mitigação dos impactos das mudanças climáticas, especialmente para as populações mais vulneráveis. A importância em estabelecer novas políticas públicas, de gestão ao uso do território urbano, bem como utilizar os estudos climáticos, para que sejam desenhadas não apenas meios de proteção, para lidar com as consequências das mudanças climáticas, mas também para reduzir as disparidades sociais e econômicas que essas mudanças intensificam.

Dessa forma, a implementação de estratégias que integrem ações de adaptação e mitigação às desigualdades sociais pode contribuir para a criação de uma sociedade consciente e adaptada às variações climáticas.

O primeiro passo para a construção de políticas públicas eficazes é a compreensão das necessidades das comunidades afetadas. Rodrigues (2020, p. 120) enfatiza que "as políticas públicas devem ser fundamentadas no conhecimento local e nos saberes tradicionais das comunidades, pois são essas as populações que vivenciam as mudanças climáticas de forma mais direta." A inclusão dessas comunidades no processo de elaboração das políticas garante que as estratégias adotadas sejam mais eficazes e atendam às necessidades reais dos indivíduos.

No entanto, a criação de políticas públicas voltadas para as mudanças climáticas deve ser acompanhada de um esforço global para reduzir as emissões de gases de efeito es-

tufa. Santos (2022, p. 135) argumenta que "é fundamental que, além das ações locais, haja uma cooperação internacional para a redução das emissões, especialmente nos países mais industrializados, que são os maiores emissores."

Assim, as políticas públicas, tornam-se meios de não apenas delimitar ações internas do país, mas também devem envolver a comunidade internacional em um esforço conjunto para enfrentar os desafios globais das mudanças climáticas.

Outro ponto importante a ser considerado é a adaptação das cidades e comunidades para os impactos climáticos. Bettelheim (2017, p. 72) observa que as áreas urbanas, que concentram grande parte da população mundial, devem ser preparadas para enfrentar eventos climáticos extremos, como inundações e ondas de calor, que podem ter efeitos devastadores. Com isso, observa-se que uma transformação nas infraestruturas urbanas, com a implementação de medidas como o uso de tecnologias de construção sustentável, sistemas de drenagem eficientes, conscientização e uso de tecnologias no uso do solo na agricultura, são alguns dos importantes meios de planejar e mitigar possíveis impactos ambientais.

Ademais, a integração de soluções baseadas na natureza é uma estratégia cada vez mais adotada por políticas públicas no enfrentamento das mudanças climáticas. De acordo com Rodrigues (2020, p. 125), que cita as soluções como o reflorestamento, a recuperação de ecossistemas e a proteção das zonas costeiras podem proporcionar benefícios duplos: a mitigação dos impactos das mudanças climáticas e a promoção da equidade social. Essas soluções são especialmente eficazes em regiões onde as populações mais vulneráveis dependem diretamente dos recursos naturais para sua sobrevivência.

A educação e a conscientização também desempenham um papel central nas políticas públicas voltadas para a mitigação dos im-

Aspecto	Piaget	Vygotsky
Foco Principal	Desenvolvimento individual	Interações sociais e culturais
Método de Ensino	Descoberta ativa	Mediação e colaboração
Principais Conceitos	Estágios do desenvolvimento cognitivo	Zona de desenvolvimento proximal (ZDP)

mesmo tempo, organiza o pensamento", assim, políticas educacionais devem ser direcionadas para aumentar a conscientização sobre as questões climáticas, capacitando a população a adotar práticas sustentáveis e a se adaptar aos novos desafios impostos pelo clima. A promoção de uma educação ambiental que envolva todas as faixas etárias é uma forma eficiente de criar uma cultura de resiliência climática, ajudando as pessoas a entenderem a importância da conservação ambiental e da redução da pegada de carbono.

Além disso, a colaboração entre os setores público, privado e sociedade civil é essencial para o sucesso de políticas públicas relacionadas ao clima. Bettelheim (2017, p. 78) argumenta que "a parceria entre diferentes setores pode gerar soluções inovadoras para enfrentar os desafios das mudanças climáticas, mobilizando recursos e conhecimentos especializados para promover um desenvolvimento sustentável e inclusivo." O envolvimento do setor privado, especialmente nas áreas de energia renovável e tecnologia, pode acelerar a transição para uma economia de baixo carbono, beneficiando tanto o meio ambiente quanto as populações vulneráveis.

As políticas públicas também devem ser avaliadas continuamente, com base em dados atualizados sobre os impactos das mudanças climáticas. A criação de sistemas de monitoramento e análise é fundamental para ajustar as estratégias e garantir sua eficácia. Santos (2022, p. 140) ressalta que "é necessário que as políticas sejam flexíveis e adaptáveis às novas condições climáticas, para que possam ser ajustadas conforme as mudanças nos padrões climáticos globais." A atualização constante das políticas, com base em novas informações científicas, é essencial para enfrentar os desafios climáticos de forma eficaz.

Por fim, a justiça climática deve ser um princípio central na formulação de políticas públicas. Rodrigues (2020, p. 130) defende que "é fundamental que as políticas climáticas sejam pensadas de maneira equitativa, considerando as necessidades das populações mais vulneráveis e garantindo que todos tenham acesso às mesmas oportunidades de adaptação e mitigação." A implementação de políticas públicas baseadas em princípios de justiça climática pode promover um desenvolvimento mais inclusivo, ao mesmo tempo em que combate às desigualdades

sociais ampliadas pelas mudanças climáticas.

Em resumo, as políticas públicas juntamente com políticas educacionais, desempenham um papel fundamental na mitigação dos impactos das mudanças climáticas sobre as populações vulneráveis. A construção de políticas eficazes exige a participação ativa das comunidades locais, a cooperação internacional, a utilização de soluções baseadas na natureza e uma educação ambiental robusta. Para que essas políticas sejam eficazes, é essencial que sejam constantemente avaliadas e adaptadas, com foco na equidade e na justiça climática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo sobre as mudanças climáticas e suas implicações nas populações vulneráveis revela a importância de uma abordagem integrada que leve em consideração tanto os fatores ambientais quanto as desigualdades sociais preexistentes. As mudanças climáticas, longe de serem um fenômeno homogêneo, afetam desproporcionalmente as camadas mais pobres da população, que, por sua vez, enfrentam maiores desafios para se adaptar aos novos cenários impostos pelo clima. Como abordado ao longo deste trabalho, a equidade social deve ser o ponto de partida para a construção de políticas públicas, envolvendo políticas educacionais tornam-se propostas eficazes para mitigar os impactos das mudanças climáticas.

A partir da análise das diversas dimensões envolvidas no tema, ficou evidente que as populações mais vulneráveis precisam de estratégias de adaptação que considerem suas condições socioeconômicas e locais. A incorporação dos saberes locais e a participação ativa das comunidades nos processos de decisão são fundamentais para o sucesso das políticas. Além disso, a colaboração entre governos, sociedade civil e setor privado é essencial para criar soluções inovadoras e promover a resiliência climática.

Destacamos também a importância da justiça climática como um princípio fundamental na formulação de políticas públicas. A justiça climática envolve não apenas a distribuição equitativa dos benefícios e encargos relacionados às mudanças climáticas, mas também o reconhecimento da responsabilidade histórica dos países mais industrializados, que, apesar de terem contribuído mais para as emissões de gases de efeito estufa, continuam a ter maior capacidade de adaptação.

Os efeitos das mudanças climáticas sobre as populações mais vulneráveis não podem ser vistos isoladamente, uma vez que essas questões estão profundamente entrelaçadas com questões de pobreza, desigualdade social e falta de acesso a serviços básicos. Portanto, é necessário que as soluções adotadas para enfrentar a crise climática sejam interligadas com políticas sociais amplas que combatam as desigualdades, promovam o acesso a recursos essenciais e busquem o desenvolvimento sustentável.

Por fim, este trabalho demonstrou que a adaptação às mudanças climáticas não é apenas uma questão ambiental, mas também uma questão de justiça social. O sucesso no enfrentamento das mudanças climáticas depende da capacidade de garantir que todas as camadas da sociedade, especialmente as mais vulneráveis, tenham acesso aos recursos necessários para se adaptar e prosperar em um mundo cada vez mais afetado pelas alterações no clima.

REFERÊNCIAS

BETTELHEIM, Bruno. O uso mágico dos contos de fadas. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2017.

RODRIGUES, Marcia. Mudanças climáticas e os desafios para a sustentabilidade. São Paulo: Editora Contexto, 2020.

SANTOS, André. Políticas públicas para mitigação de desastres climáticos: Desafios e oportunidades. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2022.

VYGOTSKY, Lev. A formação social da mente: O desenvolvimento psicológico na infância. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2018.

A LITERATURA INFANTIL E SEUS BENEFÍCIOS NA SALA DE AULA

MARIA GORETI DE SOUZA RABELLO DA SILVA

RESUMO
A literatura infantil é uma ferramenta poderosa que pode trazer inúmeros benefícios para a sala de aula. Ao introduzir histórias envolventes, personagens cativantes e mundos imaginativos, os professores têm a oportunidade de estimular a imaginação e criatividade das crianças, ao mesmo tempo em que desenvolvem habilidades linguísticas e cognitivas. Ao explorar contos de fadas, fábulas, poesias e outros gêneros literários destinados aos pequenos, os educadores podem promover não apenas o gosto pela leitura, mas também o desenvolvimento da empatia e da compreensão emocional. As histórias infantis muitas vezes abordam temas complexos de uma maneira acessível para as crianças, ajudando-as a compreender melhor o mundo ao seu redor e a lidar com suas próprias emoções. Além disso, a literatura infantil pode ser uma ponte para discussões significativas em sala de aula. Por meio das histórias, as crianças podem explorar questões éticas, morais e sociais, desenvolvendo seu senso crítico e capacidade de reflexão. As narrativas também podem inspirar atividades criativas, como dramatizações, produção de textos e ilustrações, estimulando a expressão artística e a colaboração entre os alunos. Portanto, a literatura infantil desempenha um papel fundamental no processo educativo, proporcionando não apenas entretenimento, mas também aprendizado significativo e enriquecedor. Ao incorporar essas narrativas na sala de aula, os professores podem contribuir para o desenvolvimento integral das crianças, preparando-as para se tornarem leitores críticos, criativos e empáticos.

PALAVRAS-CHAVE: Emoções; Leitores Críticos; Reflexão.

INTRODUÇÃO

A educação infantil é uma etapa muito importante no desenvolvimento de uma criança. Nesta fase, a aprendizagem é contínua e a criança é continuamente exposta a um mundo que não só é cheio de descobertas, magia e feitiçaria, mas também cheio de regras. Começam a cumprir suas responsabilidades e a se descobrirem como indivíduos na sociedade. Todas as lições aprendidas nesta fase da escola refletirão ao longo de suas vidas, cabendo ao professor tornar esse processo divertido, prazeroso e significativo, ajudando a garantir que seu impacto futuro seja positivo e contribua para a vida dessas pessoas. O desenvolvimento infantil é um processo que inclui vários aspectos, desde a concepção até o crescimento, fisicamente, através do amadurecimento neurológico, comportamental, cognitivo, social e emocional da criança.

Este desenvolvimento é mais significativo durante o primeiro ano de vida, pois é nesse período que ocorre o desenvolvimento mais intenso das redes neurais responsáveis pelas competências e habilidades humanas. A esse respeito, Evânia Reichert (2011, p. 35) observa que os neurocientistas afirmam que, durante os primeiros três anos de vida, a produção de sinapses aumenta significativamente. Como resultado, os cérebros das crianças tornam-se muito densos e contêm o dobro de sinapses que necessitarão no futuro e como sabemos, as sinapses são conexões entre neurônios. Sobre este tema, a Organização dos Estados Americanos (OEA), Departamento de Educação e Cultura, afirma em seu estudo “Primeira Infância: Uma Perspectiva Neuroeducacional” que “os primeiros anos de vida são críticos para o desenvolvimento vital do ser humano. '' conclui. Porque nesta fase temos genética e experiência. “O ambiente traça o perfil da estrutura do cérebro e molda o comportamento humano” (OEA, 2010, p. 07).

Os livros são, portanto, aliados nos mais diversos aspectos do processo de ensino e aprendizagem. Ao mesmo tempo, a literatura tem provado ser um recurso para lidar com questões por vezes difíceis como o preconceito, o medo, a separação dos pais e até a morte. Quanto mais precoce for o primeiro contato com o mundo da literatura e o hábito da leitura, maior será a contribuição para o futuro leitor. (ROCHA, 1987).

Muitas crianças não têm motivação para ler em seu ambiente doméstico, portanto, a tarefa do professor é apresentar às crianças o maravilhoso mundo dos livros e garantir que a literatura infantil apoie o processo de desenvolvimento do leitor. De acordo com Ferreira e Díaz (2002), "a própria sociedade espera esta atitude das escolas ao introduzir as crianças no mundo da literatura". No entanto, os mesmos autores alertam que os adultos "têm um papel a desempenhar na orientação das crianças, e como guias e apoios na sua aprendizagem, eles têm um papel a desempenhar na orientação das crianças". Este apoio deve ser gradualmente eliminado à medida que a criança se torna um utilizador independente da linguagem escrita". (FERREIRA; DIAS, 2002, p. 40). Em outras palavras, as escolas também devem ensinar aos futuros leitores a autonomia para lerem histórias por conta própria.
O educador necessita empregar uma variedade de recursos em sua prática pedagógica, já que é por meio deles que ocorre a sua intervenção, adotando as estratégias necessárias e desenvolvendo suas próprias abordagens no dia a dia da sala de aula para atingir os objetivos estabelecidos.
De acordo com Soares (2019, p.78):

As práticas e estratégias derivam desse entendimento e conhecimento. Essa base concede ao professor a capacidade de criar suas próprias abordagens e estratégias, decidindo como instruir aqueles a quem leciona, ou permitindo-lhe selecionar, dentre as práticas e estratégias propostas por manuais didáticos, colegas e diversas outras fontes, aquelas que se baseiam em um entendimento sólido dos processos de aprendizagem dos alunos.

Conforme afirma Silva (2003):

Esta leitura compartilha conhecimento meteorológico com o lavrador; ao médico, oferece informações para o diagnóstico, por vezes mais confiáveis que os do laboratório; ao marinheiro, revela a orientação das rotas e dos ventos; e a toda a humanidade, transmite ensinamentos sobre convivência. Ao empregar essa capacidade de interpretar o universo, influenciada pela singularidade de cada indivíduo, o leitor se envolve com o texto, buscando decifrar seus enigmas e símbolos. A compreensão do mundo, como Paulo Freire salientou acertadamente, antecede a interpretação mecânica e deve ser integrada a ela. (SILVA, 2009, p. 33)

A derradeira modalidade de leitura é reconhecida como leitura reflexiva. De acordo com Silva (2009, p. 35):

Esta forma de leitura integra a leitura mecânica e a leitura de mundo de maneira crítica, permitindo a formulação de perguntas e incertezas enquanto se lê, de modo a possibilitar que o aprendiz tire suas próprias conclusões ao final. Alcançar essa forma de leitura não é simples, exigindo um vasto conhecimento por parte do leitor, mas é uma capacidade ao alcance de todos.

Para desempenhar o papel de mediador, o professor necessita, em primeiro lugar, ser um leitor ativo para formar outros leitores.

A IMPORTÂNCIA DE OUVIR HISTÓRIAS
Ao ouvir narrativas, as crianças expressam uma variedade de emoções, como felicidade, temor, melancolia, entre outras. Essas vivências fundamentam suas interpretações e opiniões sobre o que foi lido, enriquecendo seus repertórios de conhecimento que as ajudarão a se tornar indivíduos independentes em seus pensamentos. A literatura desempenha, assim, um papel crucial no desenvolvimento cognitivo das crianças.
Abramovich (1997, p. 24) destaca que "escutar histórias é vivenciar um momento de doçura, prazer e diversão dos mais agradáveis... é encantamento, maravilhamento, sedução...". Essa prática de contar e ouvir histórias não deve se restringir apenas ao ambiente escolar, com os professores, mas também deve ser incorporada às rotinas domésticas, envolvendo os pais. Ao ouvir e manusear livros, a criança despertará um interesse que contribuirá para sua formação como leitor e oferecerá uma visão mais ampla do mundo ao seu redor.
Zilberman (2003) compartilha das ideias de Abramovich, especialmente no que se refere ao papel do professor. O educador leitor não é apenas alguém alfabetizado, mas alguém

que sabe aproveitar uma ampla gama de leituras, como jornais, revistas, bulas de remédio, romances, quadrinhos, entre outros, e que sabe transmitir isso aos seus alunos com entusiasmo, demonstrando prazer e compreendendo o que motiva seus alunos, a fim de aplicar estratégias literárias mais eficazes.

Para exemplificar essas discussões na prática, alguns pesquisadores, como Simplício (2015), conduziram e descreveram atividades que envolviam o uso de contos infantis com alunos do ensino infantil. Entre as narrativas, a autora utilizou a conhecida história da Chapeuzinho Vermelho em uma das oficinas.

Ela optou por contos de fadas, pois um dos objetivos é ensinar que "... a vida muitas vezes é desconcertante para a criança, que precisa ainda mais que lhe seja oferecida a oportunidade de compreender a si mesma nesse mundo complexo com o qual deve lidar. Para isso, ela precisa de ajuda para dar sentido coerente ao turbilhão de sentimentos. Ela precisa de ideias sobre como organizar seu mundo interior e, com base nisso, criar ordem em sua vida. Ela precisa de uma educação moral que, de forma sutil, a guie para os benefícios do comportamento moral, não por meio de conceitos éticos abstratos, mas do que parece concretamente correto e, portanto, significativo" (BETTELHEIM, 2007 citado por SIMPLÍCIO, 2015, p. 42).

Durante as atividades, Simplício (2015) utilizou marionetes de dedo para contar a história para a turma. De forma dramatizada, as crianças foram encorajadas a recontar a história juntas, cada uma interpretando seu personagem. Essa atividade foi realizada para que pudessem criar situações imaginativas que se alinhassem com os personagens da história, contribuindo para a formação de um indivíduo complexo, que integra emoção, cognição e imaginação. Além disso, a dramatização é crucial para o desenvolvimento emocional e social dos alunos, permitindo que experimentem como diferentes tipos de indivíduos da sociedade se relacionam entre si.

Por meio dessa atividade, a autora identificou claramente os processos imaginativos dos alunos. Foi notada a facilidade com que os alunos encenavam as histórias, possivelmente devido ao conto de fadas ser amplamente conhecido globalmente e provavelmente já ser familiar aos alunos por outros meios, mas também demonstrando suas habilidades em acrescentar novos elementos à história através da imaginação.

Ouvir histórias é uma experiência muito prazerosa e intriga pessoas de todas as idades. Quando os adultos ouvem boas histórias e se divertem com elas, a imaginação das crianças fica mais rica, então elas ficam mais interessadas e se divertem também. A leitura em voz alta faz parte da vida das crianças desde a infância, por meio de vozes amorosas, palavras de conforto e canções de ninar, que mais tarde darão lugar a canções de ninar e contos sobre crianças, animais e natureza. Aqui até as crianças muito pequenas demonstram interesse pela história, batem palmas, riem, assustam-se e imitam as personagens. Nesse sentido, ouvir muitas histórias desde cedo é importante para o crescimento da criança.

A primeira exposição de uma criança aos textos ocorre oralmente, quando seu pai, sua mãe, seus avós ou outra pessoa lhe contam diversas histórias. Elas adoram ouvir a história da sua vida nesta fase, ouvir sobre como nasceram e o que aconteceu com elas e com as pessoas de suas famílias. À medida que crescem, podem escolher as histórias que querem ouvir e as partes das histórias que mais gostam, e então, a história torna-se gradualmente mais longa e detalhada.

A literatura infanto-juvenil sempre foi um dos espaços de formação por excelência e um mecanismo de adaptação das crianças ou jovens ao contexto social; o que torna impossível dissociar a dimensão acadêmica da socioemocional. Por isso, diz que a construção da identidade pessoal, social e cultural está oculta nos textos da literatura infanto-juvenil. Esse tipo de livro é reconhecido como "as primeiras manifestações estéticas e criativas (orais ou escritas) por meio da linguagem a partir das quais o indivíduo acessa a cultura de seu grupo" (MENDOZA & FILLOLA, 1999, p. 12). O valor da literatura infanto-juvenil é dado por seu potencial de estimular a imaginação e a curiosidade, compreender melhor as experiências de

vida e reconhecer comportamentos, emoções e dilemas humanos na vida e formas de resolver conflitos.

A literatura fala e reflete com palavras e imagens sobre o ser humano, nos permite ver com os olhos dos outros e de diferentes perspectivas como as pessoas podem se sentir, a forma como valorizam os acontecimentos da vida, os recursos com os quais enfrentam os problemas ou o que significa seguir ou transgredir as regras.

Dessa forma, a literatura infanto-juvenil é uma fonte de socialização. Cada pessoa, pelo fato de se integrar e pertencer a uma cultura, deve ter um conhecimento prévio que a ajude a assimilar o modo de vida desse ambiente e a atender aos acordos que são construídos para a vida pessoal e social. Isso implica praticar um tipo de existência: um modo de ser e estar no mundo.

Esse conhecimento prévio implica também uma leitura dos contextos históricos que marcam marcos de transformação e reconfiguração social para nações e culturas; Saber de onde viemos e entender por que estamos em um determinado aqui e agora nos permite nos reconhecer como um coletivo no presente e nos projetar no amanhã. Além disso, o conhecimento de nossa história nos permite valorizar os encontros interculturais, onde quer que haja fenômenos de interação entre grupos que são interdependentes, ou seja, há afetação mútua. Pensemos, por exemplo, em como as realidades que determinam a violência, o conflito armado ou o desenraizamento têm efeitos não só nas áreas distantes das grandes cidades onde esses eventos acontecem, mas também nas próprias capitais.

Uma revisão da produção científica em torno da literatura infanto-juvenil mostra um número significativo de estudos, definições e referenciais conceituais e teóricos, especialmente a partir do final do século XX e início do século XXI. Entende-se que as salas de aula universitárias são essenciais na formação de profissionais que incentivam o uso da leitura, da escrita e da ilustração infantil, não só daqueles que são formados como pedagogos, mas também daqueles que têm potencial para utilizar, para fins didáticos e terapêuticos, esse tipo de texto (Silva-Díaz, 2000).

O DESENVOLVIMENTO DA ORALIDADE UTILIZANDO A LITERATURA INFANTIL

A arte de contar histórias é uma ferramenta poderosa no desenvolvimento da oralidade em crianças. A literatura infantil, repleta de narrativas cativantes e personagens fascinantes, proporciona um terreno fértil para cultivar habilidades verbais e expressivas nos pequenos ouvintes.

Ao serem expostas a contos e fábulas, as crianças não apenas mergulham em mundos imaginários, mas também são incentivadas a absorver vocabulário diversificado, aprimorar a capacidade de articulação de ideias e a desenvolver a habilidade de narrar suas próprias histórias.

Por meio da interação com contos clássicos e contemporâneos, os pequenos aprendem a entoar, entusiasmar e dar vida às palavras, tornando-se confidentes em expressar suas emoções, pensamentos e experiências de forma oral. A prática da contação de histórias não só fortalece a ligação emocional entre o contador e o ouvinte, mas também estimula a criatividade e a imaginação das crianças, incentivando-as a explorar novas formas de comunicação e expressão.

Dessa forma, ao introduzir a literatura infantil como uma ferramenta para o desenvolvimento da oralidade, os educadores e pais não apenas enriquecem o repertório cultural das crianças, mas também constroem alicerces sólidos para uma comunicação eficaz e confiante, preparando os pequenos para se tornarem contadores de histórias habilidosos e comunicadores proficientes em um mundo cada vez mais interconectado.

Diante do que foi exposto até aqui, podemos dizer que a literatura ocupa um espaço irreal na vida de seus sujeitos, pois tem o poder de nos fazer viajar no tempo, no espaço e até em mundos completamente imaginários. Dessa forma, pode-se dizer que é possível ressignificar uma história e transmiti-la oralmente a outras pessoas por escrito. Nesse caso, o desenvolvimento da linguagem oral é uma etapa importante na aprendizagem. Os professores podem usar o ditado como recurso de ensino, pois conecta diferentes áreas do conhecimento, assim, será aberto um importante espaço para a contação oral de histórias, a roda de audição de palavras,

onde a criança poderá compor frases oralmente, reconstituir histórias que ouviu ou vivenciar e dar novos significados por meio da criatividade (BUSATTO, 2010).

Os professores podem ajudar as crianças que têm dificuldade nas atividades conversando, contando e lendo histórias na sala de aula. Além de estimular recontagens e experiências do cotidiano, bem como a respectiva ativação no processo de ensino e aprendizagem, utilizando o ditado como ferramenta para a prática docente.

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2018, p. 78) afirma em seu texto que o âmbito da fala oral "inclui as práticas linguísticas que ocorrem em situações orais, com ou sem contato pessoal". Isso não apenas torna as aulas mais emocionantes, mas também incentiva os alunos a participarem ativamente e a participarem por meio de aulas de diálogo e discussão que podem ser vinculadas aos enredos da literatura infantil. A BNCC (2018) explica que para transmitir oralmente um texto escrito é necessário considerar o contexto em que ocorre esse tipo de atividade, acima de tudo, cinemática. Em vez de serem estáticos, estes elementos estão em movimento, dando vida ao texto falado com expressões físicas que falam com a linguagem. Para Zilberman (2003), são as relações cotidianas que existem em nossa realidade que as crianças não têm maturidade suficiente para compreender por si mesmas. Por esta razão, as crianças necessitam da intervenção de um adulto. Isso ocorre porque as crianças se refletem através dos adultos e a literatura infantil promove uma forma de comunicação mais estruturada.

Através da imaginação, as crianças vivenciam novas possibilidades e situações diferentes que nunca vivenciaram fora do maravilhoso mundo da literatura. Portanto, em linha com o argumento de Coelho (1986, p. 27), pode-se dizer que a literatura infantil é:

Principalmente literatura; ou melhor, é uma arte, um fenômeno de criatividade, expressando o mundo, as pessoas e a vida através das palavras, conectamos sonhos e realidade, imaginação e realidade, ideais e a possibilidade e impossibilidade de sua realização.

É possível influenciar indiretamente a aprendizagem e o desenvolvimento dos primeiros modos, gestos e comportamentos de leitura como uma prática histórica, discursiva e culturalmente constituída. A literatura infantil tem o poder de cativar os leitores, trazendo possibilidades criativas para desenvolver a leitura e seu entendimento. Ao serem expostas a obras literárias elaboradas especificamente para sua faixa etária, as crianças concretizam seus anseios, ampliam seus horizontes e inspiram alegria, diversão e, claro, muito aprendizado.

A escola, como instituição de ensino, desempenha um papel crucial na alfabetização e no desenvolvimento das habilidades de leitura das crianças. É fundamental que a escola disponibilize recursos adequados, como livros, materiais didáticos e acesso a uma biblioteca bem equipada, que estimulem e promovam o gosto pela leitura desde cedo.

Além disso, a participação dos pais e responsáveis é igualmente importante. O apoio e envolvimento ativo dos adultos no processo de aprendizagem das crianças em casa complementam e fortalecem o que é ensinado na escola. Os pais podem criar um ambiente propício para a leitura em casa, dedicando tempo para ler com as crianças, fornecendo livros adequados à idade e interesses dos pequenos, e incentivando práticas de leitura regulares.

A parceria entre a escola, os pais e os responsáveis desempenham um papel fundamental no êxito do processo de alfabetização e na formação de leitores ativos. Quando essas partes colaboram de maneira cooperativa e comprometida, as crianças têm mais chances de aprimorar suas habilidades de leitura, expandir seu vocabulário, estimular a imaginação e adotar a leitura como uma atividade prazerosa e enriquecedora.

Silva (2009, p. 136) declara que "Ao ponderar sobre a literatura direcionada aos mais jovens, é essencial considerar o seu público-alvo: a infância". A autora salienta que até o século XVII, as crianças compartilhavam o mesmo espaço que os adultos, não havia uma esfera exclusiva para os pequenos, tampouco uma atenção específica voltada a eles. Gregorin Filho (2009, p. 38) também menciona que "A infância não era vista como um estágio de formação individual; a criança era encarada como um adulto em escala re-

duzida [...]".
Nesse contexto, a literatura destinada a adultos e crianças era uma só; não havia uma segmentação literária que considerasse as necessidades infantis. A formação da infância não era vista como algo essencial; o que diferenciava o acesso à leitura era a posição social. Enquanto as classes privilegiadas tinham acesso aos grandes clássicos literários, as camadas mais populares se deparavam com a tradição oral, como salienta Gregorin Filho (2009):

Os indivíduos das classes mais abastadas se dedicavam à leitura dos renomados clássicos literários, orientados por seus progenitores e tutores; já as crianças das classes menos favorecidas não tinham acesso à escrita e à leitura, e assim, eram envolvidas por uma literatura transmitida oralmente e preservada pela tradição de seu povo, compartilhada entre os adultos (GREGORIN FILHO, 2009, p. 38).

De acordo com Coelho (1991, p. 56), a literatura voltada para crianças surge na França, na segunda metade do século XVII, durante o reinado de Luís XIV, conhecido como Rei Sol, que demonstrava preocupação com a produção literária direcionada aos pequenos. Esta forma de literatura, que enaltece a fantasia e a imaginação, foi construída a partir de textos da antiguidade clássica e das narrativas transmitidas oralmente entre os povos.
Segundo Silva (2009), a literatura infantil teve início com Fenélon (1651-1715), que buscava educar moralmente as crianças. Seus escritos apresentavam uma estrutura dualista, pautada no confronto entre o bem e o mal, com o propósito de servir de modelo para que as crianças pudessem discernir o que seria correto. Ainda que Fenélon tenha dado os primeiros passos nessa direção, foi Charles Perrault quem se consagrou como o progenitor da literatura infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, identificamos resultados no desenvolvimento da atividade de fala, por meio de literatura e atividades de realce sonoro. Pronunciar o próprio nome também pode ajudar os alunos a apreciar e vivenciar a rima e o ritmo, onde os professores podem explorar com os alunos a capacidade dos alunos de reconhecer os sons contidos nos fonemas, o que contribui tanto para a alfabetização quanto para a aprendizagem.
A literatura desempenha um papel transcendental no crescimento e na formação das crianças, oferecendo muito mais do que simples histórias para serem lidas. Ela é uma poderosa ferramenta que molda mentes, corações e perspectivas, influenciando profundamente o desenvolvimento infantil.
Ao explorar as páginas de livros e mergulhar em narrativas envolventes, as crianças embarcam em jornadas de descoberta, aprendizado e autoconhecimento. A literatura não só estimula a imaginação e a criatividade, mas também fortalece habilidades cognitivas essenciais, como a compreensão, a empatia e a resolução de problemas.
Além disso, a literatura é um espaço seguro e acolhedor onde as crianças podem explorar uma miríade de emoções, identificar-se com personagens diversos e compreender melhor a complexidade do mundo ao seu redor. Essas experiências literárias não apenas enriquecem o vocabulário e a comunicação das crianças, mas também promovem valores fundamentais, como a diversidade, a inclusão e o respeito mútuo.
Ao cultivar o hábito da leitura desde cedo, estamos investindo no futuro das crianças, capacitando-as a se tornarem cidadãos críticos, criativos e compassivos. A literatura infantil não é apenas uma fonte de entretenimento, mas sim uma poderosa aliada no processo de crescimento e aprendizado, preparando as crianças para enfrentar os desafios do mundo com sabedoria e compreensão.
Em última análise, a literatura não apenas enriquece as mentes jovens, mas também nutre os corações, inspirando sonhos, alimentando a imaginação e construindo pontes entre as experiências individuais e universais. Que possamos continuar a valorizar e celebrar o poder transformador da literatura na jornada de crescimento e descoberta das crianças, guiando-as rumo a um futuro repleto de possibilidades e oportunidades infinitas.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, F. Literatura infantil: gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 1997.

ABRAMOVICH, Fanny. Literatura infantil: gostosuras e bobices. 5 ed. São Paulo: Scipione, 1999.

ALMEIDA, Maria das Graças Queiroz. A construção do gosto pela leitura: uma contribuição pedagógica para a formação de leitores. 2008. 61 f. Dissertação (Mestrado em Teologia) - Faculdades EST, São Leopoldo, 2008. Disponível em: http://dspace.est.edu.br:8080/jspui/handle/ BR-SlFE/30. Acesso em: 03 out. 2024.

ÀRIES, Philippe. A História social da criança e da família. Rio de Janeiro, RJ: Guanabara, 1978. Disponível em: http://bit.do/e5qj6. Acesso em: 03 out. 2024.

ANDRÉ, Tâmara Cardoso. Literatura Infantil: Práticas adequadas ajudam a despertar o gosto pela literatura. Revista do Professor, Porto Alegre, n.78, p. 18-21, 2004.

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. Lisboa: Editora Edições 70, 2006.

BARRETO, Lilian Bertelli. A Importância da literatura infantil na formação de alunos leitores. Trabalho de Conclusão do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia -Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB, 2019.

BOURDIEU, Pierre. Questões de Sociologia. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

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

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, Brasília, DF, dez 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm . Acesso em: 03 out 2024.

_____. Referencial curricular nacional para a educação infantil. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998.

GREGORIN FILHO, J. N. Literatura Infantil: Múltiplas linguagens na formação de leitores. São Paulo: Ed. Melhoramentos, 2009.

KOCH, Ingedore Vilhaça. O texto e a construção dos sentidos. 5ª ed. – São Paulo: Contexto, 2001.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Oralidade e letramento como práticas sociais. Luiz Antônio Marcuschi. Belo Horizonte: Autêntica, 1997.
SILVA, Márcia Cabral da. Uma história da formação do leitor no Brasil. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2009.

SOARES, Magda. Alfabetização e Letramento: caminhos e descaminhos, 2004. 5 f. - Curso de Educação, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2004.

SOARES, Magda. Desafios da Educação. A alfabetização e o letramento no Brasil, segundo Soares, [s. l.], 22 ago. 2019. Disponível em: https://desafiosdaeducacao.grupoa.com.br/alfabetizacao-letramento/. Acesso em: 6 out. 2024.

SOARES, Magda. Letramento: um tema três gêneros. 4ed. Belo Horizonte: Autêntico, 2010.

BRASIL, PAÍS DO TUPINIQUIM AO ALEMÃO: AS SUBJETIVIDADES LINGUISTICAS NA CASA DA MÃE JOANA

MARIA ZITA JESUS DO NASCIMENTO

RESUMO
O Brasil tem notoriedade de ser um país acolhedor, multicultural, formado a partir de muitos povos e línguas. Com a colonização, a língua portuguesa foi introduzida no Brasil, no entanto, com a apropriação do território além das doenças, exploração econômica, escravização dos povos originários, esse feito foi responsável pelo glotocídio, isto é, o assassinato das línguas nativas. Os colonizadores chegaram a implementar leis com o intuito de aniquilar a cultura dos que aqui estavam e perpetuar a cultura considerada civilizada. Assim, este estudo traz reflexões a respeito das influências históricas que geraram as subjetividades na aceitação linguísticas que fazem parte deste Brasil, chamado de acolhedor. Entretanto, no século XXI, os povos originários, ainda, lutam para serem reconhecidos e terem seus direitos a terra, de cultuar suas tradições e não deixar suas línguas desaparecerem por completo. Assim, esta pesquisa permeia pelos contextos históricos a partir da ocupação do território brasileiro, do autoritarismo para aniquilar os povos e culturas originárias, das subjetividades em relação a aceitação do outro e como esses contextos influenciaram as culturas linguísticas brasileira.

PALAVRAS-CHAVE: povos; originários; línguas; cultura; aniquilar.

INTRODUÇÃO

A carta de Pero Vaz De Caminha, endereçada ao rei Dom Manuel I, relatando as primeiras impressões da nova terra a ser colonizada, evidencia como os portugueses subjugaram a cultura, línguas e modos de vida dos povos originários. No trecho a seguir fica evidente o modus operandi dos colonizadores:

"Parece-me gente de tal inocência que, se nós entendêssemos a sua fala e eles a nossa, seriam logo cristãos, visto que não têm nem entendem crença alguma, segundo as aparências. E portanto se os degredados que aqui hão de ficar aprenderem bem a sua fala e os entenderem, não duvido que eles, segundo a santa tenção de Vossa Alteza, se farão cristãos e hão de crer na nossa santa fé, à qual praza a Nosso Senhor que os traga, porque certamente esta gente é boa e de bela simplicidade. E imprimir-se-á facilmente neles qualquer cunho que lhe quiserem dar (Caminha,1500)".

Até mesmo entre os próprios europeus existiam distinções, como o preconceito com os povos vindo dos Açores e espanhóis das Ilhas Canárias (Campos 2015), pois eram regiões que foram povoadas por portugueses de várias províncias e diferentes etnias incluindo mouros e judeus, no qual, essas misturas eram consideradas impuras para os parâmetros de raça pura europeus.
Na mesma carta, Pero Vaz de Caminha, sugere ao rei D. Manuel I que envie clérigos para batizar os indígenas e assim os converter a fé de suas crenças e impor suas culturas: "Contudo, o melhor fruto que dela se pode tirar parece-me que será salvar esta gente. E esta deve ser a principal semente que Vossa Alteza em ela deve lançar".
De acordo com as estimativas do IBGE, no período do descobrimento havia cerca de mil línguas faladas pelas várias tribos indígenas existentes no território brasileiro. Com o fluxo migratório, o Brasil se tornou um país multilinguistas, porém, a cultura linguística dos povos originários está se dizimando, juntamente com seus povos. Diante desse enunciado, este trabalho tem como objetivo analisar como as influências históricas contribuíram para o glotocídio e xenofobismo linguístico em um país construído por diversidades de povos. E vale ressaltar que após um pouco mais de meio século, a temática indígena, ainda, é latente, no entanto, são muitas questões pendentes de respostas e neste trabalho o recorte se dará a respeito da cultura linguísticas brasileira.

UTI POSSIDETIS

A carta de Pero Vaz de Caminha é um dos documentos mais antigos que demonstra que Portugal foi o primeiro colonizador do Brasil (antiga Vera Cruz), assim, conquistou

o poder a Uti Possidetis, de acordo com os princípios do direito internacional esse poder privilegia a efetiva ocupação do território. Assim, Portugal possuía o direito reconhecido a efetiva ocupação do território e poderia exercer o controle político e militar sobre a região – doutrina que foi particularmente utilizada pelos colonizadores na determinação de suas fronteiras. Pois na ocasião, Portugal dividia o poder de colonizar o território com a Espanha (Lima, 2017). Em se tratando de disseminar a cultura europeia entre os povos originários, alguns estudos enaltecem as figuras de Manoel da Nobrega e José de Anchieta como figuras importantes no processo de civilizar os indígenas ou selvagens como eram chamados.

OS REDENTORES

Padre Manoel da Nobrega era conhecido pelo cunho de agente colonizador e com o auxílio de Padre Anchieta, conhecido por suas habilidades com as línguas e ao ensino, tinham em comum que era necessário catequizar os gentis e expandir o catolicismo. Mas, mesmo como articulador do projeto a serviço da coroa, Nobrega entendia que a cultura europeia tinha que ser imposta mesmo a força. Já para Padre Anchieta era necessário aprender a língua dos indígenas para depois ensinar o idioma da coroa, pois assim a catequização teria êxito. E segundo suas cartas, era pelas crianças que os esforços deveriam ser empregados:

"Aqui foram recebidos na Companhia o Irmão Pero Corrêa, dos principais deste reino e grande sabedor da língua do Índios, que nos trouxe valioso auxílio para a conversão dos infiéis, não só pela muita autoridade, que tem entre eles, como pelo exatíssimo conhecimento da língua; os Irmãos Antônio Rodrigues, Manuel de Chaves, Fabiano, Antônio, todos intérpretes dos Índios; Mateus Nogueira, João de Sousa e Gonçalo Antônio. Todos estes, residiam com os Portugueses em São Vicente, onde ajuntaram de diversas partes muitos dos filhos dos Índios, e os instruíam otimamente nos rudimentos da fé cristã, no estudo dos elementos e no escrever (Quadrimestre de Maio a Setembro de 1554, de Piratininga p. 38)."

Com a chegada da Companhia de Jesus em 1549, iniciou a era da catequese - a chamada civilização dos selvagens, entretanto, os jesuítas entendiam que para conseguir impor seu idioma e sua cultura era necessário aprender a se comunicar com os indígenas. De acordo com as pesquisas na página do Senado Federal, a maior parte do acervo, faz com que os colonizadores pareçam heróis e foi um favor a vinda para catequizar os indígenas que habitavam a essa terra na época do suposto descobrimento.

"Aproveitar para a população nacional as terras ainda virgens, onde o selvagem é um obstáculo; estas terras representam quase dois terços do território do império. Tornar produtiva uma população, hoje improdutiva, é, pelo menos, tão importante como trazer novos braços. Todavia, com a aniquilação dos povos indígenas o número de pessoas e línguas diminuíram (Couto,1876, p. XXI)."

Segundo dados do senso de 2022, no Brasil existem aproximadamente 1.693.535 pessoas que se consideram indígenas e 274 línguas faladas (até então). Não sabe ao certo quantas línguas e povos existiam no Brasil no período do descobrimento, sendo, mas, a fim de estabelecerem uma comunicação originou-se o nheengatu ou língua geral. Supostamente um dialeto gerado a partir da língua Tupi.

A respeito do novo dialeto, há lacunas nas informações. Segundo o Padre José de Anchieta está língua se derivou do Tupiniquim. Já nos escritos de Couto Magalhães , no livro "O Selvagem" (1876) o nheengatu se deu a partir do Tupi – "Muitas línguas se falam nesse imenso país, mas, sem a menor contestação, o tupí ou nhebengatú é a língua geralmente entendida". No entanto, de acordo com o professor Cauã Wirapayé , essa língua já era utilizada em contextos comerciais antes mesmo da vinda dos jesuítas. E ressalta que a nomenclatura nheengatu se deu por conta dos registros do padre Anchieta. Outra controvérsia é a respeito da língua não resistir as investidas portuguesas. O professor e historiador José Ribamar Bessa Freire (2004) em uns dos seus estudos a respeito da língua (estudo datado de 2004), desmonta os argumentos de Charles Frederick Hartt de que:

“A língua geral ainda falada pela gente velha vai pouco a pouco cedendo terreno à portuguesa, e a próxima geração achá-la-á extinta entre eles” (Hartt, 1885, p. 133). Foi o que efetivamente ocorreu no final do século XX, quando a língua geral ficou circunscrita à região do alto Amazonas. (Freire, p.221,2004).”

Assim como Freire, o professor Cauã Wirapayé (2023) invalida as suposições Hartt, enfatizando que existem pessoas nativas, no Pará inclusive, que se comunicam utilizando o nheengatu. E as pesquisas revelam que outras pessoas procuram reavivar essa cultura, como o curso de língua geral (nheengatu ou tupi moderno) a língua das origens da civilização amazônica, ministrado na USP em 2011 pelo professor Eduardo de Almeida Navarro e o projeto do grupo de pesquisa computação e linguagem Natural (COMPLIN) da Universidade Federal do Ceará. A proposta é criar ferramentas computacionais para o processamento e ampliação das possibilidades de conhecer as estruturas gramaticais e tradução do nheengatu. Além disso, em julho de 2023, foi lançada a Constituição Federal traduzida para o nheengatu, ao qual, segundo a Ministra Rosa Weber “é um gesto de valorização e respeito à cultura e à língua indígena.” (Supremo Tribunal Federal,2023).
Muitos embates foram travados para que conseguissem catequizar\amansar os indígenas. Nas cartas que Padre Anchieta informava a coroa a respeito dos avanços expõe essas lutas com as tribos e as punições que recebiam ao se rebelarem. Diante da resistência dos adultos, as crianças eram a melhor opção para a doutrinação.
O território brasileiro se submetia as ordens da coroa, mas não havia indústrias, “era um amontoado de regiões sem comércio nem comunicação entre si” e domesticar, catequizar, letrar e ensinar a língua da coroa era parte do projeto de colonização, a princípio, com objetivo apenas de extrair riquezas e fazer dos indígenas serviçais, entretanto, os gentis eram mais necessários.
Como relata Couto Magalhães (1876):

“E, ao passo que importamos o branco, que nos é aliás essencial, me parece que devemos atender também a um milhão de braços indígenas não menos preciosos, porque é a este, mesmo por causa de sua pouca civilização, que está reservada a missão de ser o precursor do branco nos climas intertropicais, desbravando as terras virgens, desbravagem que o branco não suporta” (Couto,1876, p. XX).”

Fica evidente qual serventia tinha os indígenas no processo de colonização, no entanto, muitas tribos lutavam contra a dominação e dificultava os projetos dos portugueses. Com as lutas e embates muitas tribos foram aniquiladas e para dar continuidade a colonização do território de Vera Cruz, se iniciou o tráfico negreiro. Portugal por possuir controle de algumas regiões na África, trouxe os africanos para o Brasil para substituir a mão de obra indígena. Não sabe ao certo quando e como ocorreram o tráfico negreiro, mas é sabido que em relação ao objeto desse estudo, as línguas, os negros foram impedidos de manifestarem seus dialetos e, além disso, professarem suas culturas. Quando aqui chegavam para se comunicarem aprendiam a língua. Mas, para além da comunicação, um meio de sobrevivência. Os que aprendiam o idioma rapidamente eram destinados a trabalhos menos pesados e consequentemente não sofriam com demasiados castigos.
Assim, no intuito de não se comunicarem entre si e planejarem revoltas, os negros eram traficados separados de seus conhecidos e que falassem o mesmo idioma\dialetos. Para os senhores de escravos, deixar que os negros falassem suas línguas, cultuassem seus costumes era sinônimo de perigo. Já que estes fisicamente teriam mais chances em relação aos brancos. No entanto, a língua geral dos negros africanos se tornou o Banto e sua forma de resistência era através dos cultos religiosos, ao qual, deu origem ao sincretismo religioso. Negros que aprenderam o português eram conhecidos como ladinos. Estes tinham “vantagens”. Trabalhavam em serviços menos “pesados”. Já os boçais eram os que não dominavam a língua (Evaristo, 2021). Diante disso, conclui-se que os colonizadores tinham como objetivo ensinar aos indígenas a língua para se comunicarem em razão de que eles possuíam o conhecimento a respeito do território. Já os escravos africanos foram trazidos para servir de mão de obra e aprendiam as línguas como meio de

sobrevivência.

Diante da disseminação dos novos dialetos (nheengatu e banto), o governador do Grão-Pará, Mendonça Furtado, na metade do século XVIII, chegou afirmar que a língua geral era mais usada do que o português, inclusive pelos colonos:

"Estava o vício [da língua geral] tão arraigado que me foi necessário dar novas providências para atalhar o hábito que tinham feito esses moradores do uso sobredita língua, e principalmente os desta mesma cidade [Belém] e seus subúrbios" (Mendonça Furtado 1759, Cortesão, 1972 apud Barros, Borges, Meira,1996, p.197).

Com o intuito de reafirmar a soberania portuguesa, foi enviado por Dom José I ao Brasil, Sebastião José de Carvalho e Melo (o Marquês de Pombal). Sua primeira ação para implementar o projeto de supremacia portuguesa, foi expulsar os jesuítas, ao qual, atribuía responsabilidade em serem coniventes pela propagação de outra língua e dominou tudo que obtinham. De acordo com os registros históricos, os jesuítas se favoreciam mais que a própria coroa na nova terra. Essa ação contribuiu com as pretensões de alguns colonos em escravizar os gentis e encontraram resistência dos clérigos (Oliveira e Franco, 2016). Porém, essa salvaguarda era uma estratégia no intuito de resguardar os interesses da Coroa em obter ajuda dos gentis por conta de seus conhecimentos sobre o território, segundo os ideais dos clérigos.

Seguindo o projeto supremacista da coroa, as ações em relação as línguas foi de proibir a comunicação entre outros idiomas que não fosse o português. Deste modo, diante da expulsão dos jesuítas foram contratados mestres para ensinar português e seus salários seriam pagos com os trabalhos dos índios e quem não obedecesse havia sanções de acordo com sua raça ou papel social. Para os colonos de origem portuguesa ou brancos que ousasse se comunicar através da língua geral este pagaria multa a coroa, se fosse reincidente pela terceira vez seria excluído daquele estado. Já os índios, mameluco, cafuzo, mulato, ou preto seriam chicoteados em praça pública para servir de exemplos aos outros. Se a infâmia partir de membro da igreja a penalidade seria a cargo da coroa (Barros, Borges, Meira, 1996). Marquês de Pombal, tinha o apoio da Coroa e segundo seus ideais proibir qualquer idioma e a língua geral era um modo de iniciar a civilidade da população e pôr Portugal em posição de igualdade como outras nações civilizadas. Após a morte do monarca Dom Jose I, Marques de Pombal foi destituído do cargo e obrigado a voltar para sua cidade em Portugal.

A construção do Brasil se dá pela junção de vários povos, e com a chegada dos portugueses, o Brasil se tornou o destino das oportunidades para uns, desesperança para outros. Decerto, a fuga da família real ao Brasil, deu folego ao projeto de povoar o território brasileiro de pessoas brancas, católicas e europeias, enfraquecendo cada vez mais as questões das línguas. Foram anulados muitas das ações realizadas pelo Marques, mas nada se fez a respeito das línguas dos indígenas e negros escravos. Daí em diante essas línguas ficaram à mercê do glotocídio. Gonçalves Dias ao ser nomeado para compor a comissão Cientifica do IHGB (Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro) em suas visitas a escolas indígenas, ressaltou a importância de que a escola era um lugar para ser ensinado o português, inviabilizando a continuação da língua geral. Gonçalves Dias era conhecido como o intelectual dos povos indígenas, no entanto, seu interesse era ser precursor em mapear a histórias dos índios para posteridade e não a favor dos povos originários. Apesar disso, em suas obras percebe-se as contribuições dos indígenas e negros para compor o português brasileiro (Kodama,2007).

Com os portões abertos da terra das oportunidades, iniciaram em massa as imigrações ao Brasil - Italianos, espanhóis, irlandeses, suíços (europeus, brancos, católicos) para dar ar de civilidade a essa terra:

"Por toda parte onde quer que uma raça civilizada se pôs em contato com uma raça barbara viu-se forçada: ou a extermina la, ou a aprender a sua língua para com ela transmitir suas ideias. (...), Mas se não é passivei fazer os brasileiros estudarem as línguas selvagens, é possível, é fácil educar meninos selvagens que, continuando com o conheci-

mento da língua materna, sejam nossos interpretes, o laço entre a civilização aryana de que nós somos os representantes, e essa civilização aborigene que ainda não transpôs os limites da idade de pedra, e de que eles são os representantes. (Magalhães,1876, p. VII)."

Assim, impor a língua aos selvagens e imigrantes, principalmente influenciando meninos e meninas, são mecanismos para instituir os ideais dos colonizadores portugueses. As reformas pombalinas, ainda, eram vigentes por volta de 1841 e todas as instituições deveriam seguir os ensinamentos evidenciando a língua nacional, ou seja, o português. Neste período influenciado pelos gentis e negros escravizados, no entanto, no Brasil o ensino de línguas, após muitas reformas, garantia a presença das línguas antigas e modernas como o latim, grego, francês, inglês, alemão e italiano em todos os estágios do Colégio D. Pedro II; Em 1890 o Ministro Benjamim Constant, reformulou o ensino de língua estrangeira e o alemão, foram excluídos do currículo obrigatório, como também o estudo das literaturas estrangeiras; Com o decreto de nº 1.041 de 1892, retoma o ensino das línguas estrangeiras; A reforma de 1901, nesta ocasião era Ministro Epitácio Pessoa altera a oferta das línguas em função da redução de anos de formação no Colégio D. Pedro II para 06(seis) anos. Em decorrência, o inglês e o alemão retomam seu espaço no currículo, dessa vez, com vistas a um processo de ensino e aprendizagem mais comunicativos; em 1911 com o Ministro Rivadávia Correa, as línguas vivas e as clássicas retomam seus estudos literários; 1931 o Ministro Francisco Campos, institui que francês, inglês e alemão seria ensinado no período secundário. O latim era a única língua clássica do currículo; em 1942 o Ministro Gustavo Capanema, além das línguas existentes, incluiu o espanhol como disciplina obrigatória; As Leis de Diretrizes e Bases de 1961 e 1971 não apresentaram nenhuma orientação metodológica para o ensino de línguas estrangeiras. Já a LDB de 1996, enfatiza a retomada da importância do ensino das línguas estrangeiras. 2017 surge a Base Nacional Comum Curricular e a língua inglesa surge como língua franca globalizada.

Diante dos históricos a respeito da liberação e proibições de línguas alguns povos sofreram. Na era Vargas os pomeranos foram perseguidos por serem confundidos com nazistas alemães. Na ocasião foram proibidos de falar sua língua e cultuar seus costumes. No entanto, desde 2022, tramita no senado um Projeto de Lei que declara a prática da língua, a escrita, os costumes e a cultura das comunidades pomeranas como Patrimônio Cultural e Imaterial do Brasil, além disso, os pomeranos cultuam seus costumes e culturas livremente, principalmente na maior colônia pomerana do Brasil que fica no Espírito Santo (Gass, 2022). Os japoneses passaram pelo crivo xenofóbico, Nucci (2009), relata que muitos dos mais renomados figurões da época, inclusive médicos, como Miguel Couto, defendiam a ideia de que não seria favorável para compor uma nação pura e civilizada permitir a continuação de entradas dos imigrantes japoneses. Os nipônicos foram proibidos de falar suas línguas. As investidas foram se intensificando principalmente ao longo da segunda guerra mundial. Mesmo com todas as perseguições que os japoneses sofreram, hoje em dia, suas tradições podem ser livremente cultuadas. Outros povos que eram considerados indesejáveis foram os judeus. Com a ascensão do nazismo muito imigrantes pediam exilio no Brasil, e inúmeros foram negados por conta do xenofobismo, no entanto, alemães eram bem-vindos segundo a pesquisadora Maria Luiza Tucci Carneiro apud Campos (2015), ressalta que antes mesmo de Hitler chegar efetivamente ao poder, no Brasil, as ideias nazistas se fomentava. Foram instituídos grupos nazistas e fascistas, principalmente, em São Paulo, Rio de Janeiro, Porto Alegre e Curitiba e tinha apoio da imprensa, além disso, a era Vargas foi um terreno fértil para xenofobia, antissemitismo e eugenia.

Em se tratando do histórico linguístico africano no Brasil, Lucchesi 2009 ressalta que os primeiros escravizados entraram em contato com a língua geral, no entanto, com a substituição da mão de obra indígena por escravizados africanos e os avanços do tráfico negreiro, suas línguas se fundiram ao português de Portugal, assim, a língua geral passou a ser residual. Segundo Frei Francisco dos Prazeres:

Presentemente a língua corrente no país é a portuguesa; os instruídos a falam muito bem; porém entre os rústicos ainda corre um certo dialeto, que, enquanto a mim, é o resultado da mistura de línguas das diversas nações que tem habitado no Maranhão (Neto 1958 apud Lucchesi 2009)

Diante dos fatos históricos, percebe-se que o português brasileiro se originou por conta das misturas de povos e a necessidade de comunicação para expandir o projeto colonizador. Há quem julga os feitos de Marquês de Pombal como necessários para os processos civilizatórios, no entanto, pelo lado dos indígenas e escravizados a imposição da língua e apagamento de suas origens foi uma forma de sobreviver.
Na atualidade, com a propagação de produções nacionais (em especial as novelas), imigração de brasileiros para Portugal e advento dos youtubers e influencers o português brasileiro tem influenciado, principalmente crianças e jovens portugueses. Segundo reportagem da BBC, expressões brasileiras têm ganhado espaço no cotidiano dos portugueses, ao qual, tem dividido opiniões. Além do brasileirismo, como estão chamando as expressões, a xenofobia se faz presente no cotidiano dos imigrantes brasileiros (Braun, 2024).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em 2023 durante uma palestra do Grupo de Estudos de Filosofia Indígena na Unicamp, um homem proferiu inúmeros insultos referente aos idiomas indígenas. Em uma das falas enfatiza que "a maioria das pessoas não estão interessadas em aprender tupi-guarani [...], língua nenhuma deles". "Eu acho que índio, mas isso no meu ponto de vista, tem que tirar aquela tanga dele lá... Tá certo? Estudar a nossa língua em vez de ficar falando essa língua que ninguém entende". A ignorância a respeito dos povos originários, ainda, persiste. Julie Dorrico (2022), relata em seus estudos seu incomodo com tais situações e enfatiza que tudo que é destinado aos indígenas, não tem participação dos interessados, além disso, que a imagem dos povos originários em geral é retratada de modo deturpado e tem conotação negativa. No estudo a fortuna crítica (da exclusão): makunaimî na literatura indígena contemporânea, faz menção a obra de Mario de Andrade, Macunaíma, ao qual, até a atualidade, presta desserviço em corroborar com a imagem deturpada dos povos indígenas. O objeto desse estudo tratou de compreender quais as subjetividades em aceitar as línguas, principalmente dos povos originários e conclui-se que comprovaram que a língua portuguesa brasileira é um conjunto de contribuições de vários povos, principalmente, indígenas e africanas. No entanto, aceitar o outro é um projeto social hegemônico. Quando esses povos são considerados irrelevantes para a sociedade, independente dos esforços não há avanços significativos.
Em vários lugares do mundo adotaram mais de um idioma como oficial. No Brasil as línguas oficiais é o português e libras. E de acordo com os documentos norteadores de ensino, ressalta que à "aprendizagem de língua estrangeira é uma possibilidade de aumentar a auto percepção do aluno como ser humano e como cidadão", no entanto, a língua fomentada é o inglês. Porém, há documentos que enfatizam a necessidade de valorizar as contribuições dos indígenas e africanos culturalmente. Assim, diante dos fatos apresentados, observa-se que nenhuma das reformas contemplaram a língua dos povos originários e\ou africanos, no qual, contribuíram para a formação dessa nação e são ignorados sumariamente. Tendo em vista, essas considerações, como se dará à auto percepção e o senso de cidadania se os indivíduos não se reconhecem? Utilizando as palavras de Edmund Burke: "um povo que não conhece sua história está fadado a repeti-la". Em virtude dos fatos mencionados, fica evidente que todas as ações, consideradas, a "favor" dos indígenas, nas entrelinhas se davam\dão em prol dos que detém o poder. Nos últimos tempos, presenciamos tentativas de reparações histórica, no entanto, muitas dessas ações seria válida, se não fosse arraigado de demagogia, palanque eleitoreiro, com o intuito de limpar a imagem perante a sociedade ou dar continuidade ao lugar de poder. Em se tratando dos povos originários e africanos, ainda, estão a lutar por verdadeiras reparações históricas e serem valorizados por suas contribuições com

essa pátria.
Por fim, este estudo fomentou mais questionamentos, mas fica evidente que lei no papel se torna utopia e continuará respaldando a ilusão das verbosidades dos que detém o poder.

REFERÊNCIAS

BARROS. Maria Cândida D. M; BORGES. Luiz. C; MEIRA. Márcio. Língua Geral como Identidade Construída. Revista de Antropologia, São Paulo, USP, 1996, v. 39 nº 1.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília- Língua Inglesa 2018.

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.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. Ao lançar primeira Constituição em língua indígena, presidente do STF destaca momento histórico para o Brasil. Brasília, 19 de jul.2023. Disponível em: Supremo Tribunal Federal (stf. jus.br). Acesso em:01/12/2024.

BRAUN. Julia. O português de Portugal está ficando mais brasileiro? As expressões ouvidas com cada vez mais frequência no país. Disponível em: https://www.bbc.com/portuguese/articles/c51jkl0y9nlo . Acesso em: 14/12/2024.

CAMINHA, Pero Vaz. Ao Rei D. Manuel. Brasil,1500. Disponível em: Domínio Público - Detalhe da Obra (dominiopublico.gov.br) . Acesso em:0I/12/2024.

CAMPOS. Gustavo Barreto de. DOIS SÉCULOS DE IMIGRAÇÃO NO BRASIL. A construção da imagem e papel social dos estrangeiros pela imprensa entre 1808 e 2015. Tese de Doutorado. Programa de Pós-graduação em Comunicação e Cultura da Escola de Comunicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: tese_final_GBC_finalpesquisador Gustavo Barreto.pdf . Acesso em: 02/12/2024

DORRICO, Julie. A fortuna crítica (da exclusão): Makunaimî na literatura indígena contemporânea. Disponível em: Revista_CPFn14.pdf. Acesso em: 02/11/2024

EVARISTO. Jefferson. Linguicídio Africano no Brasil. Línguas e multilinguismos em tempos de pandemia: acesso, justiça social. Línguas e multilinguismos em tempos de pandemia: acesso, justiça social, Rio de janeiro, v.18 n.4. 2021. Disponível em: Linguicídio africano no Brasil | Fórum Linguístico (ufsc.br). Acesso em 11\12/2024.

FUNDAÇÃO NACIONAL DOS POVOS INDÍGENAS [FUNAI]. Brasil registra 274 línguas indígenas diferentes faladas por 305 etnias. Brasília,27\10\2022. Disponível em: Brasil registra 274 línguas indígenas diferentes faladas por 305 etnias - Fundação Nacional dos Povos Indígenas (www.gov.br). Acesso em: 10/12/2024

GASS, Bohn. Câmara dos Deputados. Projeto de Lei N.º 2.145, DE 2022: Declara a prática da língua, a escrita, os costumes e a cultura das comunidades pomeranas como Patrimônio Cultural e Imaterial do Brasil. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=2202963 . Acesso: 04/12/2024 KODAMA, K. (2007). o Tupi e o sabiá: Gonçalves Dias e a etnografia do IHGB em Brasil e Oceania. Fênix - Revista De História E Estudos Culturais, 4(3), 1-14. Disponível em: https://www.revistafenix.pro.br/revistafenix/article/view/683 . Acesso em: 05/12/2024

LIMA. Lucas Carlos. Uti possidetis juris e o papel do direito colonial na solução de controvérsias territoriais internacionais. Sequência Estudos Jurídicos e Políticos, [S. l.], v. 38, n. 77, p. 121–148, 2017. DOI: 10.5007/21777055.2017v38n77p121. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/sequencia/article/view/21777055.2017v38n77p121. Acesso em: 09/12/2024

SOUSA. Sergio. Grupo cria ferramentas computacionais para tradução automática de nheengatu, única língua viva descenden-

te do tupi antigo – Agência UFC. Disponível em: Grupo cria ferramentas computacionais para tradução automática do nheengatu, única língua viva descendente do tupi antigo – Agência UFC. 10\05\2022. Acesso em: 04/12/2024

SUESS. Paulo. A história dos jesuítas no Brasil. Conselho Indigenista Missionário. Disponível em: A história dos jesuítas no Brasil | Cimi. 31\06\2006. Acesso em: 09\12\2024

MAGALHÃES. Adriana. Conheça as principais mudanças que a corte portuguesa trouxe para o Brasil. Rádio Câmara. Brasília,03de mar.2008. Disponível em: Especial Família Real 3 - Conheça as principais mudanças que a corte portuguesa trouxe para o Brasil (05'54") - Rádio Câmara - Portal da Câmara dos Deputados (camara.leg.br) . Acesso em: 12/12/2024

MAGALHÃES. Couto de. O Selvagem. Rio de Janeiro. Typographia da Reforma,1876.

DORRICO, Julie. A fortuna crítica (da exclusão): Makunaimî na literatura indígena contemporânea. Disponível em: Revista_ CPFn14.pdf. Acesso em: 02/11/2024

PEIXOTO. Afrânio. Cartas, informações, Fragmentos Históricos e Sermões do Padre Joseph de Anchieta. Rio de Janeiro,1933.

SANTOS. Almir Grigorio dos. As Cartas de José de Anchieta e a história das ideias linguísticas. São Paulo, v. 10 n. 03 (2021).

WIRAPAYÉ. Cauã. Língua Indígena Nheengatu. Aula 1-história. Youtube, 15 de out.2023. Disponível em: https://youtu.be/8g669VnnNY0?si=wsDmUxBqnrof6PFL . Acesso em 10\12\2024.

A EDUCAÇÃO INFANTIL E A IMPORTÂNCIA DOS ESPAÇOS

MARIANA BOMFIM BISPO

RESUMO
Os espaços escolares devem transmitir algum tipo de comunicação que ajude os professores a realizar seu trabalho corretamente e, por sua vez, que sejam capazes de estimular a criatividade nos alunos e aumentar a motivação para frequentar as diferentes salas e disciplinas que são ministradas. Os espaços escolares influenciam muito o modelo de aprendizagem: novas tecnologias, novas metodologias, mobiliário escolar, luz, elementos decorativos. A sala de aula é um elemento importante no processo de aprendizagem. Tornar mais agradáveis os espaços das escolas de educação infantil pode ser um ponto muito favorável para o corpo docente, mas também para os alunos. Espaços amplos, áreas de descanso, podem transformar a sala de aula em um local confortável e flexível, onde não seja desconfortável passar a maior parte do tempo. Espaços educativos agradáveis e abrangentes podem ser alcançados com a implementação de mobiliário escolar inovador, confortável e colorido. A Educação Infantil desempenha um papel fundamental no desenvolvimento integral das crianças, proporcionando experiências que contribuem para a construção de conhecimento, valores e habilidades essenciais para a vida. Nesse contexto, os espaços destinados a essa fase são cruciais, pois são ambientes que estimulam a curiosidade, a criatividade e o aprendizado de forma lúdica e significativa.

PALAVRAS-CHAVE: Aprendizagem; Criatividade; Novas Tecnologias.

INTRODUÇÃO

Durante a primeira infância, cada criança está constantemente atuando para promover seu desenvolvimento, e este será melhor e mais harmonioso se ela encontrar no ambiente os elementos necessários para realizar tal atividade. Nesta linha de privilegiar e construir espaços nos quais, bebês e crianças possam desenvolver-se da melhor forma, surgem os espaços e as creches.

As creches não devem ser vistas como ambientes de ensino acadêmico cujo objetivo é proporcionar às crianças uma educação pré-escolar. Devemos entender a creche como uma escola de vida que abrange todas as áreas da pessoa e cujo objetivo é promover o desenvolvimento integral da criança, lançando as bases para um bom desenvolvimento intelectual, emocional e motor.

A creche tem características muito particulares no que diz respeito à organização dos espaços: requer espaços amplos, bem diferenciados, de fácil acesso e especializados. Também é muito importante, a existência de um espaço onde as tarefas conjuntas possam ser realizadas por todos em um grupo: assembleias, dramatizações, etc.

De acordo com Horn (2004):

> O termo “espaço” se refere aos locais onde as atividades são realizadas, caracterizada por objetos, móveis, materiais didáticos, decoração. O termo “ambiente” diz respeito ao conjunto desse espaço físico e às relações que nele se estabelecem, as quais envolvem os afetos e as relações interpessoais do processo, os adultos e as crianças; ou seja, em relação ao espaço, temos as coisas postas em termos mais objetivos; em relação ao ambiente, as mais subjetivas. (2004, p. 35)

Aulas convencionais com espaços indiferenciados são cenários empobrecidos e dificultam uma dinâmica de trabalho voltada para a autonomia. Da mesma forma, os espaços devem ser seguros, evitando riscos desnecessários sem cair na superproteção, favorecendo o gozo autónomo das crianças, e onde seja possível o acesso a todas as divisões, materiais e pessoas.

Devemos ter em mente que um espaço de educação infantil deve ser, acima de tudo, um ambiente muito estimulante, capaz de facilitar e sugerir múltiplas possibilidades de ação. Nesta linha, a escolha dos materiais que introduzimos na sala de aula assume especial importância. Esses materiais podem ser de todos os tipos e condições: comerciais e construídos; alguns mais formais e relacionados às atividades acadêmicas e outros da

vida real. É importante que eles provoquem investigação e exploração. Além disso, estes devem ser atrativos, de forma que promovam o interesse e o desejo de usá-los.
Costuma-se dizer que uma das tarefas fundamentais de um educador infantil é saber organizar um ambiente estimulante que abre infinitas possibilidades de ação, exploração, descoberta e, em última análise, aprendizagem, para os pequenos.

A IMPORTÂNCIA DOS AMBIENTES DE APRENDIZAGEM NA PRÉ-ESCOLA
Os ambientes de aprendizagem na pré-escola desempenham um papel crucial no desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças em idade pré-escolar. Esses espaços são mais do que simples salas de aula; são locais especialmente planejados para estimular a curiosidade, a criatividade e a aprendizagem significativa, proporcionando experiências enriquecedoras que contribuem para a formação integral dos pequenos.
A importância dos ambientes de aprendizagem na pré-escola reside na sua capacidade de oferecer estímulos diversificados que atendam às diferentes dimensões do desenvolvimento infantil. Esses espaços devem ser pensados de forma a promover a interação, a exploração, a descoberta e a construção do conhecimento de maneira ativa e participativa.
Ambientes bem estruturados e acolhedores estimulam a autonomia, a criatividade e a cooperação entre as crianças, permitindo que elas se expressem livremente, experimentem, descubram e aprendam por meio da interação com os colegas e os educadores. Além disso, esses espaços devem ser adaptados às necessidades e interesses das crianças, proporcionando desafios adequados ao seu estágio de desenvolvimento.
A organização dos ambientes de aprendizagem na pré-escola também influencia diretamente a qualidade do processo educativo. Materiais pedagógicos, brinquedos, livros, jogos e recursos tecnológicos bem selecionados e dispostos de forma acessível favorecem a construção do conhecimento, o desenvolvimento das habilidades socioemocionais e o estímulo à criatividade e à inovação.
As novas propostas de organização dos espaços educativos obrigam-nos a criar ambientes educativos de qualidade, a partir das necessidades e interesses das crianças, quer individualmente quer em grupo, sendo importante ter em conta dois aspetos básicos:
1.- O espaço (incentivar as relações entre os menores).
2.- Ou ambiente (contexto e significados da aprendizagem).
Esses aspectos nos conscientizaram de que a aprendizagem acontece em um espaço que, por suas características positivas ou negativas, influencia sua aprendizagem com diferentes níveis de possibilidades e limitações para seu desenvolvimento.
Os espaços devem ser o lugar central para a experimentação de várias experiências. De tal forma que quando pretendemos definir os espaços educativos ao nível de educação infantil, devemos ter materiais disponíveis para que os bebês e crianças possam explorar ativamente, fazendo uso de todos os seus sentidos para transformar e combinar materiais, descobrir relacionamentos através do meio da experiência direto, onde utilizam ferramentas e equipamentos adequados à sua vida, onde possam desenvolver, pintar, trabalhar, levantar, dançar, dançar, pular, contar, aprender, analisar, etc., tudo com o objetivo de desenvolver competências, habilidades e hábitos que contribuam para um desenvolvimento pleno e significativo.
Ambientes seguros, responsivos e estimulantes são uma parte importante do apoio ao aprendizado e ao desenvolvimento de bebês, crianças pequenas e pré-escolares. Esses ambientes também ajudam a prevenir comportamentos desafiadores e servem como um componente central de intervenções para bebês e crianças pequenas com deficiências identificadas.
Os ambientes físico, emocional e intelectual dentro de um programa de educação infantil são particularmente importantes a serem considerados. Esses três ambientes têm uma relação direta entre si e, combinados, apoiam o avanço da aprendizagem e do desenvolvimento das crianças.
- O ambiente físico afeta a forma como as crianças aprendem e se comportam. A maneira como uma sala é organizada, como um espaço 'parece' acolhedor e a facilidade de

movimento de um espaço para outro pode melhorar o aprendizado ou ter um impacto adverso no aprendizado. As crianças que frequentam as creches devem ter acesso a espaços e recursos inclusivos que as inspirem e desafiem a se envolver na aprendizagem.
- O ambiente emocional inclui as coisas que os educadores dizem ou fazem para que as crianças se sintam seguras, acolhidas e valorizadas. Todas as crianças que frequentam um programa de Jardim de Infância de Três Anos devem sentir-se apoiadas para experimentar e testar ideias e trabalhar em direção a objetivos sem consequências negativas quando as coisas não saem como planejado. Quando os profissionais da primeira infância levam em conta o ambiente emocional, reconhecem que desempenham um papel fundamental no estabelecimento e manutenção de um ambiente propício à aprendizagem.
- O ambiente emocional inclui as coisas que os educadores dizem ou fazem para que as crianças se sintam seguras, acolhidas e valorizadas. Todas as crianças que frequentam um programa de Jardim de Infância de Três Anos devem sentir-se apoiadas para experimentar e testar ideias e trabalhar em direção a objetivos sem consequências negativas quando as coisas não saem como planejado. Quando os profissionais da primeira infância levam em conta o ambiente emocional, reconhecem que desempenham um papel fundamental no estabelecimento e manutenção de um ambiente propício à aprendizagem.
Quando os profissionais da primeira infância consideram as necessidades de todas as crianças que frequentam um programa de jardim de infância de três anos e ajustam o ambiente de acordo, eles podem maximizar o aprendizado e o desenvolvimento das crianças, aumentar a inclusão e apoiar a curiosidade das crianças.
Os ambientes de aprendizagem incluem a seleção de recursos e materiais e o uso do tempo e do espaço. Dar atenção à forma como o tempo é estruturado ao longo do dia é importante para o senso de agência, segurança e proteção das crianças. As considerações de tempo podem incluir como os tempos de transição são gerenciados entre experiências e rotinas, como as escolhas são oferecidas e garantir que as crianças tenham tempo suficiente para praticar e estender seu aprendizado e ter um equilíbrio entre experiências calmas e repousantes e experiências mais ativas. Essas considerações apoiarão respostas cuidadosas às necessidades individuais de aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

OS ESPAÇOS DE EDUCAÇÃO INFANTIL EM UMA ABORDAGEM EMMI PIKLER
Emmi Pikler foi uma pediatra húngara que desenvolveu uma abordagem inovadora para a educação infantil, enfatizando a importância do cuidado respeitoso, da liberdade de movimento e da autonomia das crianças. Os espaços de educação infantil na perspectiva de Emmi Pikler refletem essa filosofia, sendo ambientes cuidadosamente planejados para promover o desenvolvimento saudável e integral dos pequenos.
Na abordagem Pikler, os espaços de educação infantil são concebidos como ambientes seguros, acolhedores e desafiadores, nos quais as crianças têm a liberdade de explorar, experimentar e aprender no seu próprio ritmo. A disposição dos materiais e dos móveis é pensada de forma a estimular a autonomia, a criatividade e a autoconfiança das crianças, respeitando suas individualidades e necessidades.
Os espaços na abordagem Emmi Pikler são organizados de maneira a favorecer o movimento livre e espontâneo das crianças, permitindo que elas desenvolvam suas habilidades motoras e sensoriais de forma natural e prazerosa. Tapetes acolchoados, escadas baixas, espelhos no chão e objetos não estruturados são alguns dos elementos comuns nesses ambientes, que incentivam a descoberta e a experimentação.
Na abordagem Emmi Pikler são pensados para promover a interação e a comunicação entre as crianças e os cuidadores, respeitando a individualidade e a autonomia de cada criança. A atenção e o respeito às necessidades emocionais e físicas dos pequenos são fundamentais nesse contexto, contribuindo para o fortalecimento dos laços afetivos e o desenvolvimento saudável das relações interpessoais.
Portanto, os espaços de educação infantil na abordagem Emmi Pikler são ambien-

tes que valorizam a liberdade, o respeito e a confiança nas capacidades das crianças, proporcionando experiências significativas que as auxiliam no processo de crescimento e desenvolvimento. Investir na criação de espaços inspirados nessa abordagem é investir no bem-estar e no desenvolvimento saudável das crianças, preparando-as para serem indivíduos autônomos, criativos e seguros de si.

A Dra. Emmi Pikler era uma pediatra que morava e trabalhava na Hungria. Em 1946, ela assumiu a responsabilidade de administrar um Lar para Crianças (conhecido como Loczy em húngaro) em Budapeste e essa experiência levou ao desenvolvimento de seus pontos de vista sobre a melhor forma de nutrir bebês.

Ela desenvolveu práticas para cuidados infantis que estavam associadas a resultados positivos de desenvolvimento para crianças, garantindo que cada criança tivesse um relacionamento privilegiado com um adulto e experimentasse toques e interações de qualidade.

Na metodologia Emmi Pikler, o adulto deve assumir um papel diferenciado em sua relação com a criança, apoiando sua atitude na observação direta, comunicação verbal, afeto e estimulação indireta. A intervenção do adulto em nos movimentos de criação das crianças pode ser prejudicial ao seu desenvolvimento autônomo, portanto, deve-se evitar prender a criança, deixando-a livre e para começar a criar um vínculo com o adulto que lhe permita agir com total espontaneidade.

O adulto deve fornecer à criança roupas confortáveis que facilitem sua mobilidade e espaços amplos que possam permitir que ela se movimente sem limitações.

A fase entre 0-3 anos, é uma fase de mudanças aceleradas em diferentes áreas do desenvolvimento infantil (cognitivo, afetivo, social e motor) que lançará as bases para todo o desenvolvimento infantil subsequente. Deve-se permitir que o bebê e as crianças comecem a experimentar por conta própria, dessa forma o bebê ou a criança se sentirá livre, adotando uma atitude positiva, mais do que ativa, levando a aprender com seus próprios movimentos autônomos, suas conquistas e também seus erros e falhas.

O desenvolvimento da criança durante a fase infantil terá um ritmo diferente em cada caso, devendo respeitar o seu ritmo de desenvolvimento procurar oferecer-lhe todas as possibilidades de despertar e desenvolver a sua própria autonomia.

A relação afetiva que estabelece a cada momento com cada acontecimento de seu universo predomina sobre o pensado e determina positiva ou negativamente as características que atribui aos objetos, pessoas ou situações com que lida. Embora saiba que as coisas, pessoas e acontecimentos têm uma individualidade estável, a compreensão que tem deles está diretamente relacionada a suas experiências emocionais (AMARAL, 2000, p. 51).

Sabe-se que o brincar é uma das atividades mais importantes para o desenvolvimento e a aprendizagem precoces. Segundo Wallon (1995), a forma mais simples que antecede o brincar é a atividade sensório-motora, considerada a raiz do pensamento, um dos componentes da inteligência. As crianças exploram os objetos ao seu redor, enquanto tentam descobrir todas as suas possibilidades interativas e, por meio da integração funcional dessas descobertas, desenvolvem atividades e pensamentos mais complexos e autônomos.

De fato, seguindo este autor, a conduta específica que uma criança pequena realiza é resultado de uma combinação de sua competência atual, as circunstâncias – físicas e humanas – que a cercam e a capacidade da criança de se relacionar com essas circunstâncias precisas. Nesse sentido, é importante compreender que, na perspectiva da criança, ela não brinca de fato, mas vive; vivem com muita seriedade e têm todas as suas funções e emoções envolvidas em cada ato que realizam desde o momento em que nascem. Além disso, a atividade lúdica dá às crianças a possibilidade de recriar experiências vividas anteriormente, desenvolver sua imaginação e aprender normas comportamentais específicas da cultura.

A emoção tem a necessidade de suscitar reações similares ou recíprocas em outrem e, inversamente, tem sobre o outro uma gran-

de força de contágio. É difícil ficar indiferente às suas manifestações, não se associar a elas através de arroubos de mesmo sentido, complementares ou mesmo antagônicos (WALLON, 1995, p. 99).

De fato, foi a observação de bebês e crianças pequenas a ferramenta que deu a essa abordagem educativa o profundo conhecimento sobre o desenvolvimento inicial que eles têm hoje. A observação do desenvolvimento de bebês e crianças pequenas que possibilitou estudos longitudinais completos e abrangentes realizados durante os mais de 70 anos de experiência favorável no centro original onde surgiu essa pedagogia – o lar adotivo – contribuiu para uma melhor compreensão sobre as capacidades da primeira infância.

Hoje em dia, desde que abriu em 2006, a Emmi Pikler Nursery School segue os mesmos princípios com crianças pequenas. Especificamente, asseguram que cada criança tenha uma relação afetiva privilegiada com o seu educador durante as rotinas de cuidados diários e que tenha a oportunidade de agir de forma autónoma e brincar livremente durante o resto do tempo, sob a atenção e ajuda adaptada dos educadores.

Para garantir a qualidade de suas intervenções, os educadores são capacitados quando ingressam na instituição; realizam observações contínuas e refletem sobre elas junto com a equipe pedagógica da creche o que torna a sua intervenção profissional específica a este modelo e, portanto, garante o bem-estar das crianças.

Assim, a partir de seu posicionamento pedagógico, a educação Pikler–Lóczy atenderia às ideias apresentadas pela teoria da autodeterminação devido ao caráter auto - sustentável de sua abordagem educacional. A gestão das rotinas de cuidados diários e dos episódios de brincadeiras livres é adaptada a cada criança e às circunstâncias do momento, o que garantiria a cobertura das necessidades psicológicas básicas da criança. Isso justifica nosso interesse em descobrir os detalhes que orientam a atividade educativa dos educadores Pikler.

Para aprofundar o conhecimento sobre essa abordagem educativa, é fundamental conhecer a atuação dos educadores ao longo do cotidiano da creche, neste caso, durante os episódios de brincadeiras livres das crianças. A melhor maneira de atingir esse objetivo é observar sua atividade educacional enquanto eles criam, mantêm e gerenciam as condições ideais para que o jogo livre espontâneo aconteça em um ambiente natural: a sala de aula regular.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os espaços na Educação Infantil devem ser planejados de forma a atender às necessidades específicas dessa faixa etária, considerando aspectos como segurança, conforto, acessibilidade, estímulo sensorial e interação social. Ambientes bem estruturados e acolhedores favorecem o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e motor das crianças, possibilitando que elas explorem, descubram e se expressem livremente.

Além disso, os espaços na Educação Infantil são fundamentais para promover a autonomia e a independência das crianças, incentivando a organização, a cooperação e o respeito mútuo. Por meio de brincadeiras, jogos, atividades artísticas e interações com os colegas e os educadores, as crianças têm a oportunidade de experimentar, errar, aprender e se desenvolver de maneira integral.

Dessa forma, é essencial valorizar a importância dos espaços na Educação Infantil, reconhecendo que eles desempenham um papel fundamental no processo de ensino e aprendizagem, contribuindo para a formação de indivíduos criativos, críticos, autônomos e solidários. Investir na qualidade dos ambientes educativos para as crianças é investir no futuro, garantindo que elas cresçam saudáveis, felizes e preparadas para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo.

Durante décadas, o estudo sobre o espaço escolar e a organização da sala de aula interessam a muitos profissionais: pedagogos, psicólogos, arquitetos, professores.

O espaço deve ser mais um elemento da atividade docente e, portanto, é necessário estruturá-lo e organizá-lo adequadamente. Entendemos que o ambiente do centro e da sala de aula constitui um instrumento muito valioso para a aprendizagem, e por isso deve ser objeto de reflexão e planejamento para

o professor.
Entendido nessa perspectiva, o espaço torna-se um fator didático, pois nos ajuda a definir a situação de ensino-aprendizagem e nos permite criar um ambiente estimulante para o desenvolvimento de todas as habilidades de nossos alunos, além de favorecer a autonomia e motivação da equipe de professores.
Qualquer espaço na escola é suscetível de ser um espaço educacional e, portanto, devemos organizá-lo de forma coerente em relação ao projeto político pedagógico. Os espaços das escolas de educação infantil devem ser fundamentalmente versáteis e flexíveis.

REFERÊNCIAS

AMARAL, S.A. Estágio categorial. In: MAHONEY, A.; ALMEIDA, L. Henri Wallon: psicologia e educação. São Paulo: Loyola, 2000.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica, 2010.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Câmara dos Deputados, 1996.

HORN, Maria da Graça Souza. Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004.

WALLON, H. Psicologia e educação da infância. Rio de Janeiro: Estampa 1995.

A CONTRIBUIÇÃO DOS MUSEUS E LOCAIS HISTÓRICOS NO ENSINO DE HISTÓRIA

MARINALVA SOARES DE SOUSA

RESUMO

O artigo em questão visa analisar como os museus e locais históricos contribuem para o ensino de História nas escolas, oferecendo uma abordagem crítica e imersiva sobre o passado. Inicialmente, discute-se a importância desses espaços como ferramentas pedagógicas que permitem aos alunos uma conexão direta com o patrimônio cultural e histórico, proporcionando uma leitura mais profunda e reflexiva da História. Em seguida, destaca-se o papel dos museus na formação da identidade cultural e no respeito à memória coletiva, ressaltando como esses locais favorecem a compreensão de eventos históricos e fortalecem a cidadania. A utilização desses espaços como recursos pedagógicos, quando devidamente contextualizada, é apresentada como uma estratégia eficaz para estimular a reflexão crítica dos estudantes e fomentar habilidades analíticas. Por fim, enfatiza-se o potencial dos museus e locais históricos em transformar o ensino de História, tornando-o mais dinâmico e relevante para a formação de cidadãos conscientes e críticos. O estudo se baseia em uma revisão bibliográfica que fundamenta a importância de integrar o passado com as realidades contemporâneas, preparando os alunos para interpretar e transformar o mundo ao seu redor.

PALAVRAS-CHAVE: Museu, Educação, História.

INTRODUÇÃO

A disciplina escolar de História no Brasil passou por transformações significativas a partir da década de 1960, influenciada por correntes intelectuais que reconfiguraram a forma de abordar o passado e a maneira como ele é ensinado. Inicialmente, a História escolar no país era predominantemente marcada por um olhar eurocêntrico, elitista e, muitas vezes, centrado nas grandes figuras e eventos políticos, com foco nos grandes feitos das elites dominantes. Esse modelo, que muitas vezes desconsiderava as experiências e vozes das camadas populares e das minorias, foi desafiado e remodelado por diferentes correntes de pensamento.

Essa mudança de abordagem não apenas ampliou o objeto de estudo da História, mas também alterou a forma como os documentos e as fontes históricas eram compreendidos, permitindo uma visão mais ampla e profunda do passado e, consequentemente, proporcionando aos estudantes uma compreensão mais rica da realidade histórica.

Por definição, o museu é uma “Instituição dedicada a buscar, conservar, estudar e expor objetos de interesse duradouro ou de valor artístico, histórico" (HOUAIASS, 2001, p. 1234). A origem etimológica da palavra "museu", vem do grego mouseion, significando “templo ou morada das musas”, essa palavra está diretamente ligada à mitologia grega, onde as musas, filhas de Zeus e Mnemosine (a deusa da memória), eram responsáveis por preservar e celebrar a memória das grandes vitórias e feitos dos deuses. Na mitologia, as musas simbolizam a inspiração e a memória, atributos essenciais para a preservação de histórias e conhecimentos. Assim, a origem da palavra "museu" está profundamente conectada à ideia de um espaço dedicado à memória e à celebração de feitos importantes, o que, ao longo do tempo, se consolidou como o conceito moderno de museu como um lugar de preservação, estudo e exibição de objetos históricos e culturais.

Os museus têm suas origens na Antiguidade, mas sua estruturação moderna remonta aos séculos XVII e XVIII, com o surgimento das primeiras coleções públicas e privadas. Inicialmente, eram coleções particulares de monarcas, aristocratas e estudiosos, que buscavam reunir objetos raros e curiosidades para preservar o conhecimento e exibir o poder e a riqueza de seus possuidores.

No entanto, com o tempo, essas coleções começaram a ser abertas ao público, especialmente após a Revolução Francesa, quando o conceito de museu se consolidou como um espaço de educação e difusão cultural. O Museu do Louvre, em Paris, é um dos exemplos mais emblemáticos dessa trans-

formação, sendo aberto ao público em 1793 com o intuito de tornar o patrimônio cultural acessível a todos. A partir do século XIX, com o avanço da ciência e da arqueologia, os museus começaram a se organizar de forma mais sistemática, com a divisão de suas coleções por áreas de conhecimento, como arte, história, ciência e arqueologia, tornando-se espaços de educação e preservação de memória histórica e cultural.

A expografia [...] se ocupa da definição da linguagem e do design da exposição museológica, englobando a criação de circuitos, suportes expositivos, recursos multimeios e projeto gráfico, incluindo programação visual, diagramação de textos explicativos, imagens, legendas, além de outros recursos comunicacionais (FRANCO, 2008, p.61).

A expografia, conforme descrita por Franco (2008), é fundamental no contexto da museologia, pois se dedica à concepção e organização das exposições em museus, o que vai além da simples disposição de objetos; ela envolve a definição de toda a linguagem e do design que estruturam a apresentação museológica, com o objetivo de criar uma experiência imersiva e comunicativa para o visitante.
O museu, enquanto espaço educativo e cultural, desempenha um papel crucial na formação do sujeito, sendo uma ferramenta valiosa na construção da identidade e da compreensão crítica da história e da cultura. Essa interação com a cultura material, que abrange desde artefatos cotidianos até peças de grande relevância histórica, abre um campo de possibilidades para que o sujeito construa sentidos e estabeleça relações mais profundas com os processos históricos.
A sociedade contemporânea, caracterizada pelo presenteísmo e pela negação do passado, enfrenta desafios significativos na construção de uma identidade coletiva e na preservação da memória histórica

"A destruição do passado – ou melhor, dos mecanismos sociais que vinculam nossa experiência pessoal às das gerações passadas – é um dos fenômenos mais característicos e lúgubres do final do século XX. Quase todos os jovens de hoje crescem numa espécie de presente contínuo, sem qualquer relação orgânica com o passado público da época em que vivem. Por isso os historiadores, cujo ofício é lembrar o que os outros esquecem, tornam-se mais importantes do que nunca no fim do segundo milênio" (HOBSBAWM, 1995, p. 13).

Este processo de destruição do passado, apontado por Hobsbawm (1995), reflete a crescente desconexão entre as gerações atuais e as experiências históricas que moldaram o presente. Vivemos em uma era marcada pela efemeridade das informações e pela tendência de viver no "agora", sem estabelecer vínculos orgânicos com o que foi vivido anteriormente, essa desconexão com a história, esse desinteresse ou até mesmo a reinterpretação seletiva dos eventos passados (conhecido como revisionismo), tem levado à criação de uma narrativa fragmentada, onde as lições do passado são constantemente revisadas ou esquecidas.
Dentro desse contexto, o papel dos museus se torna ainda mais relevante como ferramenta pedagógica. O museu, enquanto instituição dedicada à preservação e à exposição de objetos históricos, oferece um espaço físico e simbólico para a reflexão crítica sobre o passado. Ele serve como uma resistência ao apagamento histórico, funcionando como um elo entre o presente e o passado, e ajudando a resgatar as narrativas muitas vezes negligenciadas ou distorcidas pela sociedade contemporânea.
A destruição do passado, como descrito por Hobsbawm, é um fenômeno que resulta na perda de uma identidade coletiva compartilhada, essencial para a construção de uma sociedade consciente de seus valores e de seu legado. Nesse sentido, os museus têm a capacidade de transformar esse cenário. Eles não se limitam a preservar artefatos; ao contrário, tornam-se espaços vivos de narrativas históricas, permitindo que as novas gerações se conectem com o passado de maneira mais reflexiva e crítica. Ao promoverem a reflexão sobre o passado, os museus oferecem a oportunidade de enfrentar os revisionismos e as tentativas de apagar a história, reforçando a importância de preservar a memória coletiva para que ela sirva de base para o entendimento do presente e

para a construção de um futuro mais consciente.

LOCAIS HISTÓRICOS COMO FERRAMENTAS DE ENSINO

A história tradicional, como é ensinada nas escolas, geralmente privilegia a transmissão de conhecimentos fechados, onde os alunos são vistos como receptores passivos de informações. Os eventos históricos são frequentemente apresentados de forma distante e abstrata, sem uma conexão direta com o cotidiano dos estudantes.

Atualmente, o Ensino de História nos oferece um campo de possibilidades no que se refere ao saber escolar. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN os conteúdos devem privilegiar a diversidade, diferenças de cultura, crenças, relacionar o passado e presente, utilizar de fontes históricas, identificar grupo indígena da região e seus modos de vida. Contudo, é necessário que tanto o aluno quanto o professor precisam ser reconhecidos como sujeitos da sua própria história (Dias, 2013).

"A história, que faz do tempo a sua figura central, opera transformações no tempo vivido, cujos registros e traços são encontráveis na memória individual e coletiva, para se buscar a inelegibilidade dos eventos e dos significados a eles atribuídos no vivido, é necessário mobilizar operações cognitivas de naturezas diversas, que vão desde a sensibilidade, a intuições, ao rigor analítico no tratamento das fontes, com base na elaboração de hipóteses conceituais" (Siman, 2005, p. 118).

A citação de Siman (2005) ressalta a centralidade do tempo na História, destacando como a interpretação e compreensão dos eventos passados requerem um processo cognitivo que envolve não apenas análise crítica, mas também a mobilização de aspectos sensíveis e intuitivos dos indivíduos. No contexto da utilização de locais históricos como ferramentas de ensino, essa afirmação ganha relevância ao demonstrar como esses espaços permitem que os estudantes vivenciem e percebam o passado de uma maneira mais sensorial e afetiva, facilitando a construção de um entendimento mais profundo dos eventos históricos.

O processo de aprendizagem, nesse caso, não se limita à memorização de datas ou nomes, mas envolve uma imersão na história que ativa a sensibilidade dos estudantes. Eles podem, por exemplo, se emocionar diante de um memorial ou refletir sobre o peso de um determinado local de conflito, o que os leva a um entendimento mais subjetivo e pessoal da História.

Siman (2005) também fala sobre a necessidade de rigor analítico na utilização das fontes históricas. Nesse contexto, os locais históricos podem proporcionar fontes primárias e diretas, como documentos, monumentos e objetos, que são fundamentais para o desenvolvimento do pensamento crítico e analítico dos estudantes, esses elementos podem ser analisados e debatidos em sala de aula, promovendo uma reflexão sobre os múltiplos significados que esses objetos e lugares carregam, além de como são usados para construir narrativas históricas.

"as exposições têm o enfoque na comunicação do conteúdo e nos mecanismos de informação para ampliação do espaço de troca e possível interação do visitante com o espetáculo museológico". (ENNES, 2003, p.7).

A partir dessa análise, os alunos são incentivados a formular hipóteses e questionamentos sobre o passado, desenvolvendo uma maior capacidade de crítica e interpretação. A ideia de "comunicação do conteúdo" enfatiza o papel do museu em tornar o conhecimento acessível, não apenas através da exibição de objetos ou artefatos históricos, mas por meio de uma experiência interativa e imersiva.

O desenvolvimento imersivo do aluno em um museu ou em uma visita a locais históricos é um processo significativo que vai além do aprendizado tradicional, proporcionando uma experiência de aprendizado mais profunda e concreta. Quando os estudantes são expostos ao ambiente físico de um museu ou local histórico, eles têm a oportunidade de vivenciar e interagir com a história de maneira palpável, o que facilita a construção de significados e a formação de conexões emocionais e cognitivas.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi elaborada com o objetivo de assegurar

uma educação básica que garanta direitos de aprendizagem a todos os estudantes do Brasil, levando em consideração as especificidades regionais, culturais e sociais. Carniel (2019) destaca que a consciência histórica possibilita a reflexão sobre os eventos passados, promovendo a compreensão de como o presente se construiu a partir do passado, e como a memória coletiva pode influenciar as identidades individuais e coletivas.

Assim, ao ensinar História, a escola oferece aos alunos as ferramentas para a construção de um entendimento mais amplo de sua própria trajetória e do mundo ao seu redor. No entanto, essa tarefa exige um olhar atento e reflexivo por parte dos educadores, que devem ser capazes de questionar os conteúdos propostos e fomentar uma análise crítica nas aulas de História, para que os alunos não apenas aprendam sobre o passado, mas também se tornem capazes de compreender o papel da História na construção de suas identidades e na formação de uma sociedade mais justa e democrática.

> "A potencialidade de um trabalho com objetos transformados em documentos reside na inversão de um "olhar de curiosidade" a respeito de "peças de museu" – que na maioria das vezes, são expostas pelo seu valor estético e despertam o imaginário de crianças, jovens e adultos sobre um "passado ultrapassado" ou "mais atrasado" – em "um olhar de indagação", de informação que pode aumentar o conhecimento sobre os homens e sobre sua história" (Bittencourt, 2004, p. 355).

A citação de Bittencourt (2004) destaca a importância da mudança na percepção dos objetos museológicos, sugerindo que, ao invés de serem vistos apenas como "peças de museu" com valor estético ou curiosidades do passado, eles devem ser transformados em "documentos" que promovem um olhar questionador e reflexivo sobre a história. Esse "olhar de indagação" propõe que os objetos não apenas despertem a imaginação dos visitantes, mas também se tornem instrumentos de investigação e análise histórica, permitindo uma compreensão mais profunda das vivências humanas e dos processos históricos que os moldaram. Os objetos, agora compreendidos como documentos vivos de um passado em constante releitura, incentivam os estudantes a questionarem, explorar e conectar esses artefatos com as narrativas históricas, reforçando o papel da História como uma disciplina que não apenas relata o passado, mas o interpreta criticamente.

A utilização de locais históricos como ferramentas pedagógicas no ensino de História tem um impacto profundo na formação de uma consciência histórica crítica e reflexiva nos alunos. Ao invés de tratar os conteúdos de forma abstrata e distante, como é comum na abordagem tradicional, a visita a museus, sítios históricos e exposições proporciona uma imersão que torna o aprendizado palpável e sensorial. Essa experiência ativa, conforme destacam Siman (2005) e Ennes (2003), mobiliza diferentes operações cognitivas, que vão da intuição e sensibilidade ao rigor analítico na análise das fontes históricas, como objetos e monumentos. Bittencourt (2004) complementa essa visão ao sugerir que os objetos históricos, ao serem analisados com um "olhar de indagação", deixam de ser apenas curiosidades estéticas e se tornam fontes ricas para a compreensão dos processos históricos.

Assim, os alunos, ao interagirem com esses objetos, desenvolvem habilidades de interpretação, análise crítica e construção de significados, integrando o passado ao presente de maneira mais concreta e significativa. Nesse contexto, a BNCC também ganha relevância ao assegurar que a História seja ensinada desde os anos iniciais do ensino fundamental, proporcionando as condições necessárias para que os alunos compreendam o papel da História na construção das identidades individuais e coletivas, como destaca Carniel (2019).

O PAPEL DO DOCENTE NA CONSTRUÇÃO DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA

Ao trabalhar com o ensino de História, o professor deve ser capaz de despertar nos alunos a capacidade de questionar e refletir sobre os eventos históricos, ajudando os a perceber a História não como um conjunto de datas e fatos isolados, mas como um processo contínuo e dinâmico que influencia suas vidas e identidades.

A citação de Bittencourt (2011) sobre "trabalhar com alunos de diferentes condições sociais e culturais" p. 228, reflete a importância de considerar a diversidade dos alunos no processo educativo, especialmente no ensino de História. Esse aspecto é essencial para o docente, pois cada estudante traz consigo experiências, vivências e contextos que influenciam sua percepção e entendimento do passado.

A visita a espaços museológicos e históricos oferece uma maneira de tornar o ensino mais inclusivo, acessível e sensível às múltiplas realidades dos estudantes. Os museus e outros locais históricos são fontes ricas de aprendizado que podem ser exploradas de maneiras que atendem a diferentes estilos de aprendizagem, origens culturais, e contextos sociais, sendo particularmente relevante em um ambiente educacional diverso, onde os alunos têm experiências e conhecimentos prévios distintos.

De acordo com a a 25ª Conferência Geral do ICOM (Conselho Internacional de Museus), em Kyoto:

"Os museus são espaços democratizantes, inclusivos e polifônicos que atuam para o diálogo crítico sobre os passados e os futuros. Reconhecendo e abordando os conflitos e desafios do presente, mantêm artefatos e espécimes de forma confiável para a sociedade, salvaguardam memórias diversas para as gerações futuras e garantem a igualdade de direitos e a igualdade de acesso ao patrimônio para todos os povos".

Em um ambiente educativo tradicional, muitos temas históricos podem ser apresentados de maneira linear e uniforme, sem considerar a pluralidade de perspectivas e experiências. No entanto, os museus, ao exibir diferentes narrativas e interpretar a História de múltiplas formas, oferecem a possibilidade de incluir as vozes e as histórias de grupos muitas vezes marginalizados ou invisibilizados, como as populações indígenas, negras, mulheres, e outras minorias. Isso torna o ensino de História mais democrático e representa uma forma eficaz de trabalhar com a diversidade presente nas salas de aula.

Como mencionado na citação do ICOM, os museus são espaços "democratizantes, inclusivos e polifônicos", e a partir dessa perspectiva, o docente tem a oportunidade de explorar essas potencialidades em sala de aula. Ao incorporar locais históricos, como museus e centros de memória, ao processo de ensino, o professor oferece aos alunos uma oportunidade única de vivenciar a História de maneira concreta, dinâmica e sensorial.

O docente deve ser sensível à pluralidade de experiências de seus alunos e, ao mesmo tempo, atuar ativamente para desconstruir a História tradicional que, muitas vezes, privilegia as perspectivas de grupos dominantes. Essa desconstrução deve incluir a valorização das histórias de minorias, como povos indígenas, afrodescendentes, mulheres, pessoas com deficiência, entre outros grupos historicamente marginalizados. É imprescindível que o professor promova um ambiente educacional no qual essas vozes possam ser ouvidas e respeitadas, contribuindo para a formação de uma identidade histórica mais completa e representativa.

"As visitas a museus constituem-se em possibilidades de ampliação da formação acadêmica e profissional, além de favorecer a aprendizagem para além do espaço escolar" (Zarbato 2018, p. 583).

Portanto, a democratização do conhecimento histórico no ensino de História depende diretamente do compromisso do docente em promover uma educação que reconheça e valorize a diversidade de seus alunos. Através de práticas pedagógicas inclusivas, que considerem as diferentes culturas, identidades e contextos dos estudantes, o professor pode contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e plural, onde todos os grupos sociais possam se sentir representados e respeitados na narrativa histórica.

ABSORÇÃO DE CONTEÚDO POR MEIO DE VISITAS A MUSEUS

As visitas a museus oferecem aos alunos uma oportunidade única de absorção de conteúdo, uma vez que proporcionam uma forma de aprendizado que ativa não apenas o raciocínio lógico, mas também os sentidos, as emoções e a experiência vivencial.

Ao contrário de uma abordagem tradicional que geralmente se limita à transmissão de informações verbais ou textuais, a visita a um museu permite que o estudante se envolva diretamente com os objetos históricos, artefatos, documentos e exposições, promovendo uma aprendizagem mais profunda e multifacetada.
O professor deve atuar como mediador, guiando os alunos na exploração do museu e ajudando-os a fazer conexões entre o conteúdo histórico exibido e a realidade cotidiana. Esse processo de mediação é essencial para que o aluno não apenas absorva o conteúdo, mas também consiga contextualizá-lo e refletir criticamente sobre ele. A interação com os artefatos e as exposições no museu, sob a orientação do docente, permite que os alunos construam um entendimento mais robusto e significativo do passado e suas implicações no presente.
O impacto visual de uma obra de arte ou de uma peça histórica pode despertar uma reflexão profunda, enquanto a atmosfera do ambiente contribui para a construção de uma memória afetiva associada ao conteúdo, facilitando a fixação do aprendizado
Por fim, como discutido previamente, o museu também funciona como um espaço para o desenvolvimento da autonomia intelectual. Ao interagir com o conteúdo histórico de maneira prática e reflexiva, o aluno é encorajado a fazer suas próprias descobertas, formular perguntas e hipóteses, e até mesmo questionar as narrativas estabelecidas. Esse processo de investigação ativa, com a mediação docente, é um passo essencial para o desempenho do aluno na absorção do conteúdo e contexto, contribuindo para o fortalecimento de habilidades cognitivas cruciais para a construção da consciência histórica e o desenvolvimento do pensamento crítico.

No imaginário coletivo, museus são locais sacros, revestidos de uma aura de austeridade e intelectualidade, e precisam ser decodificados para serem apreciados. Ora, se o lazer é prazer, estudar e aprender estão, tradicionalmente, fora dessa categoria. [...] Nos museus, temos de ler, prestar atenção, tentar entender palavras e expressões que, muitas vezes, compõem o vômito verborrágico dos curadores (GONÇALVES, 2006, p. 38).

A citação de Gonçalves (2006) pode ser utilizada para questionar como, muitas vezes, a abordagem tradicional do museu como um espaço rígido e distante pode limitar o aprendizado. O desafio aqui é mudar essa visão de um local sagrado e distante para um espaço democrático, onde o aprendizado histórico possa ser prazeroso e imersivo, como discutido nos tópicos anteriores sobre a importância da mediação docente e a inclusão de múltiplas perspectivas no ensino de História.
O que serve como um ponto de partida para refletir sobre a transformação da função do museu no processo de ensino, quebrando a barreira da formalidade excessiva e tornando-o mais acessível, interativo e envolvente para os alunos, sem perder sua função educativa e crítica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reflexão e a construção do presente artigo evidenciam a importância dos museus como ferramentas pedagógicas no ensino de História, particularmente no que diz respeito ao desenvolvimento de uma consciência histórica crítica e reflexiva nos alunos.
Ao promover visitas a locais históricos e museus, o ensino de História pode se tornar uma experiência imersiva e enriquecedora, em que os alunos não apenas interagem com o passado, mas também constroem uma compreensão mais profunda e pessoal do mesmo.
O papel do docente nesse contexto é fundamental, pois cabe a ele mediar essa experiência de forma inclusiva e significativa, ao trabalhar com alunos de diferentes realidades sociais e culturais, o professor não apenas transmite conteúdos, mas também cria oportunidades para que os estudantes se vejam refletidos nas narrativas históricas, muitas vezes marginalizadas nas abordagens tradicionais.
Contudo, a inclusão dos museus como ferramentas de ensino no processo de construção da consciência histórica dos alunos revela-se como uma estratégia transformadora, que ao se depararem com objetos, documentos e espaços físicos que carregam em si as narrativas históricas, os alunos são

convidados a ir além da leitura e da teoria.
Como abordado durante o desenvolvimento do artigo, é essencial que o ensino de História não se restrinja ao ensino de um passado distante, mas que consiga dialogar com o presente dos alunos, permitindo que eles compreendam as continuidades e rupturas da história, e como elas moldam as identidades individuais e coletivas. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ao garantir que o ensino de História seja uma ferramenta para a construção da consciência histórica, mostra-se como um marco importante, não apenas na organização dos currículos escolares, mas também no fortalecimento da educação como um processo de construção identitária, crítica e transformadora.
Em um cenário em que a História ainda é tratada por muitos como um campo fechado e distante, a proposta de incluir os museus e locais históricos como parte integrante do processo de ensino revela-se essencial para democratizar o conhecimento e tornar o aprendizado mais envolvente e acessível.
Dessa forma, a visita a museus e locais históricos se configura não apenas como uma atividade extracurricular, mas como um componente vital para a construção de uma educação mais significativa e contextualizada. Um aprendizado que vai além da sala de aula, que permite ao aluno absorver o conteúdo de forma tangível, sensorial e emocional, criando um vínculo profundo com o conhecimento histórico e, consequentemente, com a própria construção de sua identidade histórica e cultural.

REFERÊNCIAS

BAUER, J. A Construção De Um Discurso Expográfico: Museu Irmão Luiz Godofredo Gartner. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/121979/Jonei_TCC_museo logia.pdf?sequence=1&isAllowed=y >. Acesso em: 28 ago. 2024.

BITTENCOURT, Circe. Ensino de História: fundamentos e métodos. 4 ed.São Paulo: Cortez, 2011.

BRASIL. Base Nacional Curricular Comum. Brasília: MEC – Ministério da Educação, 2019.

BITTE, R. C. F. O museu no ensino de história. Educação e Pesquisa, v. 50, 2024.

DA SILVA, Goreti Pélagué Pereira; De Aguiar Pacheco, Ricardo. O uso do museu no ensino escolar de História. 2021.

DIAS, E. Museu e ensino de história: relações e contribuições para o ensino.
Disponível em: < https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/9757/12/11.pdf >. Acesso em: 20 ago. 2024.

DICIONÁRIO. Museu. In: Houaiss, Antônio. Dicionário Houaiss da língua portuguesa. 2. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001. p. 1234.

DOS SANTOS REINALDO VERDE, A. P.; MARTINS, E. S. Educação Histórica: o Museu e a importância da história local no ensino de História. Revista Diálogo Educacional, v. 21, n. 69, 10 maio 2021.

ICOM Brasil. Pesquisa ICOM Brasil: nova definição de museu. 2019. Disponível em: https://icom.museum/br/ . Acesso em: 13 ago. 2024.

RUCKSTADTER, Vanessa Campos Mariano; De Assis Marcolino, Gabrieli. O museu como possibilidade no ensino de história nos anos iniciais do ensino fundamental: Uma revisão integrativa de literatura. Pedagógica: Revista do programa de Pósgraduaçao em Educaçao-PPGE, n. 25, p. 7, 2023.

SYLLAS, D.; BEZERRA, M.; TAMANINI, P. A. O museu como espaço de memória: o espaço museológico e o ensino de história. DOAJ (DOAJ: Directory of Open Access Journals), 1 abr. 2019.

EDUCAÇÃO ESPECIAL PARA UMA EDUCAÇAO INCLUSIVA: UMA REFLEXÃO SOBRE A NECESSIDADE DA MULTIDISCIPLINARIEDADE PARA ACOLHER AS DIFERENÇAS

MARIZA STEFANE SOLER

RESUMO
Este estudo pretende elucidar a necessidade de uma reflexão profunda sobre a estrutura educacional, pois a questão da inclusão evidencia que a estrutura escolar precisa ser repensada para atender às especificidades de todos, uma vez que a educação precisa abarcar todas as características provenientes da diversidade humana, incluindo os múltiplos talentos e deficiências que compõem a humanidade. O presente artigo realiza uma revisão da literatura baseada em artigos e obras de especialistas em educação, visando propor uma reflexão sobre a finalidade da educação, a qual consistiria na formação cidadã ou no abastecimento da mão de obra capitalista; demonstra que as propostas pedagógicas atuais, contrariando vertentes do passado como a educação bancária, onde se acreditava que a função do professor residiria em depositar conteúdos na cabeça dos estudantes, colocando-os em uma posição extremamente passiva, consideram o aluno como um ser ativo, o qual traz conhecimentos e vivências de casa que precisam ser explorados através de didáticas participativas. Deste modo, evidencia-se que a inclusão é necessária em que os estudantes deficientes podem enriquecer o processo ensino-aprendizagem, bastando metodologias como o debate reflexivo em torno de um objeto, onde o docente é um condutor do processo de descoberta do conhecimento; além desta metodologia mais democrática, para a inclusão é necessária também uma equipe interdisciplinar pedagógica, capaz de identificar e satisfazer as necessidades que a convivência com o diferente evidencia, possibilitando se trabalhar valores cidadãos como respeito, solidariedade e altruísmo.

PALAVRAS-CHAVE: Educação especial; educação inclusiva; multidisciplinariedade.

INTRODUÇÃO

Há uma diversidade de características humanas presentes na sociedade e, como consequência, estas diferenças são refletidas no ambiente escolar e devem ser acolhidas de maneira a suprir todas as necessidades individuais, ao mesmo tempo em que se promove a socialização e a interação necessárias para o processo de ensino e aprendizagem.
Mecanismos como a Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) representam avanços importantes, permitindo que o aluno com necessidades especiais seja atendido por um profissional da pedagogia especializado nesta modalidade educacional (Educação Especial). No entanto, o debate sobre este tema da inclusão precisa ultrapassar as questões pontuais, aprofundando a reflexão sobre a finalidade da educação e suas estruturas metodológicas, para se elaborar um formato didático que objetive realmente a formação cidadã, promovendo valores como respeito e solidariedade.
Ressalta-se que a escola trabalha com seres humanos, sendo impossível padronizar o modo como os alunos recebem e absorvem o conteúdo. Por esta razão, conforme apontam tantos modelos didáticos como a perspectiva de FREIRE (1996) e a experiência de MAKARENKO (1989), o processo de ensino e aprendizagem precisa ocorrer por meio da partilha e da socialização do conhecimento, sendo orientada por uma ótica coordenada, porém horizontal.
Partindo da definição de educação do filósofo brasileiro CORTELLA (2015b), que visita as origens da palavra para conceituá-la como condução, o educador é aquele que conduz o estudante no processo de descoberta do conhecimento, em uma relação que deve ser recíproca e humanizada. Com o objetivo de refletir sobre a estrutura educacional atual e apontar para a necessidade de uma equipe multiprofissional com pedagogos, intérpretes de libras, fonoaudiólogos, psicólogos e especialistas em educação especial, o presente artigo trabalhará a necessidade de um repensar das estruturas educacionais, trazendo as experiências do psicanalista PICHON-RIVIÈRE apud CASTANHO (2012) sobre o processo grupal e seus resultados positivos conforme sua observação, relacionando esta terapia coletiva com a pedagogia reflexiva de FREIRE (1996), citando nuances con-

ceituais do relato de MAKARENKO (1989), e culminando em uma proposta de equipe pedagógica multidisciplinar conforme sugere o artigo de MACIEL (2003).

A presença de profissionais como psicólogos, fonoaudiólogos, intérpretes de LIBRAS, e educadores especializados, no ambiente escolar, não apenas supriria as necessidades específicas oriundas de deficiências, como também contribuiria para o processo de diagnóstico precoce de distúrbios educacionais como a dislexia, além de mediar e pacificar conflitos e possíveis situações discriminatórias.

A relevância da proposta se justifica por atender as necessidades de cada aluno em um ambiente que precisa ser inclusivo e acolhedor, promovendo a interação entre diferentes potencialidades, talentos, deficiências e perspectivas, trazendo na prática, valores extremamente importantes como o respeito, a solidariedade, a proatividade e o altruísmo, enriquecendo a dinâmica do ensino e aprendizagem, para deste modo, fortalecer a formação e o sentimento de cidadania.

Só a educação é capaz de transformar uma sociedade, pois conforme FREIRE (1996) "A educação não transforma o mundo, a educação muda as pessoas, e as pessoas transformam o mundo". Quando se trabalha a diversidade na escola, valores cidadãos são praticados no cotidiano, e desta forma, se constrói um processo que termina por impactar a sociedade como um todo.

Deste modo, acredita-se que a prática inclusiva pode naturalizar a convivência entre os diferentes, formatando em um processo longo e contínuo uma sociedade mais humana, livre de preconceitos e com um sentimento forte de coletividade.

REVISÃO DA LITERATURA

A diversidade humana se compõe de múltiplas características, por esta razão, todos possuem habilidades e dificuldades, sendo função da educação suprir as necessidades e potencializar os talentos no processo de ensino e aprendizagem. Por esta razão, faz-se necessário refletir se os métodos didáticos correspondem aos objetivos educacionais.

FINALIDADE E MÉTODOS DA EDUCAÇÃO

Considerando que a finalidade da educação, conforme explana Abbagnano (2007), reside na transmissão das técnicas e dos comportamentos culturais de uma sociedade, visando formar o indivíduo para transformá-los e aperfeiçoá-los; é evidente que a inclusão de cada sujeito no processo educacional é de extrema importância, pois os talentos individuais podem aprimorar os mecanismos de trabalho e de ser da comunidade.

A visão de que cada pessoa pode contribuir a seu modo para a construção de uma sociedade melhor foi exposta por Aristóteles (1999) em sua obra "A política", onde vivendo em uma sociedade escravagista, o pensador disserta que até o escravo como trabalhador braçal é importante, pois possibilitariam que outros homens pensassem e refletissem sobre o mundo e a organização social.

Embora se reconheça que na antiguidade não havia a questão de necessidades especiais, pois os deficientes durante muito tempo foram mortos ou reclusos, cita-se o referido filósofo para constatar que todos são importantes para uma sociedade, e por esta razão, devem necessariamente ser incluídos, por conseguinte, a única maneira de se formar a personalidade e aprimorar o talento é o processo de aprendizagem.

Gerar uma consciência de que todos são importantes para a sociedade com seus talentos e deficiência é um processo de construção, neste sentido, Cortella (2015a) expõem que não nascemos prontos, e por isso, somos constituídos por aquilo que vivemos e experimentamos, nossa versão seria atualizada a cada dia, a cada nova vivência e conforme o transcorrer da nossa trajetória. Por esta razão, é possível afirmar que o melhor modo de se aprender respeito, solidariedade, compaixão entre outros valores é vivê-los, e a maneira mais concreta de praticar estes axiomas é através da inclusão, convivendo com a diversidade humana.

É evidente que o conteúdo programático é de extrema importância, porém o modelo vigente parece desconsiderar a essência da atividade educacional. A lógica de abastecer o mercado direcionando os alunos exclusivamente para uma determinada carreira ou um curso universitário impregna o processo de ensino e aprendizagem com uma visão extremamente tecnicista.

A necessidade de corresponder às expectativas capitalistas, as quais consistem na constante expansão para satisfazer os privilégios e a lucratividade de uma classe considerada dominante conforme explanado por Engels & Marx (2015); se sobrepõe aos valores de uma formação cidadã. Deste modo, a educação acontece baseada em padrões como argumentavam pensadores do passado como Comenius (2001) o qual baseava sua didática no objetivo de uma moral cristã que todos deveriam seguir e demonstrarem o mesmo comportamento. Ressalta-se que no medievo (período anterior a Comenius), as crianças eram vistas como mini homens, as quais precisavam somente ser preparadas para a vida adulta.

O fato é que as teorias educacionais evoluíram e observaram que o estudante não é meramente passivo, mas traz um conhecimento de suas vivências familiares e comunitárias anteriores e concomitantes a vida escolar, e por esta razão, precisa ser considerado como um agente ativo de trocas de saberes dentro do processo mútuo de ensino e aprendizagem. Por conseguinte, a diversidade humana traz capacidades e dificuldades, as quais precisam ser consideradas em sala de aula para se trabalhar valores de cidadania como respeito, solidariedade entre outros.

Enxergar o aluno em suas complexidades é essencial para se estabelecer atividades e objetivos, visando a formação do indivíduo e do cidadão. Este olhar pode ser exemplificado pelo enredo do filme "Como estrelas na terra" (2007), no qual em decorrência da troca de docentes de determinada disciplina¸ o professor substituto, que tinha experiência com educação especial em uma Organização Não-Governamental (ONG), percebe a dificuldade de aprendizado e de socialização de um aluno. Investigando a história do educando por meio de conversas com o próprio estudante, com colegas de turma, com outros professores e visita à família, o docente percebe se tratar de um quadro de dislexia. A partir deste diagnóstico, mesmo sem o apoio de seus pares, da escola ou da família, este educador elabora atividades, realiza um trabalho individual no período posterior ao das aulas, e conquista vitórias pouco a pouco, trazendo o aluno para o conteúdo e para a socialização.

Este exemplo demonstra a importância de olhar o aluno como ser humano, com suas dificuldades, mas com seus talentos. Na obra citada, o professor percebe o talento do garoto para a pintura, e utiliza esta habilidade para aplicar atividades individuais que relacionem o desenho ao conteúdo programático. É notável a evolução do indivíduo, o educando que não conseguia sequer se preparar para as aulas, amarrar os sapatos, se vestir, enfim promover seu asseio; ao fim do filme, realiza todas estas atividades, e ainda, vence um concurso de desenhos da escola.

Deste modo, é clara a importância de uma inclusão efetiva, utilizando métodos equitativos, realmente promovendo a integração social, o conviver com a diferença, e a valorização massiva de valores relevantes para a vida em coletividade.

MÉTODO DE PESQUISA

O presente artigo foi realizado por meio de uma revisão de literatura, partindo da definição de docência proposta por Cortella (2015b), relacionando-a com as vivências participativas de Freire (1996), Makarenko (1989) e Pixon-Rivière apud Castanho (2012), culminando com reflexões sobre a proposição de uma equipe escolar interdisciplinar, conforme descrito por Maciel (2003).

UNIVERSO DA PESQUISA

O universo da pesquisa consiste no levantamento bibliográfico das obras dos referidos autores, bem como outros artigos científicos indexados em bases de dados de plataformas como Google Acadêmico, Scielo e Scribd.

PROCEDIMENTOS PARA A COLETA E ANÁLISE DE DADOS

Os dados foram coletados a partir da realização da busca na base de dados, utilizando as palavras-chave: "educação inclusiva", "didática participativa" e "método de interação coletiva", além de obras já conhecidas pela autora deste artigo, situando as fontes no período entre 1980 e 2022.

A seleção das fontes ocorreu conforme o objetivo de reflexão sobre as formas de tornar a educação mais inclusiva. Por esta razão, foi necessário visitar as raízes da exclusão, por

isso, optou-se pela crítica de Engels & Marx (2015) ao capitalismo de que a educação é utilizada como instrumento para a manutenção do poder de uma classe, encontrou-se uma proposta de solução na mudança de objetivo da educação, o qual precisa ser o ensino e aprendizagem, na didática participativa de Paulo Freire (1996) e no método socialista de Makarenko (1989), ancorado no significado da palavra "Educação" exposto por Cortella (2015b) como "condução", utilizando o exemplo da experiência de Pixon-Rivièra apud Castanho (2012), desembocando na proposta de uma equipe didática multiprofissional exposta por Maciel (2003), argumentação complementada por conceitos expostos pelos filósofos Aristóteles (1999), Abbagnano (2007) e Morin (2003). Deste modo, as obras e artigos foram selecionados conforme o raciocínio e a estrutura que o presente estudo se dispôs a realizar.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A seguir apresentaremos as teorias e reflexões de Pixon-Rivière apud Castanho (2012), Freire (1996) e Makarenko (1989) sobre os autores dos textos selecionados sobre a importância da equipe multiprofissional no atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais.

A questão da inclusão faz emergir a discussão sobre a finalidade da educação. Conforme já exposto na explanação sobre a dicotomia referente ao objetivo último da educação, em uma sociedade capitalista, pautada por um sistema que necessita de expansão constante para manter o privilégio e lucratividade de uma classe dominante como expõe Engels & Marx (2015); a inserção das diversas características é necessária para abastecer as demandas o mercado de trabalho, porém na educação, quando este processo de incluir a diversidade humana é promovido, outros valores são trabalhados, buscando uma formação realmente cidadã.

Não se está atribuindo aqui juízo de contraposição entre os objetivos educacionais capitalistas e um desenvolvimento da cidadania, a discussão reside justamente em encontrar conexões e estratégias que visem a aplicação de didáticas inclusivas para que a educação cumpra o seu papel de formação de cidadãos capazes de contribuir com a sociedade.

Por esta razão, as metodologias didáticas mais participativas como a proposta de Paulo Freire (1996) e o método de trabalho de Makarenko (1989) aparecem em consonância com o contexto atual, enxergando a diversidade como um fator enriquecedor do processo de ensino e aprendizagem, considerando a multiplicidade de ângulos que a diferença humana traz na observação do objeto analisado em aula.

Recorre-se ao conceito de educação como o ato de conduzir o sujeito no caminho da descoberta do conhecimento, visando demonstrar que o processo de aprendizagem se concretiza no debate reflexivo e participativo, tendo o docente como mediador que apenas orienta e guia os educandos a compartilharem suas visões e experiências referente ao tema proposto, e deste modo, as diferentes características são consideradas como fatores que contribuem positivamente, e todos ensinam e aprendem simultaneamente.

Para que a dinâmica da sala de aula aconteça desta forma, é imprescindível que as condições oferecidas sejam equitativas, possibilitando a participação ativa de todos os envolvidos no referido processo.

A questão central do como oferecer os aparatos necessários para que a escola seja realmente equitativa e promova uma educação participativa, formando efetivamente um cidadão que possa verdadeiramente contribuir com a sociedade, reside em, primeiramente, enxergar o educando como um ser humano repleto de talentos, deficiências e dificuldades, dotado de personalidade e características próprias. Compreensão esta exposta por Morin (2003), quando este pensador argumenta que o homem precisa ser visto em sua complexidade.

A partir desta visão holística, é possível identificar as habilidades e as necessidades individuais e coletivas para serem trabalhadas no interior da escola. Para tanto, evidencia-se ser essencial que a equipe pedagógica se torne interdisciplinar, compondo-se além de professores e diretores, por profissionais como psicólogos, psicopedagogos, fonoaudiólogos, intérpretes de LIBRAS e especialistas em educação especial.

Exigir do professor que exerça todas estas

funções é sobrecarregar o docente, o qual já precisa preparar os materiais e planejamento de estratégias didáticas, além de controlar a turma em sala de aula e tantas outras responsabilidades.
A proposta é que o docente componha uma equipe pedagógica, onde os profissionais discutam as estratégias para responderem às necessidades de cada caso, e trabalhem juntos no cotidiano escolar para aplicar as metodologias e artifícios escolhidos em reunião anteriormente.
Evidencia-se que a equidade é necessária para um efetivo aprendizado, pois quanto mais diversa a turma, mais experiências e visões sobre o mesmo objeto são compartilhadas, ensinadas e aprendidas. No entanto, para se praticar esta equidade, são necessárias condições que favoreçam a participação de todos, promovendo uma inclusão sadia. Estas condições seriam consolidadas com a inclusão de profissionais especializados em cada área necessária na equipe pedagógica, equipe que analisaria cada caso, elaboraria estratégias e atuaria na prática dos métodos anteriormente pensados, podendo reformulá-los no decorrer do percurso.

DIDÁTICA PARTICIPATIVA E INCLUSIVA

Para se efetivar uma didática realmente inclusiva com a participação de todos em um processo de ensino e aprendizagem mútuo, onde o docente tem a função de mediador e condutor de um debate, primeiramente, é necessário trazer o conceito de professor conforme a perspectiva freiriana, embasando-se na definição de educação exposta por Cortella (2015b):

"(...) O radical que compõe a palavra "educação" é docere, de educere, que é "doce" e também significa conduzir. Está presente em vocábulos como "viaduto", "oleoduto", "gasoduto". Educação é o que conduz cada indivíduo, desde criança, a tornar-se humano, formar-se humano, ser humano" (CORTELLA, 2015b. p.17).

Educar é guiar o indivíduo na sua formação enquanto ser humano, posto que o homem se constitui, se forma e se transforma no decorrer de sua vida. Destaca-se que a função primordial do docente é conduzir cada pessoa no seu desenvolvimento humano, e não o mero abastecimento mercadológico com mão de obra direcionada. Para esta condução adequada, é necessário enxergar o aluno como sujeito, considerando as diferenças.
O ser humano é complexo, apresenta individualidades, mas também é um ser social. Analisar o sujeito nesta complexidade é relevante para as relações sociais. Neste diapasão, o filósofo francês Morin (2003) expõe que é preciso enxergar o ser humano como um ser completo, considerando suas relações sociais, sua composição física e intelectual. É possível trazer este olhar holístico para a educação, pois cada aluno tem uma origem, uma família, vivências que o compõe em suas características e deficiências, e quando adentra a sala de aula, estas trajetórias entram em contato com várias outras, formando a multiplicidade. Assim se conseguimos utilizar esta diversidade em favor do processo educacional, enriquece-se o aprendizado.
É exatamente este olhar que o filósofo brasileiro Freire apud Vannucchi (2003) apresenta como alicerce de sua didática, pois a troca de conhecimentos e habilidades trabalharia e compensaria as dificuldades pontuais.
Ressalta-se que este pensador formulou sua teoria do conhecimento com base na realidade social e na troca de experiências, o sujeito do conhecimento acessaria o objeto a partir do embate de visões oriundas das vivências sociais e individuais de cada participante do processo, deste modo, ocorreria o compartilhamento mútuo de conhecimento, todos ensinam e todos aprendem. É possível concluir que, por exemplo, o cego apresentará um ângulo da questão analisada em um debate reflexivo diferente de um aluno que enxerga, devido ao desenvolvimento mais apurado de seus outros sentidos como o tato e a audição, e o mesmo ocorreria com as outras deficiências. Esta variedade de modos de contato com o objeto provocaria a surpresa, sempre seria exposto algum ponto que a maioria não havia observado, e o aprendizado seria mais completo.
A proposta educativa freiriana valoriza justamente as habilidades para se avançar no conhecimento coletivo. Visão que se conecta com a vivência pedagógica do educador ucra-

niano Makarenko (1989), pois trabalhando em uma instituição de menores infratores, este professor aplica uma didática socialista, na qual todos os alunos juntamente com os docentes se envolvem e decidem os rumos da organização onde vivem. Deste modo, os conteúdos são aprendidos na prática, seria uma metodologia participativa, onde as capacidades suprem as necessidades, criando um sentimento de coletividade e pertencimento.

Makarenko (1989) é relevante para demonstrar a importância da criação do sentimento de coletividade, pois com a participação de todos nas decisões e em todas as atividades da instituição, os próprios internos passam a contribuir uns com os outros, a dividir tarefas, e até repreender colegas que eventualmente prejudicassem a harmonia da convivência cotidiana.

Este sentimento de espírito coletivo como forma de avanço e de solidariedade, onde a capacidade de um integrante contribui para a superação da necessidade de seu colega, foi comprovado pela experiência do psicanalista Pixon-Rivière apud Castanho (2012), pois ao se deparar com uma equipe reduzida no hospital devido a uma greve de enfermeiros, o médico aplica um minicurso para os pacientes menos debilitados e os convoca para o cuidado com os demais. A constatação do profissional ao observar por um tempo o desempenho dos pacientes nesta situação, demonstrou que houve uma evolução e significativa parcela dos enfermos apresentaram melhoras no quadro clínico, ou seja, a solidariedade com a ajuda ao próximo estimula o indivíduo, provocando o avanço de todos.

UM TRABALHO INTERDISCIPLINAR PARA SE ALCANÇAR A INCLUSÃO

É evidente que, para se promover a mencionada metodologia participativa de modo a propiciar o sucesso esperado no processo ensino e aprendizagem, é necessário o oferecimento de condições essenciais para esta finalidade.

Seria preciso profissionais como o intérprete de libras para alunos surdos poderem participar ativamente da aula, educadores especializados para atender as necessidades especiais como deficiências físicas, auditivas, visuais e intelectuais, fonoaudiólogos para identificar e tratar problemas de fala e linguagem que interferem no aprendizado da leitura e da escrita, além de psicólogos para mediar conflitos e diagnosticar e cuidar de dilemas tão presentes na sociedade atual como o bullying, a dislexia, a bulimia, o autismo entre outros.

Por esta razão, Maciel (2003) propõe a criação de uma equipe interdisciplinar para planejar e atuar sobre o cotidiano escolar, pois os alunos demandam cada vez mais necessidades como o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), depressões, conflitos, entre outros problemas que profissionais como psicólogos, fonoaudiólogos, intérpretes de libras, especialistas em educação especial, podem contribuir para a resolução positiva, suprindo as carências individuais e coletivas, quando integradas com os docentes na equipe pedagógica.

Conforme exposto na introdução, a diversidade humana precisa ser acolhida e incluída no ambiente educacional, evidentemente, esta multiplicidade de características envolve tanto os talentos quanto as deficiências. Permitir que os estudantes privados de algum sentido ou da prática de algum movimento participe do processo de ensino e aprendizagem, fornecendo condições equitativas, enriquece o conhecimento, pois são outros ângulos de visão que estarão presentes.

O filósofo Freire apud Vannucchi (2003) expõe que a educação é um ato de humildade, onde todos aprendem e todos ensinam, são as visões mais surpreendentes sobre um determinado objeto que provocam o crescimento inclusive do professor. Deste modo, a função do docente seria colocar um objeto para discussão, estimular a participação e enxergar sua aula enriquecida com cada ângulo exposto tanto por ele como mediador, quanto pelos alunos, quanto mais diversidade de opiniões aparece no debate, quanto mais visões diferentes surgem, mais rico é o processo de ensino e aprendizagem.

Embora Freire apud Vannucchi (2003) esteja se referindo no geral, é evidente que este pensador está argumentando que a diferença na sala de aula somente soma, os ângulos de vista diferenciados acrescentariam valores, perspectivas e, principalmente, conheci-

mento para todos os envolvidos no processo.
Deste modo, a inclusão de todos os aspectos da diversidade humana em uma coletividade com o objetivo educacional parece ser basilar para ocorrer a efetiva partilha e aquisição de conhecimento. Quando se oferecem condições equitativas para a participação do referido processo, transmitem-se axiomas na prática como o princípio do compartilhamento, do valor do outro, do respeito ao diferente e, principalmente, ensina-se que o colega de turma é importante para o próprio crescimento tanto individual quanto coletivamente.
Quando a inclusão é realizada de modo a estimular as capacidades e criar valores sólidos como o respeito, sendo uma prioridade na escola com uma equipe que pensa um cotidiano integrador, o processo de ensino e aprendizagem se enriquece, podendo transformar realidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão elucida que há divergências no que se refere à finalidade da educação, trazendo à luz que a diferença precisa estar presente em todos os espaços sociais, pois soma contribuições para a evolução da sociedade. É verdade que a visão estritamente capitalista defende uma educação que sirva às exigências do mercado e à manutenção da lucratividade e dos privilégios de uma determinada classe. No entanto, as didáticas mais contemporâneas argumentam que a multiplicidade enriquece o aprendizado, demonstrando a possibilidade de meios que possam ser aplicados para que a didática exercida em sala de aula seja participativa, baseada na realidade comunitária, formando cidadãos conscientes de valores como respeito e solidariedade, e também trabalhadores que contribuam para a evolução da sociedade.
Seria preciso enxergar o aluno como um ser humano, considerando suas individualidades, personalidades, capacidades e dificuldades, para a partir desta identificação das características do sujeito e da coletividade, traçar estratégias e objetivos para se alcançar o sucesso na empreitada do conhecimento.
A escola está inserida em uma sociedade múltipla, conflituosa e que reproduz a complexidade da espécie humana, por este motivo, é preciso se pensar a educação para atender aos anseios de contemplar todos os sujeitos, formar uma cidadania consciente de seus direitos, deveres e responsabilidades, além de corresponder às expectativas do sistema vigente.
Os argumentos apresentados evidenciam que a questão central é enxergar o ser humano em sua integridade, considerando suas características, potencialidades e dificuldades, as quais formam a sua individualidade, e a partir deste olhar, formular estratégias com uma equipe multiprofissional para atender as necessidades individuais e coletivas. Desta forma, é possível concluir que assim como um médico analisa os olhos e outro verifica a pele, sendo necessário um olhar para o sujeito como um todo, o professor necessita do amparo de outros especialistas para ter um panorama geral das habilidades, dificuldades e socialização de cada aluno, além de apoio na formulação de estratégias e aplicação de métodos para satisfazer as especificidades.
Deste modo, comprova-se que a interdisciplinaridade dentro do ambiente escolar pode contribuir significativamente para que a educação alcance seu objetivo de acolher as diferenças, formar a cidadania, e corresponder às expectativas da sociedade atual.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, N. Dicionário de filosofia. 5. ed. Martins Fontes, São Paulo, SP, 2007.

ARISTÓTELES. A política. Coleção “Os pensadores”. Editora Nova Cultural Ltda. São Paulo, SP, 1999.

CASTANHO, P. Uma introdução aos grupos operativos: Teoria e Técnica. Vínculo. Revista do NESME, São Paulo, n. 1, v. 9, 2012. Disponível em: https://www.redalyc.org/pdf/1394/139428662007.pdf. Acesso em: 12 Set. 2022.

COMENIUS, I. A. Didactica Magna. Versão para e-Book, 2001.

COMO estrelas na terra. Direção: Aamir

Khan, Amole Glupte. Produção: Aamir Khan, Ajay Bijli, Kiran Rao, Sanjeev Bijli. Intérpretes: Aamir Khan; Darsheel Safary; Abhishek Bachchan; Aniket Engineer; Ayaan; Vipin Sharma e outros. Roteiro: Amole Glupte. Walt Disney Home Entertainment, 2007. DVD. 165 min.

CORTELLA, M.S. Não nascemos prontos! Provocações filosóficas. 19. ed. Editora Vozes, Petrópolis, RJ, 2015a.

CORTELLA, M. S. Pensar bem nos faz bem. V. 1. Editora Vozes, Petrópolis, RJ, 2015b.

ENGELS, F. MARX, K. Manifesto do partido comunista. 3. ed. Editora Edipro, São Paulo, SP, 2015.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa. Coleção leitura. Paz e terra editora, São Paulo, SP, 1996.

MACIEL, M. R. C. Portadores de deficiência: a questão da inclusão social. Revista perspectiva, São Paulo, v. 14, n. 2, 2003. Disponível em: https://www.scielo.br/j/spp/a/3kyptZP7RGjjkDQdLFgxJmg/abstract/?lang=pt. Acesso em: 30 Ago. 2022.

MAKARENKO, A. S. Poema Pedagógico. V. 1. 3. ed. Editora Brasiliense, São Paulo, SP, 1989.

MORIN, E. A cabeça bem feita: Repensar a reforma, reformar o pensamento. 8. ed. Editora Bertrand Brasil, Rio de Janeiro, RJ, 2003.

VANNUCCHI, A. Paulo Freire ao vivo. 2. Ed. Coleção “Educação”. Edições Loyola, São Paulo, SP, 2003.

GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA E A PSICOPEDAGOGIA

MARTA GOMES DE LIMA

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: Preocupada em trazer à 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. A gestão democrática na escola promove a participação ativa de toda a comunidade escolar, incentivando a colaboração e o diálogo entre gestores, professores, alunos e pais. A psicopedagogia, por sua vez, contribui para a identificação e superação de dificuldades de aprendizagem, garantindo que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade. Juntos, esses profissionais trabalham para criar um ambiente escolar inclusivo e equitativo, onde cada aluno possa desenvolver seu potencial máximo.

PALAVRAS-CHAVE: Gestão Escolar Democrática; Psicopedagogia; Formação cidadã.

INTRODUÇÃO

Este trabalho discute a promoção de uma educação de qualidade, baseada na formação cidadã, na ética e na inclusão de alunos em situação de pobreza e com dificuldades de aprendizagem. A abordagem se fundamenta na educação interdimensional, proposta por Antônio Carlos Gomes da Costa, e nos quatro pilares da educação do Relatório de Jacques Delors, que enfatizam a aprendizagem ao longo da vida e a construção de uma sociedade mais justa e equilibrada.

Por meio de uma revisão bibliográfica, analisamos a atuação psicopedagógica em parceria com a gestão escolar, destacando como esses profissionais podem contribuir para uma educação mais inclusiva e de qualidade. O estudo busca responder à seguinte questão: A psicopedagogia e a gestão democrática têm potencial de transformação social ao promover uma educação cidadã de qualidade?

Para isso, traçamos quatro objetivos: investigar a contribuição da gestão escolar para a formação cidadã e a inclusão; demonstrar seu papel na construção de valores éticos e na formação de cidadãos críticos; analisar a atuação do psicopedagogo no processo de aprendizagem e inclusão; e verificar como a colaboração entre gestores e psicopedagogos pode fortalecer a qualidade do ensino e preparar os alunos para uma atuação social mais justa e solidária. Além disso, busca-se compreender como a gestão democrática pode favorecer um ambiente escolar participativo, no qual alunos, professores e famílias atuam conjuntamente na construção de uma escola mais equitativa e eficiente.

Acreditamos que uma escola que valoriza a participação e o diálogo tem maior potencial para promover a inclusão e o desenvolvimento integral dos alunos. Dessa forma, a gestão escolar e a psicopedagogia podem atuar de maneira complementar, proporcionando não apenas avanços na aprendizagem, mas também na formação ética e cidadã.

A fundamentação teórica se apoia em autores como Libâneo (2008), Perrenoud (2008), Chalita (2009), Costa (2008), Andrade (2011), Porto (2011), Bossa (2011) e Santos (2012), abordando temas como gestão democrática, psicopedagogia, inclusão educacional e formação ética.

A GESTÃO DEMOCRÁTICA FORMANDO CIDADÃOS

A gestão democrática, em nosso entender, é a concepção de organização e administração escolar que mais contribui para que a escola cumpra sua função social. Por esse motivo, dedicamos este tópico à apresentação dos aspectos mais relevantes da gestão escolar

democrática, demonstrando como eles colaboram para a formação cidadã dos alunos.
A escola é uma instituição social que precisa se adequar às transformações da sociedade, perdendo e adquirindo atribuições de acordo com mudanças significativas nas bases sociais.
Conforme Vieira (2002), vivemos um período de transformações sem precedentes na história. Nossa sociedade é denominada "sociedade do conhecimento", na qual o elemento central para a construção dos meios de vivência é o próprio conhecimento.
Dessa forma, a centralidade da instituição escolar é redefinida em nossa sociedade.
Embora existam diferentes expectativas em relação à escola, a maioria dos estudiosos concorda que parte de sua função social é formar cidadãos por meio do desenvolvimento pleno da pessoa, promovendo a construção de conhecimentos, valores e atitudes.
Libâneo (2008) apresenta a seguinte definição 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." (LIBÂNEO, 2008, p. 137)

Formar cidadãos significa preparar nossos alunos para o exercício da democracia, para o cumprimento de seus deveres e para a busca constante de seus direitos. O objetivo é que se tornem pessoas conscientes e comprometidas com um desenvolvimento justo, equitativo, solidário e sustentável da sociedade, do meio ambiente e dos modos de (re) produção socioespacial.
Concordamos com Libâneo e outros teóricos da educação ao afirmar que superar formas conservadoras de organização e gestão, adotando modelos mais democráticos e participativos, é um meio eficaz de contribuir para a formação cidadã dos alunos e para o cumprimento da função social da escola.
Para nós, a gestão escolar democrática contribui significativamente para a democratização da sociedade, pois promove a participação consciente na escola. Essa abordagem transforma em prática aquilo que, em muitas instituições, permanece apenas na teoria, estimulando a participação ativa de toda a comunidade escolar nos processos organizacionais e decisórios. Dessa maneira, os recursos humanos e materiais são gerenciados de modo a garantir uma educação de qualidade, inclusiva e voltada para a vida.
Quando formas de participação da comunidade escolar são efetivamente aplicadas na gestão democrática, todos os segmentos que compõem a escola se reconhecem como construtores desse espaço de vivência. Assim, os valores e práticas desenvolvidos nesse ambiente se estendem para outras esferas da vida social, fortalecendo o senso de participação, o cumprimento de deveres e a defesa de direitos. Acreditamos, portanto, que alunos que vivenciam essa forma de gestão têm maior potencial para atuar de maneira participativa e consciente na sociedade, no trabalho, na família e em diferentes contextos.
No entanto, a participação consciente e a formação de ideais de justiça, solidariedade e sustentabilidade socioambiental só se desenvolverão plenamente se a gestão democrática também for pautada por esses princípios.
Os mecanismos de envolvimento da comunidade na gestão escolar incluem a formação de conselhos de classe, conselhos escolares, associações de pais e moradores, além da criação de grêmios estudantis.
Um gestor democrático viabiliza, em sua escola, uma formação mais efetiva de cidadãos ao trabalhar em conjunto com professores, coordenadores pedagógicos, instâncias representativas da comunidade e, sempre que possível, com o apoio de um psicopedagogo.
No próximo tópico, abordaremos a atuação profissional do psicopedagogo, analisando como essa parceria entre gestor democrático e psicopedagogo pode contribuir para a construção de um ambiente escolar que priorize a qualidade do ensino, a inclusão e a formação cidadã e ética dos alunos.

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.

No Brasil, os estudados psicopedagógicos iniciaram-se há cerca de 30 anos atrás. Mas, em outros países, a psicopedagogia se destacou como área de estudo há mais tempo. Na França, local onde seus estudos foram originados, a psicopedagogia já é reconhecida como ciência desde o século XIX, tendo como expoentes de seus estudos Pichon-Rivière, Françoise Dolto e Lacan. E na Argentina, países no qual a psicopedagogia ganhou mais força para os avanços científicos, os estudiosos Jorge Visca, Alicia Fernandez e Sara Paín se sobressaem como grandes nomes desse conhecimento, e muito influenciaram os estudos brasileiros devido à proximidade geográfica e ao fácil acesso a literatura (Bossa, 2011).

Tendo seu próprio arcabouço teórico, seus próprios métodos de prevenção, de diagnóstico e de tratamentos terapêuticos, a psicopedagogia é uma área interdisciplinar do saber que buscou na Psicologia, na Psicanálise, na Pedagogia, na Linguística, na Fonoaudiologia e na Neurologia (campo de estudo da medicina) conhecimentos para formar seu escopo teórico, para definir seu objeto de estudo e para delimitar seu campo de atuação.

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 acima, 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.

É importante lembrar que o psicopedagogo escolar não trabalha com os conteúdos programáticos, visto que esse é uma das tarefas dos professores. Seu trabalho é em outras instâncias educativas. Conforme observado em trabalho anterior,

O psicopedagogo trabalha com reflexões e colaborações acerca de grandes desafios vividos pela escola, propondo soluções para o fracasso escolar, modificações no currículo, no planejamento e nos processos avaliativos, agindo em conselhos de classe e reuniões de pais, buscando fundamentar o trabalho com projetos, associando a afetividade à construção da aprendizagem, atuando inclusive na formação continuada dos professores. (ANDRADE, 2013, p.45)

Por ser um profissional da aprendizagem, o psicopedagogo escolar desenvolve seus trabalhos com alunos, professores, gestores, famílias e demais membros da comunidade escolar, buscando construir habilidades e competências, desenvolvendo virtudes e potencialidades dos alunos, respeitando seus meios, condições e limites para conhecer, a fim de que a construção da aprendizagem seja de fato realizada por todos (ANDRADE, 2013).

Sendo assim, por atuar reduzindo e prevenindo o surgimento de dificuldades e problemas de aprendizagem e escolares,

possibilitando e facilitando o processo de construção da aprendizagem por parte de todos os alunos, tendo eles condições consideradas normais ou patológicas de aprendizagem, acreditamos que o psicopedagogo colabora para a inclusão escolar.
Do mesmo modo que, por trabalhar com dados e diagnósticos da instituição, contribuindo para a constituição de práticas e metodologias mais amplas, socializadoras e significativas para os alunos, dentre outros motivos, cremos que este profissional é fundamental para a melhoria das condições e da qualidade da aprendizagem desenvolvida na escola.
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).
Outro desafio seria a implantação dos Quatro Pilares da Educação do Relatório Jacques Delors, "Educação: um tesouro a descobrir", nas práticas educativas.
Os quatro pilares da educação mencionados acima são: aprender a ser, aprender a conviver, aprender a fazer e aprender a conhecer. Nesse ideal os educandos precisam desenvolver competências pessoais, sociais, produtivas e cognitivas, obtendo uma formação mais abrangente.
Costa (2008) ressalta que o legado iluminista para a escola já não dá conta dos desafios que os jovens devem enfrentar, uma vez que a base desse legado é o conteudismo. Para este autor, o desafio educacional está na integração das quatro dimensões co-constituvivas do humano: logos (razão), pathos (sentimentos), eros (desejo) e mytho (relação do homem com o mistério da vida e da morte). O que ele chama de educação interdimensional e apresenta como possível solução para a formação de alunos capazes de enfrentar os desafios de hoje.
Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, temos em seu 2º artigo a seguinte afirmação/garantia:

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1996)

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 ao cognitivo.
Com 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 justa, solidária, cuidadosa e competente em suas relações.

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 aquela que inclui, uma escola contra a exclusão econômica, política, cultural e pedagógica. (LIBANEO, 2008, p.51)

Em consonância com Libâneo (2001), Costa (2008) e Demo (1998), dentre outros teóricos, enfatizamos que os objetivos elencados, que a função social da escola, bem como a educação fundamentada nos quatro pilares de Jacques Delors (2000), só é viável se as

mudanças implementadas na estrutura da escola e nos processos educativos estejam baseadas na busca pela qualidade social da educação.
Em muitas escolas e até mesmo por parte do próprio governo, o padrão para aferir o grau de excelência da escola é o da qualidade total. Noção vinda da concepção neoliberal, que tem por objetivo o treinamento de pessoas para serem competentes no que fazem, dentro de uma gestão eficaz de meios, com mecanismos de controle e avaliação dos resultados, visando a atender a imperativos econômicos e técnicos. (LIBÂNEO, 2008).
Decorrente de uma concepção economicista e empresarial, esse padrão de qualidade total é, por vezes, excludente. Hipervalorizando a formação cognitiva dos alunos, deixa a margem o desenvolvimento das demais dimensões fundantes do ser.
A noção de qualidade social, oposta à de qualidade total, é mais abrangente, levando a uma análise mais profunda do crescimento do aluno, além de ser uma referência que prima pela inclusão pedagógica.
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)

No referencial de qualidade social temos a inter-relação da qualidade formal e da qualidade política, buscando desenvolver um nível ótimo dos meios, instrumentos e procedimentos, desenvolvendo a capacidade de saber pensar para melhor intervir no mundo – qualidade formal – e de construir valores sociais, com fins éticos para que o aluno possa interver na realidade visando o bem comum – qualidade política – (DEMO, 1998).
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.
A busca da qualidade escolar está na conjugação de vários objetivos e estratégias.

É necessário alertar que a organização das escolas, as mudanças nas práticas de gestão, [...], por si só, não resolvem os problemas do ensino [...]. Do mesmo modo, é insuficiente julgar a qualidade da escola apenas pelo nível de seus produtos [...]. Também é insuficiente, no âmbito das escolas, apenas a aferição do desempenho intelectual dos alunos por meio de provas e exames, porque os resultados da aprendizagem dizem respeito não só à dimensão cognitiva, mas, também, às dimensões afetiva, estética, ética, física. (LIBÂNEO, 2008, p.68)

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 atuação 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.
A partir de seus conhecimentos teóricos e metodológicos o psicopedagogo tem poten-

cial de reduzir as barreiras na aprendizagem pensando junto com os professores formas de atuação que possibilitem a elevação do nível escolar para todos, bem como viabilizando condições equitativas de escolarização para todas as crianças.

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 escola. 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. Dentre elas destacamos apoiados nas ideias de Libâneo (2008):

- Desenvolvimento de processos de formação para a cidadania, possibilitando aos alunos a preparação para a participação na vida social, política e econômica do país, contribuindo para o fortalecimento da sociedade civil. Através da educação para a responsabilidade, participação e formação de lideranças;
- Cuidando junto aos professores para que a formação de qualidades morais, traços de caráter, atitudes, convicções, sejam baseados em ideais humanistas e ambientais;
- Assegurando que a escola onde trabalha seja inclusiva, com oportunidades justas e solidárias para todos aprenderem;
- Garantindo formação de base propícia para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, operativas e sociais, almejando a preparação para o mundo do trabalho tecnológico e comunicacional;
- Gerando integração cultural pelas vias da ciência, da técnica, da linguagem, da estética e da ética;
- Buscando meios de disponibilizar as condições ideias para que o trabalho dos professores ocorra de forma pertinente com a educação que se deseja construir;
- Vislumbrando a formação educativa por meio do ideal dos quatro pilares da educação: aprender a ser, a fazer, a conviver e a conhecer. Com o desejo de que a formação do alunado seja integra e integral, interdimensional.

Desta forma, cremos que os referidos profissionais em potencial de atuar na escola visando à transformação social, que se faz tão urgente, mediante promoção de uma educação cidadã, interdimensional e de qualidade social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos desafios socioambientais e das crises contemporâneas, originadas principalmente pelas escolhas produtivas e pelos modelos de desenvolvimento adotados por nossa sociedade, refletimos sobre quais caminhos poderiam contribuir para sua superação.

Nesse contexto, reconhecemos a educação como um pilar fundamental para minimizar – e, quem sabe, eliminar – algumas dessas realidades excludentes, injustas e ambientalmente degradantes. Acreditamos que a formação cidadã, ética e inclusiva dos alunos seja um meio essencial para transformar essa realidade.

Este trabalho buscou apresentar um olhar sobre o processo educativo, destacando o papel da gestão democrática e da psicopedagogia como agentes promotores de uma educação de qualidade, socialmente integrada e voltada para a construção de valores éticos.

Concluímos com a convicção de que a promoção de uma educação interdimensional e cidadã, pautada na qualidade social e na inclusão, é uma ferramenta essencial para enfrentar as barreiras impostas pelo atual modelo de desenvolvimento. Além disso, reafirmamos que a atuação do gestor democrático e do psicopedagogo nas escolas representa um dos caminhos possíveis para concretizar tais objetivos e contribuir para uma sociedade mais justa, equitativa e sustentável.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Lívia Iglesias de. _____. 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, 1996.

CONGRESSO NACIONAL. Lei nº 9.394 de 1996, Lei Darcy Ribeiro. Brasília-DF: 1996.

COSTA, Antônio Carlos Gomes da. Educação: uma perspectiva para o século XXI. São Paulo: Editora Canção Nova, 2008.

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.

LIBÂNEO, José Carlos. Pedagogia e pedagogos, para quê? São Paulo: Cortez, 2001.

MOREIRA, M.A.; MASSII, E. F. S. Aprendizagem Significativa: a teoria de David Ausubel. 4ª edição. São Paulo: Editora Moraes, 1992.

PORTO, Olívia. Psicopedagogia Institucional: teoria, prática e assessoramento psicopedagógico. 4ª Edição. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.

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.

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.

ANÁLISE SOBRE AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM DOS ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NO ENSINO FUNDAMENTAL

MILENA BARBOSA DA SILVA

RESUMO
Este artigo analisa as dificuldades de aprendizagem enfrentadas por estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ensino fundamental. O objetivo é identificar os principais desafios educacionais desses alunos e propor estratégias para melhorar seu processo de ensino-aprendizagem. O método utilizado envolve uma revisão bibliográfica de estudos recentes sobre o tema e a aplicação de entrevistas semiestruturadas com educadores especialistas na área de educação especial. As considerações finais destacam que os estudantes com TEA enfrentam barreiras significativas no ambiente escolar, incluindo a falta de formação adequada dos professores e a ausência de práticas pedagógicas inclusivas. O artigo conclui que a implementação de estratégias individualizadas e a capacitação contínua dos educadores são essenciais para promover uma educação mais inclusiva e eficaz para esses estudantes.

PALAVRAS-CHAVE: Transtorno do Espectro Autismo; Inclusão; aprendizagem.

ABSTRACT
This article analyzes the learning difficulties faced by students with Autism Spectrum Disorder (ASD) in elementary school. The objective is to identify the main educational challenges of these students and propose strategies to improve their teaching-learning process. The method used involves a bibliographic review of recent studies on the subject and the application of semi-structured interviews with educators who are specialists in the field of special education. The final considerations highlight that students with ASD face significant barriers in the school environment, including the lack of adequate teacher training and the absence of inclusive pedagogical practices. The article concludes that the implementation of individualized strategies and the continuous training of educators are essential to promote a more inclusive and effective education for these students.

KEYWORDS: Autism Spectrum Disorder; Inclusion; learning.

INTRODUÇÃO

Este artigo analisa as dificuldades de aprendizagem dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ensino fundamental.

Delimita-se o assunto abordando as principais barreiras encontradas por esses educandos no ambiente escolar, considerando aspectos pedagógicos, sociais e emocionais. O objetivo principal da pesquisa é identificar e compreender os desafios enfrentados pelos estudantes com autismo, bem como propor estratégias pedagógicas que possam facilitar seu processo de ensino-aprendizagem.

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma condição do neurodesenvolvimento que afeta a comunicação, a interação social e o comportamento. No contexto educacional, os alunos com TEA enfrentam desafios específicos que podem dificultar o processo de aprendizagem.

O interesse pelo tema, “Análise sobre as dificuldades de aprendizagem dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista no ensino fundamental”, surgiu em busca de conhecimento sobre a temática contemporânea que aumenta a cada dia. O termo “autismo” permeia a generalização de um conjunto de sinais e sintomas, é um distúrbio do neurodesenvolvimento que afeta a maneira como o indivíduo se comunica e interage. “Outra característica marcante nos portadores de TEA diz respeito àqueles comportamentos marcados por extrema resistência ou estresse para mudança de rotinas” (Schmidt, 2014, p. 72).

O olhar singular direcionado ao sujeito pode fomentar o vínculo, facilitando o contato, devemos considerar a importância do apoio das instituições, família e escola para promover a inclusão destas crianças com TEA. Assim, possibilitando a compreensão sobre as dificuldades de aprendizagem desses discentes sob o olhar dos docentes para desen-

volver estratégias eficazes de ensino para essas crianças com tais especificidades.
A pesquisa utiliza uma abordagem qualitativa, envolvendo a revisão bibliográfica de estudos recentes e a realização de entrevistas semiestruturadas com educadores, especialistas em educação especial.
Desde 1945, os estudos sobre o autismo têm ganhado conhecimentos relevantes na área. "Porém é muito importante colocá-los em perspectiva para destacar o autismo como grande área de estudos" (Schmidt, 2014, p. 83). As crianças com TEA podem apresentar diferentes sintomas, não existe um único tipo de autismo, cada pessoa é única e apresenta características próprias.
Oliveira (2020) diz que o autismo, "É um transtorno que provoca atraso no desenvolvimento infantil, comprometendo principalmente sua socialização, comunicação e imaginação. Manifesta-se até os três anos de idade e ocorre quatro vezes mais em meninos" (Oliveira, 2020, v.20, p.2). As causas ainda não são compreendidas, mas vários fatores genéticos e ambientais e histórico familiar de TEA, o baixo peso ao nascer, e certos medicamentos durante a gravidez podem ser fatores de risco. "Entendido dessa forma, o autismo foi considerado desde o início uma psicose, mais especificamente uma forma de manifestação bastante precoce da esquizofrenia" (Schmidt, 2014, p.83). Iremos discorrer adiante considerando os pontos mais importantes.
Nas escolas de ensino fundamental de São Paulo, há uma lacuna significativa de pesquisa sobre as experiências dos docentes que lidam com estudantes com Transtorno do Espectro Autista em sala de aula. As dificuldades encontradas nas aprendizagens das crianças com autismo, por muito tempo foram entendidas como parte diferenciada na área da educação, interpretadas como atendimento especializado.
Schmidt (2014, p. 87) afirma: "Diversas abordagens foram surgindo no cenário do autismo, algumas se caracterizando como abordagens terapêuticas, outras como filosofias ou até serviço de atenção", o foco deve ser no desenvolvimento integral do estudante. O processo de ensino-aprendizagem nas escolas públicas reflete as dificuldades encontradas pelas famílias das crianças com TEA, e ocasiona nos desafios dos docentes.
Para garantir os direitos das crianças com TEA, existem algumas estratégias eficazes, como a identificação precoce do diagnóstico por meio do atendimento especializado de profissionais da saúde, a participação em grupos de apoio, o conhecimento das leis que asseguram esses direitos e a implementação de políticas públicas eficazes para família, sociedade e governos.
O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei Federal n° 8.069/1990, apresenta e garante os direitos fundamentais de todas as crianças e adolescentes, incluindo as com Transtorno do Espectro Autismo. Também a lei sobre pessoa com deficiência, Lei Federal N° 13.146/2015, apresenta e regulamenta os direitos das pessoas com deficiência, incluindo as com TEA.
Este estudo também busca explorar as práticas inclusivas adotadas nas escolas e avaliar a eficácia das intervenções pedagógicas utilizadas, utiliza uma abordagem qualitativa, empregando pesquisa bibliográfica como método principal de coleta de dados. Refletir sobre alunos com transtorno espectro autista pode ser uma demonstração de preocupação com a educação contemporânea. De acordo com Oliveira (2020, v. 20, p.3):

O aluno com o TEA aprende. Essas são as primeiras ideias que queremos enfatizar neste pequeno texto. A aprendizagem é característica do ser humano. O ensino e aprendizagem são dois movimentos que se ligam na construção do conhecimento (Oliveira, 2020, v. 20, p. 3).

Uma das principais dificuldades dos alunos com autismo é a comunicação. Muitos desses estudantes têm dificuldades em compreender e usar a linguagem verbal e não verbal. Isso pode levar a problemas de interpretação de instruções, dificuldades em expressar necessidades e sentimentos, e desafios na interação com colegas e professores. A socialização é outro aspecto desafiador para os alunos com TEA. Eles podem ter dificuldades em formar e manter relacionamentos sociais, entender normas sociais e participar de atividades em grupo. Essas dificuldades podem levar ao isolamento social e a sentimentos de exclusão, o que pode

afetar negativamente o desempenho acadêmico e o bem-estar emocional.
Os alunos com TEA frequentemente apresentam comportamentos repetitivos e estereotipados, como movimentos de rotação, vocalizações e fixação em objetos específicos. Esses comportamentos podem interferir na concentração e na participação ativa nas atividades escolares. A necessidade de uma rotina organizada e a dificuldade em lidar com mudanças podem ser desafios significativos no ambiente escolar.
Além disso, a introdução contextualiza a importância de abordar o tema, destacando o aumento da inclusão de estudantes com TEA no ensino regular e a necessidade de adaptar práticas pedagógicas para atender às suas necessidades específicas.
A relevância deste estudo reside na contribuição para o desenvolvimento de práticas educativas mais eficazes e inclusivas, que possam promover o pleno desenvolvimento dos alunos com TEA no ensino fundamental.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Fundamentação teórica deste estudo baseia-se em uma revisão abrangente da literatura sobre as dificuldades de aprendizagem de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ensino fundamental.

Diversos autores e pesquisadores destacam que as características inerentes ao TEA, como dificuldades na comunicação, na interação social e em comportamentos repetitivos, podem impactar significativamente o processo de ensino-aprendizagem (Rutter, 1978; APA, 2013).

Segundo Vygotsky (1987), o desenvolvimento cognitivo ocorre por meio de interações sociais e culturais. No contexto dos estudantes com TEA, essas interações podem ser desafiadoras, tornando essencial a implementação de práticas pedagógicas que promovam um ambiente inclusivo e adaptado às suas necessidades.
Os pressupostos deste artigo apontam para a importância em analisar as multifaces acerca do autismo buscando a compreensão, de como integrar, incluir nas escolas em meio a transdisciplinaridade. Schmidt (2014), defende o autismo como um transtorno do desenvolvimento que se caracteriza por dificuldades na comunicação e na interação social, bem como por comportamento repetitivos e interesses restritos.

O autor, enfatiza a importância de um diagnóstico precoce e de intervenções individuais para o desenvolvimento das pessoas com autismo, defende uma educação inclusiva para as pessoas com autismo, onde elas podem ter acesso ao mesmo ensino que seus pares, com devidos suportes. E destaca a importância da formação de professores para lidar com as necessidades especificas dos alunos autistas. Existe uma proposta de abordagem transdisciplinar para o autismo, que envolve a colaboração de diferentes profissionais, como psicólogos, pedagogos, médicos, terapeutas ocupacionais e fonoaudiólogos, para garantir um atendimento integral às pessoas com autismo e suas famílias (SCHIMIDT, 2014).

Para apoiar os alunos com TEA, é essencial implementar estratégias de intervenção que atendam às suas necessidades específicas. Algumas dessas estratégias incluem. O uso de Tecnologias Assistivas, ferramentas como o Picture Exchange Communication System (PECS) e aplicativos de comunicação podem ajudar os alunos a se expressarem e a entenderem melhor as instruções.
A formação contínua dos professores é crucial para que eles possam identificar e implementar práticas pedagógicas inclusivas e eficazes, elaboração de um ambiente estruturado e previsível pode ajudar os alunos com TEA a se sentirem mais seguros e concentrados. Assim como a importância em promover atividades que incentivem a interação social e a colaboração entre os estudantes pode ajudar a desenvolver habilidades sociais e a reduzir o isolamento.
Além disso, estudos de Mesibov e Shea (2010) enfatizam a importância de estratégias educativas individualizadas e do uso de tecnologias assistivas para apoiar a aprendizagem desses estudantes.

METODOLOGIA

Metodologia utilizada para este estudo combina a revisão bibliográfica com a pesquisa de campo, adotando uma abordagem quali-

tativa. A revisão bibliográfica incluiu a análise de artigos científicos, livros e dissertações sobre as dificuldades de aprendizagem dos estudantes com TEA. Foram selecionadas publicações recentes que abordam práticas inclusivas e estratégias pedagógicas eficazes.

A pesquisa de campo envolveu a aplicação de entrevistas semiestruturadas com educadores, especialistas em educação especial que tem contato com estudantes com TEA. As entrevistas visaram compreender as percepções e experiências dos participantes em relação aos desafios enfrentados pelos estudantes com TEA e às práticas pedagógicas adotadas. A coleta de dados ocorreu entre março e julho de 2024, em diversas escolas de ensino fundamental.

Foram entrevistadas dez professoras do gênero feminino que atuam no ensino fundamental, em escolas públicas, todos os critérios éticos de pesquisa foram respeitados de acordo com a Resolução Nº 510, de 07 de abril de 2016, que considera a ética em pesquisa e implica o respeito pela dignidade humana e a proteção devida aos participantes das pesquisas científicas envolvendo seres humanos.

RESULTADOS

Os resultados da pesquisa revelaram que os estudantes com TEA enfrentam diversas dificuldades no ambiente escolar, incluindo a falta de adaptação curricular, a ausência de formação adequada dos professores e a escassez de recursos materiais e tecnológicos. As entrevistas com educadores destacaram a necessidade de capacitação contínua e específica para lidar com as particularidades do TEA, enquanto os pais apontaram a importância de uma comunicação eficaz entre a escola e a família.

Observou-se que as práticas pedagógicas mais eficazes incluíam o uso de estratégias visuais, a organização do ambiente de aprendizagem de forma estruturada e a implementação de planos de ensino individualizados. Além disso, a integração de tecnologias assistivas, como softwares de comunicação aumentativa e alternativa, mostrou-se benéfica para facilitar a participação e o engajamento dos estudantes com autismo.

Após a coleta de dados, análises da pesquisa foram tratadas por meio de exploração do material, um questionário estruturado para pesquisa levanta as manifestações e expectativas das professoras, frente a situação atual da educação inclusiva.

Uma amostra composta de dez participantes do gênero feminino, cuja formação profissional é a docência, identificadas como docentes experientes ordenadas de P01 a P10.

Em relação ao estudo, consta como mais nova no magistério uma docente com 4 anos de graduação, do gênero feminino (P06), e a mais experiente (P10) com 30 anos de graduação, gênero feminino, sob olhar dos docentes entrevistados na pesquisa de campo, houve o levantamento da seguinte questão: Quais os principais desafios no processo de ensino com alunos com TEA? Obtemos as seguintes respostas:

(P01 docente): “É necessário dar a devida atenção em uma sala muito cheia, a auxiliar ajuda muito, mas precisamos de mais informação”.

(P02 docente): “As dificuldades comportamentais, a linguagem e a socialização”.

(P03 docente): “Ao longo do tempo, tive a oportunidade de ter contato com vários alunos com TEA, os principais desafios são a comunicação e o comportamento, (agressividade, recusa de fazer as atividades e seguir os comandos.

(P04 docente): “Dependendo grau de sociabilidade do aluno, bem como da aceitação da família quanto ao diagnostico, quando a família é parceira do aluno (a), costuma ser receptivo nas aulas”.

(P05 docente): “No pouco tempo que presenciei, vi que a recusa em fazer as atividades ocorre quando não há uma rotina a seguir”.

(P06 docente): “A comunicação é um desfio no processo de ensino, e dar atenção ao aluno com TEA em uma sala com trinta alunos é muito difícil”.

(P07 docente): “O processo de criar um vínculo com o estudante é um desafio diário”.

(P08 docente): “O principal desafio é o aluno com diagnóstico que não faz nenhum tipo de acompanhamento terapêutico”.

(P09 docente): “Em primeiro lugar, o que nos dificulta é a falta de informação dos pais, falta de terapias, e a parceria entre família/escola”.

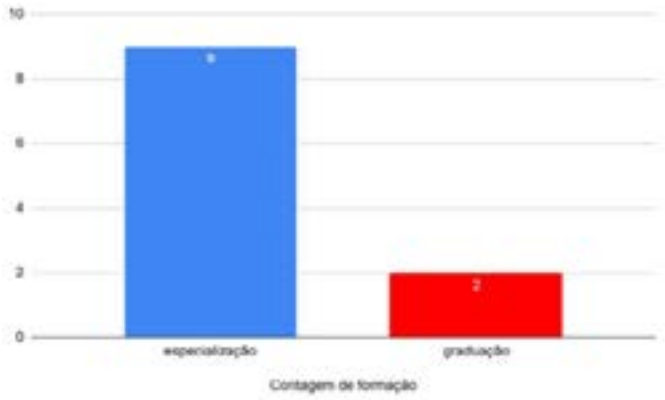
(P10 docente): “Uma das principais dificuldades é estabelecer uma parceria com a família, o trabalho não é unilateral, tem que haver parceria entre escola, família, saúde”.
Outra questão abordada que precisa ser destacada foi:
Como trabalhar em conjunto com a equipe escolar, para garantir uma atenção inclusiva e de qualidade para os alunos (as) com TEA?
Vejamos as seguintes respostas:
(P01 docente): “A professora auxiliar ajuda, e os demais funcionários têm conhecimento dos cuidados e atenção necessários”.
(P02 docente): “Adequar metodologia, desenvolver uma rotina com intuito de acolher, para que a criança possa construir sua própria autonomia e melhorar suas habilidades individuais e em grupo”.
(P03 docente): O diálogo é fundamental para desenvolver um plano de acordo com o objetivo de criar um ambiente favorável para o desenvolvimento do estudante”.
(P04 docente): “A discussão sobre TEA precisa estar no P.P.P e ser frequente na unidade, é preciso incluir as famílias em momentos de estudo e pedir auxílio das diretorias de ensino”.
Podemos ver que as respostas dos entrevistados indicam a falta de informação, e que a comunicação e a interação entre família/escola/saúde são de grande importância para o desenvolvimento do aluno (a) com TEA.

DISCUSSÃO

A análise dos resultados indica que, apesar dos avanços na inclusão escolar de estudantes com TEA, ainda há muitos desafios a serem superados. A falta de formação específica dos educadores é um dos principais obstáculos, como apontado por Mesibov e Shea (2010). A implementação de programas de capacitação continuada é essencial para que os professores possam desenvolver as competências necessárias para atender adequadamente esses alunos.
Além disso, a necessidade de uma abordagem pedagógica personalizada é evidente. Os estudos de Vygotsky (1987) reforçam a importância de criar ambientes de aprendizagem que valorizem as interações sociais e culturais, adaptando-as às necessidades dos estudantes com TEA. As práticas pedagógicas devem ser flexíveis e centradas no aluno, permitindo a utilização de diferentes métodos e recursos que promovam a inclusão e a aprendizagem significativa.
Por fim, a utilização de tecnologias assistivas apresenta-se como uma estratégia promissora para apoiar a aprendizagem dos estudantes com TEA. Softwares e dispositivos que facilitam a comunicação e a organização das atividades de aprendizagem podem contribuir para a autonomia e o engajamento desses alunos. A integração dessas tecnologias no ambiente escolar deve ser incentivada e acompanhada de formação específica para os educadores.
Algumas observações importantes são pontuadas com base nos questionamentos realizados com base nas respostas sobre a pergunta: Quais os principais desafios no processo de ensino com alunos com TEA? As principais respostas foram:
(P01 docente): “É necessário dar a devida atenção em uma sala muito cheia, a auxiliar ajuda muito, mas precisamos de mais informação”. A falta de preparo gera a transferência de responsabilidades em muitos casos!
(P07 docente): “A comunicação é um desfio no processo de ensino, e dar atenção ao aluno com TEA em uma sala com trinta alunos é muito difícil”. O reflexo do problema político-pedagógico reflete em salas lotadas que limitam o acesso à educação de qualidade.
(P10 docente): “Uma das principais dificuldades é estabelecer uma parceria com a família, o trabalho não é unilateral, tem que haver parceria entre escola, família, saúde”. A falta de respaldo familiar gera diversos desafios e consequências negativas.
Outra questão abordada foi: Como trabalhar em conjunto com a equipe escolar, para garantir uma atenção inclusiva e de qualidade para os alunos (as) com TEA?
(P02 docente): “Adequar metodologia, desenvolver uma rotina com intuito de acolher, para que a criança possa construir sua própria autonomia e melhorar suas habilidades individuais e em grupo”. Tradicionalmente, a deficiência tem sido vista como um problema do indivíduo, e, por isso, o próprio indivíduo teria de se adaptar à sociedade ou ser mudado por profissionais através da reabilitação ou cura (OLIVEIRA, 2020).
Segundo Cabral (2021), a inclusão escolar implica mudanças nos atuais paradigmas

educacionais, para que se encaixe no mapa da educação escolar que estamos traçando, quando docente responde que:
(P10 docente): “Em primeiro lugar, o que nos dificulta é a falta de informação dos pais, falta de terapias, e a parceria entre família/ escola”. Podemos notar que o mesmo procura por parcerias, mas devemos ressaltar o compromisso docente em buscar conhecer e não estar alienado transferindo as responsabilidades, concordando com Cabral, quando diz que: "As práticas pedagógicas estão passando por várias modificações, refletindo as diferenças culturais, sociais, étnicas, religiosas e de gênero. A humanidade tem enfrentado desafios com o novo conceito e com as novas práticas sociais" (Cabral, 2021, p. 12).
A caracterização sobre o tempo de magistério e formação dos docentes, constata-se que 90% são do gênero feminino, e 10% são do gênero masculino. Os resultados da pesquisa contataram que 72,73% são casadas, e 18,18% são solteiras e 9,09% solteiros.

Gráfico 1 - Apresentam em especialização 80%, e graduação 20% dos entrevistados



Fonte: O autor

CONCLUSÃO
Este artigo analisou as dificuldades de aprendizagem dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ensino fundamental, com o objetivo de identificar os principais desafios educacionais e propor estratégias para melhorar o processo de ensino-aprendizagem. Utilizando uma abordagem qualitativa, foram revisadas literaturas relevantes e realizadas entrevistas com educadores, especialistas e familiares dos estudantes.

Entre as principais ações, destaca-se a importância de proporcionar mais formações contínuas aos profissionais da educação, capacitando-os para desenvolver práticas pedagógicas inclusivas e de qualidade.
Os resultados evidenciaram que os estudantes com autismo enfrentam barreiras significativas no ambiente escolar, incluindo a falta de adaptação curricular, a escassez de formação adequada dos professores e a carência de recursos materiais e tecnológicos. As práticas pedagógicas mais eficazes identificadas incluíram o uso de estratégias visuais, a organização estruturada do ambiente de aprendizagem e a implementação de planos de ensino individualizados.
É fundamental que os familiares compreendam a importância do diagnóstico precoce e busquem o apoio necessário para garantir um ambiente de aprendizagem adequado para seus filhos. A conscientização das famílias sobre os direitos e necessidades das crianças com TEA é muito importante para o sucesso educacional. Os educadores, por sua vez, devem refletir sobre suas práticas educativas, buscando constantemente maneiras de melhorar a inclusão e o atendimento às necessidades específicas dos estudantes com TEA.
Apesar dos desafios, empecilhos e barreiras presentes na realidade escolar, é imprescindível que todos os envolvidos no processo educacional – professores, familiares e gestores – unam esforços para superar as dificuldades e promover uma educação inclusiva e de qualidade. Somente assim será possível garantir que os estudantes com TEA tenham acesso a uma educação que respeite suas particularidades e potencialize suas habilidades, contribuindo para seu desenvolvimento integral e inclusão social.
A inclusão nas escolas regulares está muito longe da realidade nos referimos as condições educacionais, falamos sobre o processo de ensino-aprendizagem, mudanças precisam ser feitas para receber essas crianças nas escolas. As escolas cumprem com o que está na Lei de Diretrizes e Bases n°9394/1996 (LDB) e concedem a vaga na unidade escolar para que as crianças possam ser matriculadas, pois é direito delas. Mas a realidade da inclusão vai além da matrícula. Para realmente integrar alunos com Transtorno do

Espectro Autista (TEA) no ambiente escolar, são necessárias adaptações no currículo, formação continuada para os professores, e um suporte pedagógico e psicológico adequado.

A simples oferta de vagas não garante que essas crianças recebam a atenção necessária para o seu desenvolvimento. A inclusão verdadeira exige um comprometimento constante e uma visão holística da educação, onde todos os aspectos do ambiente escolar são levados em consideração para garantir o sucesso e o bem-estar dos estudantes com TEA.

Sobre as questões pedagógicas, é desanimadora a realidade apontada pelo estudo, mas o principal intuito é provocar nas pessoas o desejo de buscar a formação adequada e continuada para os docentes. A inclusão dos estudantes com TEA não se resume a mantê-los nos espaços escolares, mas sim a garantir que eles participem igualmente com os demais estudantes.

É possível afirmar que muitas intervenções são necessárias para que as crianças com TEA, que precisam de inclusão nas escolas, possam desenvolver um aprendizado significativo. Além disso, é essencial que elas alcancem a independência e o desenvolvimento tão esperado por seus pais.

Por fim, o que este estudo aborda é apenas o começo para que outras pessoas continuem a buscar alternativas e possíveis soluções. Uma das lacunas que precisam ser exploradas em relação ao TEA é a formação dos educadores, que é fundamental para favorecer o pleno desenvolvimento dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista. Conclui-se que a capacitação contínua dos educadores é essencial para o sucesso da inclusão escolar dos estudantes com TEA. Além disso, a adoção de abordagens pedagógicas personalizadas e a integração de tecnologias assistivas são fundamentais para promover um ambiente educacional inclusivo e eficaz. As hipóteses iniciais de que a formação dos professores e a adaptação curricular são fatores críticos para a aprendizagem dos alunos com TEA foram confirmadas, ressaltando a necessidade de investimentos nessas áreas para assegurar uma educação de qualidade para todos.

REFERÊNCIAS

American Psychiatric Association. (2013). Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (5th ed.). Arlington: American Psychiatric Publishing.

BRASIL. Lei Federal nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 28 dez. 2012.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/96). Brasília: 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 8 nov. 2024.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução no 510, de 7 de abril de 2016. Trata sobre as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisa em ciências humanas e sociais. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 24 maio 2016. Disponível em: < https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf > Acesso em: 18 out. 2024.

CABRAL, Cristiane Soares; FALCKE, Denise; MARIN, Angela Helena. Relação família-escola-criança com transtorno do espectro autista: percepção de pais e professoras. Revista brasileira de educação especial, v. 27, p. e0156, 2021. Disponível em: < https://www.scielo.br/j/rbee/a/STKcXJNwvxqhGk5QKh8WpLP/?lang=pt&utm_source = researcher_app&utm_medium=referral&utm_campaign=RESR_MRKT_Researcher _inbound > Acesso em: 18 out. 2024.

LIBÂNEO, José Carlos. Organização e Gestão da Escola: teoria e prática. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2001.

MESIBOV, Gary B., & SHEA, Victoria. (2010). The TEACCH Approach to Autism Spectrum Disorders. New York: Springer.

OLIVEIRA, Francisco Lindoval. Autismo e inclusão escolar: os desafios da inclusão do aluno autista. Revista Educação Pública, v.

20, nº 34, 8 de setembro de 2020. Disponível em: https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/34/josephautismo-e-inclusao-escolar-os-desafios-da-inclusao-do-aluno-autista Acesso em: 04 nov. 2024.
RUTTER, Michael. (1978). Autism: Research and Treatment. New York: Wiley.

SÃO PAULO. Portaria nº 8.764, de 23 de dezembro de 2016. Decreto nº 57.379, de 13 de outubro de 2016, que "Institui no Sistema Municipal de Ensino a Política Paulistana de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva". São Paulo, 2016. Disponível em: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/wpcontent/uploads/2019/05/32661.pdf>. Acesso em: 04 nov. 2024.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Orientações para atendimento de estudantes: Transtorno do espectro do autismo. São Paulo: SME / COPED, 2021. Disponível em: < https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/acervo/orientacoes-para-atendimento-de-estudantes-transtorno-do-espectro-do-autismo/> Acesso em: 05 nov. 2024.

SCHMIDT, Carlos. "Autismo, Educação e Transdisciplinaridade." São Paulo: Papirus, 2014. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?id=vneADwAAQBAJ&printsec=frontcover&dq=in author:%22Carlo+Schmidt%22&hl=pt-BR&newbks=1&newbks_redir=0&source=gb_mobile_search&ovdme=1&sa=X&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false> Acesso em: 18 out. 2024.

VYGOTSKY, Lev S. (1987). O Desenvolvimento Psicológico na Infância. São Paulo: Martins Fontes.

FORMAÇÃO CONTINUADA: AS NOVAS TECNOLOGIAS E A CAPACITAÇÃO DO PROFESSOR

NADI ELMA ROCHA SANTOS

RESUMO
A falta de domínio tecnológico acaba, por vezes, refletindo em aulas tradicionais e monótonas, que pode desestimular ao aluno e coibir o pleno desenvolvimento desses jovens. Uma vez que existe uma barreira entre a aula tradicional e o ambiente tecnológico em que este jovem está inserido e em que trava suas relações de sociabilidade com amigos e familiares. O presente trabalho tem por objetivo abordar a temática da formação profissional que o professor recebe principalmente no que tange a questão da tecnologia. A escola tenta inserir a tecnologia na sua estrutura educacional, mas sem um profissional que a saiba dominar a mesma acabará obsoleta. O trabalho visa relatar como o professor está sendo direcionado para lidar com essa nova tecnologia.

PALAVRAS-CHAVE: Professor e tecnologia; Escola e tecnologia; Formação docente.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem por objetivo explorar a importância da formação continuada na capacitação do professor e sua relação com a necessidade de lidar com uma geração cada vez mais tecnológica e que muitas das vezes não consegue acompanhar esse avanço, o que por vezes restringe o real potencial dos jovens.

Buscamos analisar a relação entre o uso das tecnologias e seu impacto em sala de aula, fazendo uma análise desses impactos a partir da percepção que tenho da escola em que exerço minha atividade docente.

A motivação para escolha desse tema surgiu mediante a percepção da constante dificuldade dos professores de minha escola em utilizarem as tecnologias que a escola possui. Apesar da vontade de buscarem aprender por conta própria o domínio e uso das tecnologias, é fato de que são praticamente inexistentes as capacitações ofertadas aos professores na área de novas tecnologias.

O mundo atual sofre com a constante mutação sofrida pela tecnologia. Em todos os instantes novos equipamentos são lançados tornando obsoletos os seus antecessores. Os jovens que nascem nesse novo século tecnológico possuem uma grande facilidade para lidar com essa evolução e se adaptam sem dificuldades. Entretanto, os professores que lecionarão para essa nova juventude são, no caso dos professores mais antigos, de um tempo mais antíguo e não dominam ou acompanham esse ritmo jovial tecnológico. Sendo que até mesmo os professores recém-formados, não são inseridos nas novas possibilidades de atuação em sala de aula, eles se formam em uma faculdade tradicional e que, na maioria das vezes, não lhes apresenta as mudanças que vêm sendo sofrida no campo educacional.

O professor precisa rever seus conceitos e método de trabalho, uma vez que a presença de materiais tecnológicos é constante e de grande familiaridade com os alunos.

Como opção metodológica, utilizou-se como fonte os levantamentos bibliográficos que consistem em uma revisão de literatura realizada através de buscas em três plataformas de pesquisa.

O levantamento bibliográfico tem por finalidade, nos apresentar a frequência com que a temática escolhida vem sendo trabalhada, identificar pesquisas que possam acrescentar em nossa pesquisa e promover um diálogo com as mesmas.

FORMAÇÃO CONTINUADA – UMA NECESSIDADE MESMO QUE TARDIA

Apesar de abordar a questão da formação inicial é a continuada que tem se tornado cada vez mais necessária no contexto atual. A tecnologia está inserida cada vez mais no dia a dia da sala de aula e o professor não consegue acompanhar o ritmo da mesma. Os jovens que nasceram no início do século XXI, ainda não estão ocupando o papel de docente e desse modo são instruídos por professores que foram inseridos em um universo tecnológico que não dominam. Os jovens desde a mais tenra idade sabem mexer em aparelhos celulares e tablets, apresentando um domínio que muitos adultos demoram a terem.

A primeira década do século XXI é marcada por outra transformação tecnológica causada pela frequente utilização das tecnologias móveis conectadas em redes. Ostablets, notebooks, smartphones e outros dispositivos móveis têm possibilitado uma comunicação desprendida de lugares fixos e que utiliza diferentes linguagens e novos processos sociotécnicos próprios deste novo ambiente informacional e da cultura da mobilidade. Esta comunicação móvel materializa o sentido da expressão "tudo ao mesmo tempo agora o tempo todo". (LUCENA, 2016; p. 279).

A citação assim demonstra como a questão tecnológica é extremamente importante e cada vez mais revolucionária, pois são novos meios de comunicação que estão surgindo e que possuem cada vez mais aplicativos com diversas funções, além do uso da Internet que é cada vez mais acessível e veloz, e que permite o acesso a informações do mudo inteiro em apenas alguns clicks e em frações de segundos.
Como se pode perceber a tecnologia evolui de tal modo que é difícil para um professor acompanhar um aluno seu que nasceu e está inserido nesse novo tempo e com um ritmo acelerado e diferente do seu.
O professor está desatualizado frente a esse novo aluno. O aluno não é mais visto como um mero estudante receptor de informação, a chamada educação bancária de Paulo Freire, não faz mais parte da realidade escolar atual. O jovem participa, tem voz ativa, é proativo e busca sempre o novo, suas dúvidas são sanadas em algum dos diversos sites de busca existentes, o professor é então uma figura desnecessária?
O professor não é desnecessário, mas um novo papel lhe é atribuído. Para Freitas o professor necessita mudar.

Para formar futuros professores para o trabalho com nativos digitais faz-se necessário enfrentar a responsabilidade de uma constante atualização, a defasagem entre o seu letramento digital e o do aluno, e manter o distanciamento possibilitador de um olhar crítico diante do que a tecnologia digital oferece. Assim, espera-se que, nessa era da internet, o professor possa fazer de sua sala de aula um espaço de construções coletivas, de aprendizagens compartilhadas. (FREITAS, 2010; p. 349)

O professor precisa buscar diminuir as distâncias que se formaram entre ele e seu aluno, no momento em que o corpo discente domina mais as novas tecnologias e tem fácil acesso as mesmas. As escolas acabam por fazer uso dessas novas tecnologias educacionais, o que a reformula e abre novas possibilidades de aprendizado. Apesar de já estarem inseridas dentro das escolas, as tecnologias educacionais não são funcionais, pois foram simplesmente inseridas sem a capacitação do profissional que as usará.
Dessa maneira, a formação continuada se mostra mais do que necessária, uma vez que o professor precisa diminuir a distância entre seus alunos e ao mesmo tempo exercer um novo papel no qual deve buscar orientar esse jovem na filtragem dos conteúdos que facilmente são encontrados na Internet e auxiliar na busca por informações verídicas e úteis. Assim o professor precisa se adequar à nova realidade e atender a nova atribuição que lhe é outorgada.
O ensino como um todo precisa ser repensado. O ensino recebido pelo professor também. Como foi dito, muitos cursos de formação de professores surgiram, mas esse crescimento desenfreado não elevou a capacitação obtida pelo professor e sim a um crescente número de instituições a baixos custos e com baixa qualidade.

A TECNOLOGIA E A DESIGUALDADE
A tecnologia na sociedade atual tem dado grandes passos e é constante a presença em noticiários de novas descobertas científicas e de novos aparelhos sendo desenvolvidos.
Segundo Lucena

[...] vivenciamos a cultura da mobilidade, que se desenvolveu com o constante uso das tecnologias móveis conectadas em redes do tipo Wi-fi, WiMax e peer-to-peer. Tecnologias tais como: tablets, smartphones, netbooks e demais dispositivos cabem na palma da mão e podem ser carregados para qualquer lugar, criando redes móveis de pessoas e tecnologias nômades localizadas em diferentes espaços geográficos do planeta. (LUCENA, 2016; p. 279)

A tecnologia evolui com rapidez e permite o contato a conteúdos de países distantes, e seus aparelhos estão cada vez menores e mais funcionais como foi reproduzido na fala acima. A cada novo dia mais e mais produtos são desenvolvidos e tornam obsoletos outros que eram consideráveis "insubstituíveis" por seus criadores e que muitas vezes são desbancados por eles próprios. É criada uma cultura de consumo.

Esse consumismo desenfreado acaba por refletir nas desigualdades sociais presentes em nosso país que aumentam. O jovem é inserido em um grupo social apenas se possui determinado produto ou se domina um assunto em particular, mas o não acesso a esse "novo mundo" o torna um alienado e que é rapidamente ignorado pela sociedade que busca pessoas mais familiarizadas e que dominem e acompanhem essa evolução.

Os jovens mais abastados possuem acesso aos produtos mais modernos e funcionais do mercado. E as escolas onde estudam, buscam inserir mais a tecnologia em sala para entreter e formar seus alunos nesse futuro tecnológico. Elas acabam por ter acesso a conteúdos mais facilmente e rapidamente tanto por suas escolas serem mais equipadas quanto pelo acesso que possuem em casa.

Dessa maneira, a escola precisa se adequar a esses avanços sob a pena de prejudicar uma juventude que já é muita das vezes marginalizada. Conforme afirma Silva:

> As novas tecnologias estão influenciando o comportamento da sociedade contemporânea e transformando o mundo em que vivemos. Entretanto, é fato já comprovado que elas, desconectadas de um projeto pedagógico, não podem ser responsáveis pela reconstrução da educação no país, já que por mais contraditório que possa parecer, a mesma tecnologia que viabiliza o progresso e as novas formas de organização social também têm um grande potencial para alargar as distâncias existentes entre os mundos dos incluídos e dos excluídos. (SILVA, 2011; pg. 539)

A escola pública ainda está bem aquém das particulares quanto ao quesito tecnologia. O investimento precisa vir dos governantes, mas não é a simples inserção de equipamentos que garante que os alunos irão aprender. É preciso subsídios para adequação correta tanto do espaço escolar quanto do profissional que a utilizará.

O jovem da escola pública, geralmente é de uma família de baixa renda, mas mesmo assim tem acesso a produtos e objetos tecnológicos atuais, assim como os jovens de classe mais elevada. Desse modo, porque não permitir que a juventude menos favorecida tenha na escola as mesmas condições de um ensino mais atual? A escola pública precisa se adequar a essa realidade, mas de maneira prática e coerente.

A simples inserção de tecnologia na escola, sem a adequada capacitação do profissional que a usará, é apenas um gasto desnecessário de verba, pois sem preparação adequada o professor não saberá lidar com o material e não saberá como repassá-lo para o aluno. Desse modo ambos saem perdendo. O professor por não poder se aperfeiçoar e o aluno por não aprender a dominar outro assunto.

O país ainda peca no quesito educação ao ser comparado a outros no mesmo continente. As novas tecnologias são uma realidade e sua inserção na educação também, mas como foi dito por Silva (2011), se a tecnologia não estiver sendo utilizada em acordo com o que a escola estabelece como plano de trabalho não será possível enxergar uma melhora educacional, pois se o profissional não está preparado para lidar com esse novo equipamento, o mesmo se tornará obsoleto e enquanto os alunos mais abastados vão se apropriando dessa nova tecnologia, os mais pobres vão ficando a margem da sociedade, como muitas das vezes acontece.

FORMAÇÃO CONTINUADA NOS DIAS ATUAIS

A formação continuada permite que o profissional se mantenha atualizado no seu campo de atuação, buscando sempre estar ciente dos avanços acadêmicos de sua área de formação. Entretanto, existem empecilhos que inviabilizam o profissional de dar continuidade a esse caminho.

Os concursos para professor têm exigido, recentemente, que o mesmo tenha nível Superior em Pedagogia. Desse modo o profissional para atuar em sala de aula precisa

está cada vez mais capacitado do que era necessário há tempos atrás. O professor passa a buscar ter uma formação inicial mais completa e teórica do que o curso Normal, á nível médio, costuma proporcionar. Para Aguiar a formação do profissional é essencial para executar suas atribuições:

O professor não pode ser relegado a segundo plano, o que coloca em destaque a sua formação, tanto inicial como continuada. Não é possível imaginar o professor sem as ferramentas necessárias, sem o conhecimento necessário, entrando em sala de aula e não podendo desempenhar a sua função da melhor maneira possível. (AGUIAR, 2013; p. 41)

Contudo, a formação inicial do professor já deveria contemplar mais a questão das novas tecnologias, uma vez que a evolução tecnológica não é algo que surgiu agora e sim de tempos atrás. Lucena nos relata como é antiga a questão da tecnologia. Segundo a autora:

Embora as discussões sobre cultura digital tenham se intensificado neste século, esta forma cultural surge com o desenvolvimento da microinformática, na década de 1970, interferindo na cultura de massa e na cultura das mídias. (LUCENA, 2016; p. 282)

Ou seja, a evolução da tecnologia vem acontecendo paulatinamente e desde muito tempo atrás se sabe de sua influência na sociedade e no modo de vida. Negar seu impacto é desacreditar do potencial que a mesma possui.

O professor, então deve estar preparado para o impacto que essa tecnologia terá em sua atuação como professor e de como poderá superar o título de "detentor" do conhecimento que lhe fora outorgado. É preciso aprender a utilizar a tecnologia como uma aliada e não como inimiga.

Os cursos de formação de professor precisam adequar seus currículos para desde a formação básica contemplar o uso das novas tecnologias, para que o professor não precise dominar um assunto tão rico e vasto de maneira superficial ou às pressas. O que acaba por resultar em um sub aproveitamento do real potencial que se pode extrair de uma aula com recursos tecnológicos.

[...] integrar tecnologia à formação inicial de maneira que o futuro professor aprenda utilizando-as e realize atividades que o desafiem a encontrar modos de ensinar com tecnologia, que o levem a refletir sobre os limites e as possibilidades desse uso na escola básica, ciente de que usar o computador mantendo a abordagem tradicional do ensino é subutilizar a máquina em um processo educativo no qual o professor se mantém como detentor de um conhecimento pronto a ser transmitido ao aluno. (LOPES, 2016; p. 275)

O professor é o responsável por inúmeras atribuições e a cada dia parecem recair sobre ele mais demandas. Desse modo, quanto mais conhecimento e preparo o professor tiver, melhores tendem a serem suas aulas. Se o professor não souber utilizar a tecnologia que lhe é fornecida acabará por apenas transpor o ensino tradicional para um maquinário tecnológico.

Assim, ao buscar uma formação tanto inicial ou continuada é preciso que o profissional escolha uma instituição que lhe garanta uma qualidade de ensino, pois, apesar de existirem instituições que apresentam seriedade no quesito ensino, é preciso ressaltar que existem algumas que não visam esse objetivo e acabam por formar profissionais que não possuem uma instrução adequada e isso acaba por refletir em sua atuação.

A escola e o professor precisam acompanhar essa revolução tecnológica constante e buscar se reencontrar no papel que possuem nessa nova sociedade e definir que tipo de cidadão pretendem formar e como farão isso. Ou seja, é necessário um novo pensamento e postura perante essa nova configuração da sociedade.

O professor precisa ser valorizado, são anos em uma faculdade para se obter um diploma. É um investimento de vida e que não tem seu valor reconhecido no mercado profissional. A fala de Silva (2011) apesar de estar fazendo relação ao ano de 2008 ainda se mantém atual no que diz respeito aos baixos salários recebidos pelos professores apesar da competência acadêmica ser comprovada

assim como de qualquer outra carreira.
O profissional de educação é mal remunerado e várias competências lhe são exigidas. Será que até para se manter atualizado é necessário desembolsar do próprio dinheiro?
A voz do professor precisa ser escutada, suas necessidades precisam ser atendidas. A nação como um todo está vivenciando um período político conturbado e é preciso investir no profissional, uma vez que é ele o responsável por formar os novos líderes do país, cidadãos pensantes e críticos. Investir somente em tecnologia para as escolas e não pensar em uma maneira de o professor estar apto para lidar com esses recursos é fazer o tempo não avançar de fato na educação. Ou será que esse não é o verdadeiro objetivo de nossos governantes? Afinal, se o cidadão pensar criticamente questionará muita coisa do sistema que nos governa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após analisar os diversos autores que abordam a formação continuada é necessário fazer uma análise das contribuições que os mesmos tiveram no trabalho como um todo e como esse pode contribuir para as discussões acerca de um tema tão complexo e amplo.
O trabalho conseguiu responder aos objetivos que lhe fora atribuído. Os objetivos específicos foram alcançados. Concluindo que, os professores não se atualizam na área de tecnologia, justamente porque não lhe são ofertados cursos de capacitação nessa área. O profissional que tem curso superior tem um rápido contato com as disciplinas de tecnologia, algo que não suprirá sua necessidade profissional, contudo ao estar atuando em sala de aula é preciso estar atualizado.
O objetivo geral do trabalho era demonstrar a importância da formação continuada e creio que o mesmo também foi alcançado. A formação é um assunto muito amplo e nos diversos autores analisados de diversas localidades do Brasil foi possível perceber que é um tema que instiga e é visto sempre como algo necessário. Independentemente de onde o autor escrevia se reconhece em sua falar a importância do investimento no profissional. A inserção da tecnologia é algo que não tem mais volta, nem deveria. É dar um passo à frente na educação, mas esse passo não está acompanhando quem deveria estar seguindo lado a lado. O professor está ficando para trás nessa estrada.
A tecnologia não é prejudicial à educação, é uma excelente ferramenta de suporte, mas apenas inseri-la sem capacitar que a usará irá resultar em mais gastos e se tornará um elefante branco na escola, mais um frente aos inúmeros que encontramos deixados pelos nossos governantes espalhados em nosso país.
É muito importante que o professor se mantenha atualizado, mas não pode ser algo que o próprio precisa buscar de maneira pessoal. Existem muitas demandas que são atribuídas e exigidas. A formação deve ser um direito do professor, mas não qualquer uma e sim aquela que atenda suas necessidades. É preciso que os governantes, no caso da escola pública, ouçam as reivindicações dos professores, somos desprovidos de muitas coisas e materiais os quais muitas das vezes utilizamos do próprio dinheiro para suprir a falta e dar uma aula melhor.
O fato de agirmos por amor ao trabalho não deve ser a justificativa para alegar baixa remuneração ou descaso com a formação do profissional. Precisamos ser valorizados, precisamos nos dar mais valor e assim mudar a mente da sociedade.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Carina Rafaela de. Desenvolvimento Profissional dos Professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: Contribuições da Formação Continuada' 13/12/2013 151 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE, Joinville Biblioteca Depositária: Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=915457. Acesso em 29 jan. 2025.

BELLONI, Maria Luiza. Tecnologia e formação de professores: Rumo a uma pedagogia pós-moderna? Educação & Sociedade, Dez 1998, Volume 19 Nº 65 Páginas 143 – 162. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301998000400005&lang=pt. Acesso em 29 jan. 2025.

FREITAS, Maria Teresa. Letramento digital e formação de professores. Educação em Revista, Dez 2010, Volume 26 Nº 3 Páginas 335 – 352 Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982010000300017&lang=pt . Acesso em 29 jan. 2025.

LOPES, Rosemara Perpetua; FÜRKOTTER, Monica. Formação inicial de professores em tempos de TDIC: uma questão em aberto. Educ. rev. vol.32 nº.4 Belo Horizonte Oct. / Dec. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982016000400269&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em 29 jan. 2025.

LUCENA, Simone. Culturas digitais e tecnologias móveis na educação. Educ. rev. no.59 Curitiba Jan./Mar. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602016000100277&lang=pt. Acesso em 29 jan. 2025.

MARTINS, Onilza Borges; MASCHIO, Elaine Cátia Falcade. As Tecnologias Digitais na Escola e a Formação Docente: Representações, Apropriações e Práticas. Rev. Actual. Investig. Educ vol.14 n.3 San José Sep / Dec. 2014. Disponível em: http://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-47032014000300020&lang=pt. Acesso em 29 jan. 2025.

SILVA, Ângela Carrancho da. Educação e tecnologia: entre o discurso e a prática. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Set 2011, Volume 19 Nº 72 Páginas 527 – 554 . Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362011000400005&lang=pt. Acessado em 21/04/2017.

SILVA, Maristela Maria Andrade. Formação Continuada de Professores e Tecnologia: Concepções Docentes, Possibilidades e Desafios do Uso das Tecnologias Digitais na Educação Básica. Dissertação em Educação. Universidade Federal de Pernambuco. 2014. Defendida em 25 de fevereiro de 2014. Acesso em 29 jan. 2025.

A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO DE ARTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

PATRÍCIA ARRUDA DO CARMO

RESUMO
O intuito deste artigo é esclarecer como se deu no contexto da Educação Infantil o Ensino de Artes Virtuais e também sua importância em sala de aula, dentro das práticas pedagógicas e planejamento escolar. A histórica da Educação Infantil desde seu início, até os dias de hoje como está escrito na LDB 9394/96. Apresenta as artes visuais como linguagem do cotidiano escolar onde se mostra o papel da arte no desenvolvimento da criança e questiona o desempenho do docente no trabalho com as artes visuais na Educação Infantil. Ainda são esclarecidos, pelo olhar do docente desse nível de educação, seus anseios, angústias e perspectivas para mudar a realidade, onde muitos tem pouca consideração para com essa disciplina, tão importante para o desenvolvimento infantil.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino da Arte- Visual; Prática- Pedagógica; Educação- Infantil; Desenvolvimento- Infantil.

INTRODUÇÃO

"As artes exprimem, transmitem e atribuem sentido a sensações, percepções, sentimentos, pensamentos e realidade por meio da composição de linhas, formas, pontos, tanto bidimensional como tridimensional, além do volume, espaço, cor e luz na pintura, no desenho, na escultura, na gravura, na arquitetura, nos brinquedos, bordados, etc. O movimento, o equilíbrio, o ritmo, a harmonia, o contraste, a continuidade, a proximidade e a semelhança são qualidades e características da criação artística. A conexão entre os aspectos sensíveis, afetivos, intuitivos, estéticos e cognitivos, assim como a promoção de interação e comunicação social, atribuem caráter significativo às Artes Visuais". (RCNEI, 1998, p.84).

Neste sentido, as instituições de Ensino de Educação Infantil precisam oferecer ambientes favoráveis, em que a criança possa se manifestar de forma espontânea e prazerosa, uma vez que, por meio do trabalho com a arte, a criança pode exteriorizar seus sentimentos, suas emoções.

Em relação às Artes, é por meio delas que as crianças desenvolvem e ampliam o conhecimento em diversas produções artísticas e, sendo assim, deve ser instigada por meio de atividades lúdicas que ampliem e expandam a livre expressão da criança. Do mesmo modo, a importância das Artes Visuais na Educação Infantil propende não à seriedade da beleza estética, mas a capacidade e aptidão da criança de produzir e criar de acordo com suas habilidades e seu olhar de mundo.

CONJUNTURA HISTÓRICA DO ENSINO DA ARTE

Para entendermos e admitirmos melhor a responsabilidade como docente da disciplina de Artes é fundamental sabermos como a arte vem sendo ensinada, as suas relações e afinidades com a educação escolar e com o processo histórico-social. A partir dessas informações podemos distinguir na construção histórica e explicarmos como estamos agindo e como queremos construir essa história.

Deste modo, os saberes educacionais empregados em aula vinculam-se a uma pedagogia, um preceito de educação escolar. Ao mesmo, as nossas práticas e teorias educativas estão repletas de intuições ideológicas e filosóficas que influenciam tal pedagogia. É evidente que isto advém com o ensino escolar de arte, ou seja, a compreensão de mundo precisa fundamentar as relações que se constrói entre as aulas de arte e as mudanças que acreditamos ser de notoriedade na sociedade.

CONHECENDO AS ARTES VISUAIS

A arte é dividida em quatro linguagens: belas-artes visuais, teatro, dança e música.

Cada um tem sua importância na educação, mas a linguagem da enquete é a arte visual, segundo o dicionário escolar português, a palavra visual significa visão ou visão, portanto, arte visual está associada à linguagem visual.

Analisando a história da arte visual desde a pré-história, ela é dividida em várias partes, pinturas rupestres, esculturas e esculturas

nas rochas, que mudavam de assunto de tempos em tempos de acordo com os acontecimentos e descobertas da época.
Em resumo, do ponto de vista do desenvolvimento humano, podemos citar mais quatro eras importantes na história da arte além das artes visuais na pré-história, além das artes visuais na antiguidade, que caracterizam a época após a criação de escrita.
Emblemas, a velhice Média na religião, o Renascimento no valor do homem e a arte visual contemporânea baseada na simplicidade, no sentimentalismo romântico e no mundo exterior. Segundo o site brasilescola.uol.com.br A história da arte é muito extensa e complexa, pois acompanha todo o desenvolvimento do ser humano. A ideia das belas-artes visuais no PauBrasil surgiu após a Segunda Guerra Mundial, para dar atenção às manifestações artísticas, mas no século XVIII já era possível encontrar as belas-artes plásticas do artista Aleijadinho, na cidade de Oiro Atro em minas Gerais. Há algumas décadas, os cursos de artes eram conhecidos como educação artística, os alunos estudavam história da arte esboço e pintura, mas com o trespassar dos anos, os cursos de artes escolares foram evoluindo e existem escolas que lidam muito com artes visuais, por exemplo, artes plásticas.
Como esboços, pinturas, artesanato, esculturas, fotografias, uma das maneiras de conhecer as diferentes artes visuais é visitar os museus, feiras escolares ou exposições de artes que podem ser encontradas no mundo todo, das mais sofisticadas as mais simples, e completas, ou através de sites, livros, revistas e etc. Nas artes visuais possuem várias expressões e também significados, onde as crianças geralmente manifestam através de pinturas, desenhos, gravuras, fotografias e esculturas.

ENSINO DE ARTES NA ESCOLA

Entendemos que o Ensino das Artes Visuais é uma disciplina curricular tão importante quanto às demais e não podem ser vistas tão somente como um entretenimento em nossas Escolas de Educação Infantil. Para isso é imprescindível que nossos educadores sejam capacitados, habilitados, licenciados e preparados para formarem, nos alunos, o conhecimento de mundo por meio das Artes Visuais.
Além disso, as escolas infantis precisam manusear com as crianças diversos objetos e materiais, explorando e indagando suas qualidades, características e possibilidades de manuseio para adentrar em contato com as mais variadas formas de expressão artística. Sabe-se, também, que a criança recebe influência da arte desde cedo, sejam por meio de imagens e atos de produções artísticas que assistem na TV, notam em computadores, observam em gibis, rótulos, obras de arte, vídeo, trabalhos artísticos de outras crianças, etc.
Assim sendo, a criança chega à escola com um amplo histórico e repertório a respeito de arte. De tal modo que os educadores, como mediadores irão perceber esse conhecimento por meio de novas experiências. A arte define em cada ser humana o cognitivo e a afetividade, visto que é por meio dela que se propaga o que experimentamos ou sentimos; o que pensamos, como estamos e como anda nosso relacionamento com as pessoas ao nosso redor e com toda a sociedade.

A IMPORTÂNCIA DA ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL



Fonte: Blog: https://dreamkids.com.br/.

O ensino com as crianças da Educação Infantil deve-se levar em consideração o processo de aprendizagem que se desempenha conforme as etapas de desenvolvimento e formação da criança, logo, trabalhar com as Artes Visuais induz a diferentes facetas da personalidade, que são construídos na infância e, a arte, pode ajudar na organização desta construção envolvendo a imaginação, a criação, todavia, a criança não aceita esses

recursos, sendo de responsabilidade do profissional da educação nortear os educandos para uma melhor construção. Entretanto, é bom ressaltar que cada criança é única, com identidade própria e um ritmo singular de desenvolvimento. Portanto, além de levar em consideração o processo de amadurecimento da criança de modo geral e suas qualidades individuais, é evidente sugerir e recomendar situações que a estimulem à conquista lentamente da autonomia e da individualidade em seus mais variados contextos.

ARTE VISUAL E SUA IMPORTÂNCIA

"A Arte promove o desenvolvimento de competências, habilidades e conhecimentos necessários a diversas áreas de estudo, entretanto, não é isso que justifica a sua inserção no currículo escolar, mas seu valor intrínseco como construção humana, como patrimônio comum a ser apropriado por todos". (IAVELBERG, 2003, p.43)

Avaliando e apreciando a arte o aluno torna-se suscetível de entender sua realidade cotidiana mais vivamente, distinguindo e reconhecendo objetos e formas que estão a sua volta. Solicitando todos os sentidos, como portas de entrada para uma percepção mais significativa e expressiva. Este trabalho realça a importância e a seriedade de uma educação de qualidade, em que o professor deve criar um espaço de construção e de descoberta, encorajando as crianças a expandir e aperfeiçoas a sua criatividade.

Nos RCNEI (1998), o significado de criança está disposto como sendo:

"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. É profundamente marcada pelo meio social em que se desenvolve, mas também o marca". (BRASIL, 1998, p.21).

Deste modo, a criança ao constituir interações com as pessoas e o meio em que vive ela estará construindo o seu conhecimento e expandindo suas suposições sobre o mundo. Todo e qualquer professor das séries iniciais, deveriam se qualificar nesta área, já que, não sendo habilitados, prejudicam e anulam o gosto do trabalho em Artes. Precisa-se trabalhar Educação em Arte como processo de conhecimento dos alunos. Assim, a disciplina de Artística se faz imprescindível e indispensável no processo de ensino e aprendizagem, pois trabalhar a Arte é uma maneira de trabalhar a história e a crítica às questões sociais. Então, buscar a Arte nas escolas é contribuir e colaborar para a formação e o desenvolvimento de pessoas críticas, participativas, criativas, ou seja, é colaborar com a democracia.

Segundo Eisner (2008):

"Há quatro coisas principais que as pessoas fazem com a arte. Elas a fazem. Elas as veem. Elas entendem o lugar da arte por meio dos tempos. Elas fazem julgamentos sobre suas qualidades. Além disso, [...] as artes envolvem aspectos estéticos que estão relacionados à educação da visão, ao saboreio das imagens, à leitura do mundo em termos de cores, formas e espaço; e propiciam ao sujeito construir a sua interpretação do mundo, pensar sobre as artes e por meio das artes". (EISNER, 2008, p.85).

Entende-se que o Ensino da Arte no Brasil sempre foi um assunto polêmico e o seu reconhecimento dentro do currículo foi constantemente reconhecida, entretanto, sem desenvolver e expandir meios para o seu efetivo e essencial aproveitamento em sala de aula, apenas polarizada em atividades artísticas direcionadas para desenhos, trabalhos manuais e artes aplicadas. Assim, uma criança pode criar e recriar seu mundo e a si mesmo, dentro e fora do universo escolar, num natural inconformismo com o pronto, o instituído. Para viver a inventividade como um potencial humano é preciso e evidente viver a capacidade da crítica, a atitude e o estilo de pensar o mundo e refletir sobre tal pensamento como um processo em construção do qual se é mais espectador, se é autor do processo. Devendo levar em conta que a Arte é uma interpretação da vida e ela vincula-se a fatores sociais, políticos, religiosos e simbólicos excedendo o prático, ou seja, a Arte está densamente relacionada a uma época, lugar, estrutura social e a personalidade do ser humano.

O PAPEL DO PROFESSOR NA APRENDIZAGEM DAS ARTES VISUAIS

Décadas atrás, a ideia era que a professora de pré-escola era a de cuidadora, mas isso mudou desde 1980. Além das diferentes atividades das professoras que atendem os alunos, elas também são responsáveis pelo processo de aprendizagem, oferecendo caminhos de desenvolvimento, respeitando a idade de cada criança e superando todos os obstáculos.

A escola é o segundo ambiente socializador em que a criança é inserida, onde o educador pode ajudar adquirir novos conhecimentos todos os dias e a desenvolver interações, impactando em seu modo de perceber o mundo. (www.colegiosaojudas.com.br>o--papel-do-professor, São Paulo, 2019).

Para que o aprendizado das artes na educação infantil seja produtivo, o professor precisa ter parceria com o aluno e com os pais, e essa parceria confirma o desenvolvimento da criatividade da criança, é verdade, como ela vive, com quem.

Dificuldades como dificuldades de aprendizagem, violência ou abuso infantil, déficit de atenção, falta de atendimento médico, alimentação saudável. E como se comportar de acordo com a situação real para que o professor possa ajudar e desenvolver plenamente esse aluno.

Para tanto, o professor deve desenvolver um sentimento de amor, atenção, cuidado, respeito e paciência para com cada aluno, a fim de ganhar a confiança de cada aluno. Observar, Imaginar, Criar, Sentir, Ver e Admirar Durante a atividade, se existem necessidades especiais ainda não identificadas pelas famílias ou cuidadores, os professores devem estimular as crianças para que possam ser observadas:

Dificuldades em visualizar as imagens no quadro,

Dificuldades em ter atenção,

Criança que apresenta nervosismo com barulhos ou se isola, entre outros,

Não escutar quando é chamada pelo nome,

Criança muito imperativa.

Os professores também encontram alunos sem a necessidade da ajuda de um profissional especifico, como podemos ver nos casos abaixo:

- Um aluno que está sempre sozinho por causa de sua timidez, esse aluno pode precisar apenas que o professor o coloque perto de um ou dois colegas desinibidos.
- Dado que os alunos são mais proficientes com a mão esquerda do que a maioria das pessoas com a mão direita, pode ser necessário ajudá-los a entender que não há problema em usar mais a mão esquerda e que serão capazes de realizar todas as atividades como outras crianças porque ao olhar o outro aluno, ele fica frustrado quando seus colegas são destros e ele canhoto.
- Em situações em que os alunos não gostam de ir ao parque por medo de se machucar, os professores precisam ensinar pacientemente os alunos a desenvolver confiança e coragem por meio do exemplo de seus colegas.

Conhecendo seus alunos a professora vai poder ter um melhor desempenho ao preparar suas aulas, respeitando suas necessidades e aproveitando suas habilidades.

Abaixo podemos ver as diferentes maneiras de linguagens mais frequentes do professor para motivar as crianças, são elas:

Linguagem Corporal: Imitar com gestos e postura é um exemplo para a criança perceber o que é o gesto, chama a atenção e estimula a memória, o pensamento de todos.

Linguagem visual: figuras, desenhos, gravuras, pinturas, etc., que podem ser apresentados por meio de decoração de sala de aula, fantasias, bonecos, etc., essa linguagem permite que a criança exercite, entre outras coisas, ver e admirar.

Linguagem falada: Um professor pode contar uma história e depois usar o tema para convidar seus alunos a fazer arte a partir da história que ele conta, desenvolvendo assim a imaginação dos alunos.

Com isso, o professor deve observar o comportamento de cada aluno antes da atividade finalizada, descobrir as dificuldades ou progressos de cada criança e conseguir trabalhar corretamente.

Se necessário, aconselha-se o professor a adaptar a sala de aula e em termos de mobiliário da sala e materiais didáticos, de modo que seja facilmente acessível a todos os alunos. playground, bebedouro, corredores e

outros. Mas infelizmente ainda existem muitas escolas que não são adaptadas para alunos com necessidades especiais, permitindo que o professor use a criatividade e habilidades artísticas para tornar a sala de aula o mais confortável, segura e agradável possível. As artes visuais podem ser um meio pelo qual um professor pode ajudar alunos especiais a aumentar sua criatividade e desejo de aprender.

Acredita-se que através da arte na educação é possível desenvolver certas áreas do conhecimento como a percepção visual, auditiva, a expressão corporal, a intuição, a imaginação, o pensamento analógico, concreto, holístico e a reflexão, permitindo assim, o desenvolvimento da criatividade, sendo também uma forma de estímulo para o educando, em especial ao portador de necessidades educativas especiais. (www. núcleo do conhecimento-com- br.cdn, ampproject. org>a-importância-da-arte-na-educação-pecial. [s.l] 2017).

Outra coisa que o professor pode trabalhar com seus alunos é a relação entre eles, mostrando as linguagens apresentadas anteriormente e fazendo atividades como leitura de livros ou músicas infantis em seu exemplo, o que mostra a importância do apoio, sempre auxiliando um colega se puder ou precisar sendo respeitoso por não empurrar um colega na fila do almoço, amigável com os professores e demais funcionários da escola, educado, não usa palavras feias ou grosseiras, bom companheiro, honesto, não mente nem esconde nada, compartilha brinquedos ou brincadeiras, é gentil, por ex. assim, ele ativa seus alunos a se comportarem em busca de uma sociedade correta e mais justa.

Por meio dessas atividades, os alunos do jardim de infância aprendem a importância de respeitar os outros, independentemente de sua altura, credo, cor, situação econômica, time favorito, peso, penteado, roupas ou qualquer deficiência física ou mental. Todas as pessoas merecem ser bem tratadas, para que futuros bullying, violência, depressão ou mesmo suicídio possam ser evitados na escola e na sociedade.

O professor pode aproveitar o dia de encontro com os pais ou responsáveis e pedir parceria na participação e bullying das crianças, também é uma ótima oportunidade para exibir obras de arte que os alunos criaram como alunos. Os alunos que veem seus pais ou responsáveis olhando suas obras ficam orgulhosos e felizes, o que aumenta a confiança e a autoestima de cada criança.

Guardar, organizar a sala e documentar as produções são ações que podem ajudar cada criança na percepção de seu processo evolutivo e do desenrolar das etapas de trabalho. Essa é uma tarefa que o professor poderá realizar junto ao grupo. A exposição dos trabalhos realizados é uma forma de proporcionar a leitura dos objetos feitos pelas crianças e a valorização de suas produções. (RCNEI, vol.3, Brasília, 1998, p.101).

O professor pode trabalhar com seus alunos sobre como conhecer o corpo humano e a higiene pessoal. Por meio desse exercício, eles aprendem mais sobre os sentidos e as funções motoras do corpo e aprendem a cuidar da higiene pessoal.

É possível ensinar artes visuais em três linguagens sobre o corpo humano, como podemos observar abaixo:

Linguagem corporal: gesticulando enquanto eles cantam a música apresentada pelo professor.

Linguagem Visual: Escolha uma menina e um menino deitados em um lençol marrom e desenhe ao redor de seus corpos representando cada indivíduo, masculino e feminino. Portando diversos itens de higiene pessoal como escova de cabelo, escova de dente, pasta de dente, xampu, sabonete, cotonetes e outros. O professor pode colocar as coisas em uma caixa e deixar algumas crianças tentarem descobrir o que tem dentro sem ver, apenas através do tato.

Linguagem oral: cantar uma música, Banho é Bom-Castelo-Rá-Tim-Bum, ou, Ombro, Cabeça, Pé e Joelho.

Crianças pequenas podem achar mais fácil encontrar seu corpo através da cabeça, depois o corpo e os membros, tornando este tópico muito divertido e agradável para as crianças.

É importante lembrar que neste tipo de trabalho não há necessidade de se estabelecer uma hierarquia prévia entre as partes do próprio corpo que serão trabalhadas. Pensar que para a criança é mais fácil começar a perceber o próprio corpo pela cabeça, depois pelo tronco e por fim pelos membros,

por exemplo, pode não corresponder à sua experiência real. Nesse sentido, o professor precisa estar bastante atento aos conhecimentos prévios das crianças e a melhor maneira de trabalha-los com o grupo de crianças. (RCNEI, vol.3, Brasília 1998, p.33).

Um dentista pode ser convidado para falar com a turma sobre a importância da higiene bucal, que as crianças podem usar para aumentar sua independência, criatividade e curiosidade.

O papel do professor no aprendizado das artes visuais é, portanto, importante, pois além da criatividade e coordenação motora, ele desenvolve na criança algumas emoções, como amizade, confiança, coragem, carinho, humildade e respeito por si e pelos colegas, imaginação, informações sobre mundos reais e fantásticos, informações sobre vários materiais que você pode usar em suas criações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista todo o exposto e a reflexão proposta pelo presente trabalho, a respeito de: Artes Visuais na Educação Infantil concedeu-nos a compreensão da importância e a magnitude da arte para o desenvolvimento e a formação infantil. Seguindo a concepção histórica da Educação Infantil, em seus primeiros passos até as atuais conquistas concebida por meio da LDB 9394/96, que estabeleceu esta como a principal etapa da Educação Básica, além disso, compreendeu-se que este é um período fundamental para a conquista de mundo na criança de 0 a 6 anos.

Graças a vários estudos, esta compreensão foi plausível, pois evidenciaram o sucessivo interesse em resgatar o status da infância e todas as distinções que lhe são essenciais como: as brincadeiras, a criatividade, as linguagens que lhe são próprias. Tal relevância manifestou-se visível e concreta na legislação que regulamenta a Educação Infantil hoje, no Brasil, e que faz parte de um procedimento sócio histórico no qual o ensino infantil está inserido, a Constituição Federal de 1988, a LDB 9394/96 e o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil – RCNEI, de 1998.

Bem como, o amparo legal de diversos pesquisadores que focalizam em seus trabalhos o reconhecimento da Educação Infantil para o desenvolvimento e a formação da criança. Visto que a Educação Infantil assegura o desenvolvimento infantil, a partir do instante que se valoriza e expande os conhecimentos da criança, permitindo-lhes a composição e a estrutura de sua autonomia, criatividade e cidadania. Nesta conjuntura, o Ensino de Artes nesta etapa inicial da Educação Básica é fundamental e indispensável, pois suscita os meios da expressão humana.

Na acepção de engrandecer a arte na Educação Infantil, o RCNEI (1998) privilegia e favorece este enfoque, admitindo e consentindo que o ensino da arte permita o desenvolvimento e a evolução do conhecimento da criança, suas habilidades, competências, aptidões e a descoberta de suas competências, o que por si só já esclarece a presença da arte no contexto e na conjuntura da educação.

Como em qualquer outra especificidade, o trabalho com as artes visuais consente que a criança se comunique, exponha seus sentimentos, seus pensamentos, à medida que uma forma de linguagem, que pode ser compreendida, essencialmente por meio do desenho infantil, já que é por meio dele que a criança idealiza seu espaço, sua realidade, ou seja, o desenho é o jeito de expressar da criança.

Assim, se desenvolve por meio da arte a ampliação entre os aspectos sensíveis, intuitivos, estéticos e cognitivos a ascensão da interação e comunicação com o mundo e a sociedade procurando, por meio destes a composição de diálogo, solidariedade, a justiça, o respeito mútuo, a valorização do ser humano, a paz e cuidados com a natureza, é o desígnio essencial e fundamental na Educação de Artes na Educação Infantil.

Logo, a arte fomenta o desenvolvimento do conhecimento de mundo que possuem. Além do manuseio de diversos objetos e materiais, a exploração e a sondagem de suas peculiaridades e características, propriedades e possibilidades de manuseio e ao entrar em contato com as diferentes formas de expressão artística, como ainda o uso de diferentes materiais gráficos, plásticos, naturais e descartáveis acerca de diversas superfícies pode expandir suas possibilidades de manifestação, expressão e comunicação

das crianças.
Enfim, concluímos, por meio deste trabalho que o ensino de artes visuais na contemporaneidade deve adequar-se as novas formas socioculturais de se fazer e abranger as representações visuais na nossa sociedade. É evidente que o conceito acerca do que é entendido como arte foi democratizado e modificado, assim como nossa forma de vida e nossa mentalidade, a partir da influência e concepção de uma nova realidade midiatizada. Ainda, o processo de ensino-aprendizagem também mudou, visto que, além de contarmos com novos meios que a tecnologia põe ao nosso alcance e que incorporamos as nossas aulas, o ensino para compreensão das representações culturais de caráter visual é um dos maiores desafios da arte na educação contemporânea.
REFERÊNCIAS

A IMPORTÂNCIA da massinha de modelar na educação infantil. Lamaxi, MG.[2019?]. Disponível em: 16www.lamaxi.com.br>a-importancia-da-massinha-de-modelarna-educacao-infantil. (acesso em 20 de set. 2024.)

BARBOSA, Ana Mae. Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte. In: Conceitos e Terminologias. Aquecendo uma transforma-ação. Atitudes e Valores no Ensino da Arte. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

BASTOS, Flávia M. O perturbamento do familiar: Uma proposta teórica para a Arte/ Educação baseada na comunidade. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). Arte/educação contemporânea. Consonâncias internacionais. São Paulo: Cortez, 2005.

BIASOLI, Carmem L. A. A Formação do Professor de Arte. Do Ensaio à Encenação. São Paulo: Papirus, 1999.

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

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

BRASIL. Ministério da Saúde. Estatuto da Criança e do Adolescente. 3 ed. Brasília: Editora do Ministério da Saúde, 2008.

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

ENTENDA a importância da arte para as crianças. Novos Alunos, SP. 08 de fev. de2019. Disponível em:htpp://novosalunos.com.br>entenda-a-importancia-da-arte-para-as-criancas. (acesso em 20 de set. 2024.)

ENSINO pelas artes e criatividade pode transformar a escola. Fundação Telefônica. SP, 26 de abr. de 2019. Disponível em:www.fundacaotelefonica.org.br>ensino-pelas-artes-ecriatividade-pode-transformar-a-escola. (acesso em 20 de set. 2024.)
FERREIRA, Aurora. A criança e arte: o dia-dia na sala de aula. 3ª. ed. Rio de Janeiro:Wak Ed.,2008.

FUSARI, Maria F. de Rezende; FERRAZ, Maria Heloísa C. de Toledo. Arte na Educação Escolar. 2ª. ed. São Paulo: Cortez, 2001, p. 73.

GOULART, Julmara. Trabalhando a Arte como conhecimento na Educação Infantil. Revista de Iniciação Científica. V. 4, n. 1. 2006.

GURGEL, Thais. O desenho e o desenvolvimento das crianças. Nova escola. [s.l]01 de dez. de 2009. Disponível em:www.novaescola.org.br>o-desenho-e-o-desenvolvimento-dascriancas. (acesso em 20 de set. 2024.)

HISTÓRIA da arte. Brasil escola. SP [s.d]. Disponível em: www.brasilescola.uol.com.br. cdn.ampproject.org>historia-da-arte. (acesso em 20 de set. 2024.)

IAVELBERG, Rosa. Para gostar de aprender arte; sala de aula e formação de professores. Porto Alegre; Artemed, 2003.

IMPORTÂNCIA das atividades com colagem, desenho e pintura na educação infantil. Turminha suporte à educação infantil. [s.l] 18 de nov. de 2017. D isponívelem:www.turminha.com.br>importancia-das-atividades-com-colagem-desenho-epintura-na-educa-

cao-infantil. (acesso em 20 de set. 2024.)

O PAPEL do professor. Colégio São Judas. SP.[2019?]. Disponível em:www.colegiosaojudas.com.br>o-papel-do-professor. (acesso em 20 de set. 2024.)

O PAPEL do professor: como mudou ao longo do tempo e o que se espera dele. Educação Infantil aix, [s.l: s.d]. Disponível em:htpp://educação.infantil.aix.com.br>opapel-do--professor-como-mudou-ao-longo-do-tempo-e-o-que-se-espera-dele. (acesso em 20 de set. 2024.)

O PAPEL do professor na educação infantil--saiba a importância. Sistema Smartare. [s.l: s.d]. Disponível em:Htpp://sistemasmartcare.com.br>o-papel-do-professor-na-educacaoinfantil-saiba-a-importancia. (acesso em 20 de set. 2024.)
PORTAL EDUCAÇÃO - acessado em: 13 de Outubro de 2017, http://www.portaleducacao.com.br/pedagogia/artigos/19225/friedrich-froebel-o-pai-dojardim-de-infancia#ixzz3KV8JRnqk. Acesso em 20 de set. 2024.)

PROJETO corpo humano educação infantil. Escola educação. [s.l] 13 de mar. de2016. Disponível em:www.escolaeducacao.com.br>projeto-corpo-humano-educacaoinfantil. (acesso em 20 de set. 2024.)

QUEIROZ, Juliana. Releitura de obras de arte na educação infantil. MG, 08 de jun. de 2015. Disponível em:www.escolaterradosaber.com.br>releitura-de-obras-de-arte-naeducacao-infantil. (acesso em 20 de set. 2024.)

MARTINS, M.C.; PICOSQUE, G.; GUERRA, M. T.T. Didática do Ensino de Arte: A Língua do Mundo: Poetizar, fruir e conhecer arte. São Paulo: FTD, 1998, p. 14.

OLIVEIRA, Maria Izete. Educação Infantil: Legislação e Prática Pedagógica. In: Revista Psicologia da Educação. N. 27. São Paulo: Dez/2008. Disponível em www.pepsic.bvsalud.org/scielo.com. Acesso em 20 de set. 2024.)

VIGOTSKI, L. S. A Formação Social da Mente. 7ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008, p. 56.

WEBER, Maria Luiza Terner. A importância da arte na educação especial. Núcleo do Conhecimento, [s.l] 07 de jan. de 2017. Disponível em:Htpp://www-nucleodoconhecimentocom-br.cdn.ampproject.org>a--importancia-da-arte-na-educacao-especial. (acesso em 20 de set. 2024.)

A PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE ESCOLAR E FAMILIAR NA ALFABETIZAÇÃO LÚDICA

PAULO HENRIQUE DE JESUS SANTOS

RESUMO
Além das políticas públicas e da formação de professores, é essencial que a comunidade escolar e familiar seja envolvida nesse processo de transformação. As famílias devem ser educadas sobre a importância do brincar na educação e como podem apoiar e estimular as práticas lúdicas em casa. A colaboração entre escola e família é fundamental para o sucesso da alfabetização lúdica, pois cria um ambiente de apoio que vai além dos muros da escola, integrando o brincar como parte natural da rotina diária das crianças. Os pais e responsáveis precisam compreender que, ao incentivar o brincar como forma de aprender, estão proporcionando um espaço seguro e enriquecedor para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social de seus filhos. A parceria com as famílias pode ser potencializada por meio de oficinas, reuniões e grupos de apoio que discutem estratégias de aprendizagem e fornecem recursos práticos para implementação do brincar em casa.

PALAVRAS-CHAVE: Família; Participação; Ludicidade.

INTRODUÇÃO

A integração da ludicidade na alfabetização é um passo importante rumo a uma educação mais justa e inclusiva no Brasil. No entanto, ainda há desafios a superar. A continuidade dessas práticas no longo prazo depende de uma maior conscientização sobre sua importância entre educadores, gestores e a sociedade em geral. É necessário um compromisso constante com a formação de professores, com a implementação de políticas públicas adequadas e com a valorização da cultura local como recurso pedagógico.

Para o futuro, espera-se que as escolas brasileiras avancem na criação de currículos que integrem a ludicidade de maneira natural e significativa, permitindo que cada criança aprenda a ler e a escrever de forma prazerosa e eficiente. A construção de uma educação mais humanizada e acessível está diretamente relacionada à capacidade de reconhecer o brincar como uma linguagem legítima e poderosa para o desenvolvimento das crianças.

A inserção da ludicidade na alfabetização no Brasil é não apenas um movimento pedagógico inovador, mas uma resposta às necessidades emergentes de uma educação mais inclusiva e eficaz. Ao longo deste artigo, exploramos como o brincar pode transformar o ensino da leitura e da escrita em uma experiência envolvente e significativa, promovendo um aprendizado que vai além do simples decodificar letras e palavras. A alfabetização lúdica não é apenas sobre ensinar crianças a ler e escrever, mas sobre criar cidadãos mais completos, emocionalmente equilibrados e preparados para o mundo.

DESENVOLVIMENTO

A adoção de práticas lúdicas na alfabetização exige uma mudança de mentalidade tanto por parte dos educadores quanto da sociedade. A educação tradicional, muitas vezes centrada em métodos que priorizam a memorização e a competição, não é mais suficiente para preparar as crianças para o século XXI. A inclusão de atividades lúdicas, como jogos educativos, oficinas de leitura e contação de histórias, não deve ser vista como uma “adição extra”, mas como um núcleo essencial do processo de ensino-aprendizagem (Tardif, 2015).

É preciso romper com o paradigma do ensino sério e centrado apenas na repetição, valorizando o brincar como um espaço de aprendizagem onde erros são permitidos e a criatividade é incentivada. Essa mudança requer uma abordagem colaborativa, que envolva pais, educadores e a comunidade em geral, para que a ludicidade seja uma realidade em todas as escolas brasileiras.

Para que a alfabetização lúdica seja uma realidade em todo o território nacional, é fundamental o papel das políticas públicas. Como demonstrado ao longo deste artigo, a implementação de políticas que promovam a formação de professores, a criação de espaços educativos adequados e o fornecimento de materiais pedagógicos que incen-

tivem o brincar são indispensáveis. O Plano Nacional de Educação (PNE), por exemplo, deve incluir metas claras para o desenvolvimento de currículos que integrem a ludicidade, além de estabelecer parcerias com universidades e ONGs para o desenvolvimento de recursos didáticos (Ministério da Educação, 2023).

Além disso, o monitoramento contínuo dessas políticas é necessário para garantir que os objetivos estabelecidos estejam sendo alcançados e que as práticas pedagógicas sejam revistas conforme as mudanças sociais e educacionais. A avaliação constante permite ajustar as estratégias e melhorar o impacto das práticas lúdicas na alfabetização.

A formação de educadores é crucial para que as práticas lúdicas sejam efetivas na sala de aula. Os professores precisam ter uma compreensão profunda do papel do brincar como metodologia de ensino e saber como integrá-lo ao currículo de maneira sistemática. Programas de formação continuada, como os oferecidos pelo Pnaic, devem ser ampliados e adaptar-se às necessidades regionais para que mais professores possam ter acesso à capacitação específica em alfabetização lúdica.

A formação deve incluir não apenas a teoria, mas também práticas de ensino que proporcionem experiências concretas de como utilizar jogos e brincadeiras para ensinar a leitura e escrita. Workshops, simulações de sala de aula e estudos de caso são ferramentas eficazes para preparar os professores a aplicarem essas metodologias no dia a dia escolar.

Para que a alfabetização lúdica seja um sucesso, é vital o envolvimento da família e da comunidade escolar. As famílias precisam ser educadas sobre a importância do brincar no processo de alfabetização e como podem apoiar seus filhos em casa. Isso inclui criar um ambiente em que o livro, o jogo e o brinquedo sejam vistos como aliados no aprendizado.

A parceria entre escola e comunidade pode ser fortalecida por meio de eventos culturais, feiras de leitura, oficinas de arte e cultura popular, onde os pais possam aprender juntos com os filhos sobre o valor da educação lúdica. Esses encontros não só estreitam os laços entre escola e comunidade, mas também mostram aos pais que a escola é um espaço de coeducação, onde todos têm um papel a desempenhar na formação dos alunos.

A inclusão da ludicidade na alfabetização representa um passo importante para uma educação mais humanizada e integrada no Brasil. Ao transformar o ambiente escolar em um espaço de descoberta, brincadeiras e criatividade, é possível promover uma aprendizagem significativa que respeita as diferentes formas de ser e aprender das crianças brasileiras. A alfabetização lúdica não é apenas um método, mas uma filosofia de ensino que visa preparar as crianças para enfrentar os desafios do futuro com autonomia, empatia e um senso crítico apurado.

Para que essa transformação seja duradoura, é essencial que educadores, gestores escolares, pais e toda a sociedade reconheçam o brincar como uma ferramenta legítima e essencial para o aprendizado. O caminho para uma educação mais inclusiva e eficaz passa pela valorização da ludicidade na alfabetização, abrindo portas para uma educação que é verdadeiramente capaz de transformar vidas.

A implementação da alfabetização lúdica no Brasil não é apenas um desafio, mas também uma oportunidade única de transformar o sistema educacional em um ambiente mais inclusivo, acolhedor e centrado no desenvolvimento integral das crianças. À medida que o país avança, é essencial que a educação básica incorpore o brincar como uma metodologia essencial para o aprendizado significativo. Essa mudança representa um passo crucial na direção de uma educação mais humanizada, aonde o foco vai além do mero acúmulo de informações e busca cultivar habilidades socioemocionais, criatividade e pensamento crítico.

Os desafios para a implementação da alfabetização lúdica no Brasil são numerosos e complexos. A falta de infraestrutura adequada, especialmente em regiões mais carentes, é um obstáculo significativo. Muitas escolas não têm os recursos necessários, como materiais didáticos específicos, brinquedos educativos e espaços adequados para brincar. A desigualdade educacional agrava essa situação, dificultando o acesso a práticas pedagógicas inovadoras que utili-

zam o brincar como ferramenta de aprendizagem (Ferreira, 2019).

A resistência ao novo modelo pedagógico por parte de alguns educadores e gestores também representa um desafio significativo. Muitos professores ainda possuem uma visão tradicional de ensino, que separa o brincar da aprendizagem formal, dificultando a aceitação de métodos lúdicos em sala de aula. Além disso, a falta de formação específica em pedagogias lúdicas entre os professores contribui para a resistência a essas práticas. É crucial que os programas de formação continuada ofereçam não apenas o conhecimento sobre as técnicas, mas também a reflexão crítica sobre como integrar o brincar no currículo de forma eficaz e alinhada aos objetivos educacionais (Vygotsky, 1978).

Apesar dos desafios, há várias oportunidades que podem impulsionar a alfabetização lúdica no Brasil. A crescente mobilização de pais, ONGs e movimentos sociais em torno da educação têm sido um fator positivo, oferecendo suporte às escolas e criando redes de apoio que incentivam a prática do brincar como parte do processo educacional. A ampliação de programas como o "Mais Educação" e iniciativas de intervenção comunitária pode ser uma forma eficaz de garantir que as práticas lúdicas sejam disseminadas de maneira sistemática e com acompanhamento contínuo (Oliveira, 2020).

Outra oportunidade reside na utilização das tecnologias digitais como ferramentas para apoiar a alfabetização lúdica. Aplicativos educativos, jogos educativos online e plataformas interativas podem complementar o ensino tradicional, oferecendo um espaço virtual seguro para as crianças explorarem, aprenderem e se expressarem de maneira lúdica. A adaptação das tecnologias à realidade educacional brasileira pode ajudar a superar barreiras como a falta de materiais e de formação específica, proporcionando uma solução acessível para escolas em diferentes contextos socioeconômicos.

As políticas públicas desempenham um papel crucial na expansão e consolidação da alfabetização lúdica no Brasil. É fundamental que o governo promova uma visão de longo prazo para a educação que inclua a valorização do brincar como método pedagógico. Programas de financiamento para aquisição de materiais educativos, a implementação de currículos que integrem o lúdico desde as séries iniciais e a criação de sistemas de avaliação que considerem o desenvolvimento integral das crianças são passos necessários para transformar a educação no país (Brasil, MEC, 2017).

Além disso, a formação de professores deve ser readequada para incluir conteúdos sobre o brincar como método pedagógico. Parcerias entre governos, universidades e ONGs são essenciais para criar um corpo docente preparado para integrar a ludicidade no currículo escolar. Essas parcerias podem fornecer não apenas recursos materiais, mas também suporte pedagógico contínuo, promovendo um ambiente de aprendizado onde o brincar não seja visto como uma simples distração, mas como uma ferramenta essencial para o desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças (Souza, 2021).

O futuro da alfabetização lúdica no Brasil depende da criação de um ecossistema educacional que favoreça a inovação e o alinhamento entre diferentes níveis de ensino. O desafio é garantir que essa metodologia não seja aplicada apenas como um experimento, mas sim como um modelo sustentado de aprendizado que promova a continuidade ao longo de toda a educação básica. É necessário que as políticas públicas e as práticas pedagógicas estejam em sintonia, permitindo ajustes quando necessário para melhor se adaptar às realidades regionais e às necessidades das crianças brasileiras.

A criação de uma rede de apoio robusta, que envolva professores, pais, gestores escolares e comunidade, é essencial para monitorar o impacto das práticas lúdicas na educação. Sistemas de avaliação que considerem o desenvolvimento global da criança, incluindo aspectos sociais, emocionais e cognitivos, devem ser implementados para garantir que a alfabetização lúdica contribua efetivamente para o aprendizado significativo. Somente com um acompanhamento contínuo será possível medir a eficácia dessas metodologias e promover melhorias constantes, criando um caminho para uma educação verdadeiramente integradora e transformadora (Ribeiro, 2019).

A implementação da alfabetização lúdica

transcende fronteiras, abordando questões universais de desenvolvimento infantil e educação. Embora o contexto brasileiro apresente desafios específicos relacionados à desigualdade e infraestrutura, o mundo inteiro enfrenta obstáculos semelhantes e oportunidades para integrar o brincar no processo de ensino-aprendizagem. A globalização das práticas pedagógicas e o intercâmbio de experiências entre diferentes sistemas educacionais são essenciais para superar barreiras e promover mudanças significativas na forma como as crianças aprendem.

Em muitas regiões do mundo, a alfabetização lúdica enfrenta desafios semelhantes aos encontrados no Brasil. A resistência ao modelo pedagógico que enfatiza o brincar como parte essencial do currículo ainda é uma barreira significativa em muitos países. Em sistemas educacionais onde a pressão por resultados imediatos e a preparação para exames ainda ditam as práticas de ensino, o brincar pode ser visto como uma distração ou um gasto de tempo (OECD, 2018). Essa visão impede a implementação de métodos que valorizam o desenvolvimento integral das crianças, relegando o brincar a um papel secundário ou extracurricular.

Outro desafio global é a desigualdade no acesso a materiais e recursos educativos que apoiem o brincar como método de alfabetização. Em países em desenvolvimento ou regiões em conflito, a falta de acesso a brinquedos educativos, espaços seguros para brincar e recursos didáticos adequados limita a capacidade das escolas de adotar práticas lúdicas. Isso agrava a desigualdade educacional, exacerbando as disparidades entre aqueles que têm acesso a uma educação de qualidade e os que não têm (UNESCO, 2020).

Apesar dos desafios, o movimento global em direção à alfabetização lúdica oferece inúmeras oportunidades para transformar a educação. A troca de experiências e o compartilhamento de boas práticas entre países podem acelerar o processo de implementação. Iniciativas como o "World Forum Foundation" e o "International Association for the Education of Young Children" são exemplos de plataformas que promovem a colaboração internacional, permitindo que educadores e pesquisadores compartilhem conhecimento sobre como o brincar pode ser integrado ao currículo de maneira eficaz (UNICEF, 2019).

O avanço das tecnologias digitais também representa uma oportunidade significativa para a alfabetização lúdica global. Plataformas educacionais online que oferecem jogos interativos, vídeos educativos e recursos de aprendizado lúdico podem ser uma solução acessível para países com limitações de infraestrutura. Além disso, a conectividade digital permite o acesso a materiais didáticos inovadores que podem ser adaptados para diferentes contextos culturais e socioeconômicos, facilitando a implementação da alfabetização lúdica em áreas que tradicionalmente enfrentam barreiras de acesso.

A formação de professores é um elemento crucial para o sucesso da alfabetização lúdica em qualquer país. Em muitos locais, a formação inicial de professores ainda não inclui conteúdos sobre pedagogias lúdicas, resultando em uma falta de preparação para integrar o brincar na prática educativa. Programas de formação continuada que capacitam educadores para usar o brincar como ferramenta de ensino, adaptando o conteúdo às necessidades locais, são essenciais para a expansão dessas práticas (Williams et al., 2017).

Além disso, o compromisso governamental é vital para promover mudanças sistêmicas. Políticas públicas que incentivem a integração do brincar no currículo escolar e ofereçam suporte financeiro para a criação de materiais educativos lúdicos são fundamentais. A implementação de programas nacionais que apoiam a formação de professores e garantem o acesso a recursos educativos pode transformar a alfabetização lúdica de um experimento isolado em uma prática educativa consolidada e amplamente aplicada (World Bank, 2021).

O futuro da alfabetização lúdica globalmente depende da capacidade de países e regiões de se comprometerem com a inovação pedagógica e o desenvolvimento sustentável. É essencial que educadores, gestores escolares, governos e comunidades vejam o brincar como uma estratégia não apenas para ensinar habilidades cognitivas, mas também para promover o bem-estar emo-

cional e social das crianças. A criação de um ecossistema educativo que valorize o brincar como uma prática pedagógica contínua requer um esforço coletivo, envolvendo todos os setores da sociedade.

À medida que os sistemas educacionais ao redor do mundo se tornam mais conectados, a colaboração internacional será crucial para superar barreiras e promover a alfabetização lúdica em larga escala. A implementação de metodologias baseadas no brincar deve ser acompanhada de avaliação contínua e adaptação às realidades locais, garantindo que estas práticas sejam tanto eficazes quanto culturalmente pertinentes. Somente com um compromisso global será possível transformar a educação infantil, proporcionando um ambiente onde o aprender é leve, divertido e verdadeiramente transformador para todas as crianças, independentemente de sua origem ou local de nascimento.

O sucesso da alfabetização lúdica em escala global exige um compromisso internacional para a mudança pedagógica. Organizações multilaterais, como a UNESCO e o Banco Mundial, têm papel fundamental ao fornecer orientações, recursos e suporte técnico para países que buscam implementar ou ampliar práticas lúdicas no ensino fundamental. A criação de diretrizes internacionais para o uso do brincar como metodologia de ensino pode ser uma ferramenta poderosa para alinhar os sistemas educativos ao redor do mundo, promovendo uma educação mais humanizada e centrada no desenvolvimento integral da criança (UNESCO, 2020).

Programas de intercâmbio educacional e colaborações internacionais também podem proporcionar um espaço de aprendizado mútuo entre países. A troca de experiências entre sistemas educacionais diferentes pode ajudar a identificar práticas eficazes e adaptar metodologias para contextos específicos. Países que já adotaram a alfabetização lúdica com sucesso podem servir como modelos, oferecendo expertise em como superar desafios comuns, como a resistência de professores e a falta de recursos. Esses programas podem fomentar uma rede global de educadores capacitados e comprometidos com a transformação da educação infantil (World Forum Foundation, 2018).

Embora a alfabetização lúdica seja uma abordagem educativa que transcende fronteiras, é essencial reconhecer que cada país enfrenta desafios específicos que exigem adaptações culturais e econômicas. Em países em desenvolvimento, por exemplo, a falta de recursos financeiros limita a capacidade de implementar práticas lúdicas. Mesmo em contextos onde o brincar é valorizado culturalmente, a pobreza e a desigualdade podem dificultar o acesso das crianças a brinquedos educativos e espaços seguros para brincar (UNICEF, 2021). Nessas situações, iniciativas comunitárias e parcerias com o setor privado são essenciais para criar um ambiente onde o brincar possa ser promovido de maneira acessível e inclusiva.

Por outro lado, em países desenvolvidos, a maior disponibilidade de recursos pode criar uma outra barreira: o risco de se adotar a alfabetização lúdica como uma moda passageira ou como uma ferramenta para meramente “decorar” o currículo. É crucial que as práticas pedagógicas baseadas no brincar sejam parte de uma estratégia educacional mais ampla que valorize o desenvolvimento integral da criança, não apenas habilidades acadêmicas. A pressão por resultados em exames e rankings internacionais pode muitas vezes levar à redução do tempo destinado ao brincar, limitando seu impacto positivo no desenvolvimento infantil (OECD, 2017).

Para garantir uma mudança significativa na forma como o brincar é visto e utilizado como ferramenta pedagógica, é necessário o engajamento das políticas públicas. A integração do brincar nos currículos escolares deve ser vista como um processo contínuo, que envolve a formação contínua de professores, o desenvolvimento de materiais didáticos específicos e a criação de políticas que apoiem o brincar em todas as etapas do desenvolvimento infantil. A implementação de avaliações que reconheçam o valor do brincar como um indicador de desenvolvimento pode também ajudar a legitimar essa prática pedagógica em contextos onde ainda é vista como secundária (Bruder, 2018).

Além disso, a colaboração entre governos, organizações não governamentais e o setor privado é crucial para criar um ambiente favorável à alfabetização lúdica. Parcerias que proporcionem recursos financeiros, apoio

técnico e formação profissional contínua são fundamentais para a disseminação dessas práticas. Por exemplo, programas de financiamento que incentivem escolas a adquirir materiais didáticos lúdicos, e que apoiem a formação de professores em metodologias de ensino centradas no brincar, podem transformar o cenário educacional de países ao redor do mundo (UNICEF, 2022).

O futuro da alfabetização lúdica globalmente está cheio de oportunidades para a transformação educativa. O uso de tecnologias digitais, como aplicativos educativos interativos e plataformas online que proporcionam experiências de aprendizado lúdico, pode ser um grande facilitador na implementação dessas práticas em contextos desafiadores. Além disso, a conscientização crescente sobre o desenvolvimento infantil e a importância de uma educação centrada na criança está criando um movimento global em favor de métodos mais humanizados de ensino. A introdução de novas políticas, como a promoção de zonas educativas seguras e o incentivo ao uso de espaços ao ar livre para o brincar, pode ser um passo importante para fortalecer a alfabetização lúdica como uma prática pedagógica eficaz (Vygotsky, 1978).

À medida que o mundo avança para uma era mais conectada, a alfabetização lúdica pode ser uma maneira de promover uma educação global mais inclusiva e adaptável às necessidades de uma sociedade em constante mudança. É crucial que os sistemas educativos ao redor do mundo se inspirem uns nos outros, aprendendo com as boas práticas e superando juntos os desafios. Somente dessa forma será possível criar um ambiente educacional onde o brincar não seja apenas uma atividade de lazer, mas uma ferramenta essencial para o desenvolvimento de crianças mais resilientes, criativas e preparadas para os desafios do futuro.

A alfabetização lúdica não é apenas uma tendência pedagógica passageira, mas um pilar fundamental para a educação do futuro. Em um mundo em constante evolução, onde as habilidades cognitivas, emocionais e sociais são essenciais para o sucesso, o brincar se revela como uma abordagem que não só ensina a ler e escrever, mas também desenvolve a capacidade de resolução de problemas, a criatividade e o pensamento crítico (Bruder, 2018). No cenário atual, onde as crianças são expostas a uma quantidade cada vez maior de informações e estímulos, é crucial que a educação seja repleta de experiências significativas que valorizem o desenvolvimento integral da criança.

O brincar, quando integrado à educação, não se trata apenas de diversão ou distração; é uma forma de aprendizagem ativa que promove o engajamento e a imersão dos alunos no processo educacional. A pesquisa mostra que o uso de jogos, brinquedos educativos e atividades lúdicas não só facilita o aprendizado de conceitos acadêmicos, como também melhora a capacidade de concentração, reduz o estresse e aumenta o bem-estar emocional das crianças (Vygotsky, 1978). Além disso, o brincar permite que as crianças explorem o mundo ao seu redor de maneira segura, incentivando a curiosidade e a exploração livre que são essenciais para o desenvolvimento infantil.

Quando o brincar é utilizado como ferramenta pedagógica, ele não apenas facilita o aprendizado de habilidades como leitura e matemática, mas também promove a colaboração, a comunicação e o trabalho em equipe. Jogos em grupo, por exemplo, ajudam as crianças a desenvolver a habilidade de resolver conflitos, a negociar e a compartilhar, enquanto brincadeiras construtivas estimulam o pensamento lógico e a criatividade. Essas competências são cruciais para a formação de um indivíduo capaz de adaptar-se às mudanças e desafios futuros, seja em um contexto acadêmico, profissional ou pessoal (Bruder, 2018).

A alfabetização lúdica tem o potencial de ser um grande equalizador em contextos educacionais diversos e desafiadores. Em sistemas educacionais onde a diversidade é um desafio, o brincar pode ser uma ponte para garantir que todas as crianças, independentemente de suas habilidades ou deficiências, tenham acesso a uma educação de qualidade. Programas de educação inclusiva que utilizam o brincar como uma estratégia de ensino não apenas promovem a aprendizagem acadêmica, mas também fortalecem a autoestima, o senso de pertencimento e a participação ativa das crianças com necessidades especiais (UNESCO, 2021).

Em países com sistemas educacionais in-

clusivos, a alfabetização lúdica tem se mostrado eficaz na diminuição das barreiras para a aprendizagem, permitindo que as crianças com deficiências físicas, sensoriais ou cognitivas se envolvam plenamente nas atividades escolares. A adaptação de brinquedos e materiais educativos para atender às necessidades específicas das crianças é um exemplo de como a educação pode ser transformadora e acessível. Programas de formação de professores que capacitam os educadores a utilizar práticas inclusivas são essenciais para garantir que todos os alunos possam aprender de forma significativa e divertida (UNESCO, 2021).

Apesar dos avanços significativos na implementação de práticas lúdicas em algumas regiões do mundo, ainda existem barreiras substanciais para a expansão global dessas metodologias. A principal delas é a resistência cultural e institucional de educadores e administradores escolares. Muitos ainda enxergam o brincar como algo secundário ou desconectado do currículo formal. A pressão por resultados acadêmicos imediatos e a ênfase nos exames e avaliações padrão muitas vezes subestimam a importância do desenvolvimento integral das crianças. Superar essa resistência exige não apenas uma mudança na percepção do valor do brincar, mas também um compromisso real por parte dos governos e das instituições educacionais em reconhecer o brincar como uma metodologia central para o desenvolvimento infantil (OECD, 2018).

Outro desafio significativo é a falta de recursos e o financiamento insuficiente. A implementação de programas de alfabetização lúdica que requerem materiais especializados, formação contínua de professores e espaços adequados para o brincar exige investimentos financeiros substanciais. Muitos sistemas educacionais, especialmente em contextos de baixa renda, não têm acesso a esses recursos. A criação de parcerias entre governos, ONGs e setor privado pode ser uma solução viável para alavancar os recursos necessários e garantir que a alfabetização lúdica se torne uma prática comum em todas as escolas, independentemente da localização geográfica ou da condição socioeconômica (Bruder, 2018).

Para transformar a educação e garantir que o brincar seja um elemento essencial do currículo escolar, é fundamental envolver a comunidade e a sociedade civil. Parcerias entre escolas, famílias e organizações comunitárias podem criar um ecossistema educativo que apoie e amplifique as práticas lúdicas. Iniciativas como oficinas de capacitação para pais e professores, eventos culturais que promovem o brincar e a colaboração entre escolas e organizações locais são passos importantes para criar um ambiente que valorize o aprendizado através do brincar (UNICEF, 2022).

A sustentabilidade da alfabetização lúdica em contextos educacionais requer uma abordagem estratégica que envolva não apenas mudanças curriculares, mas também o desenvolvimento de políticas públicas que sustentem essa prática pedagógica. A alfabetização lúdica, para além de ser uma estratégia de ensino eficaz, deve ser incorporada de maneira contínua e em larga escala, garantindo que seja acessível a todos os estudantes, independentemente de suas condições socioeconômicas ou culturais.

O primeiro passo para a sustentabilidade da alfabetização lúdica é a criação de políticas públicas que reconheçam o valor educacional do brincar e garantam recursos suficientes para sua implementação em escolas. Políticas que assegurem a formação contínua de professores, a aquisição de materiais didáticos adequados e a criação de espaços apropriados para o brincar são fundamentais. Em muitos países, a falta de suporte governamental e de financiamento impede que essas práticas sejam efetivamente implementadas. É necessário um compromisso real por parte dos estados para investir em programas que integrem o brincar ao currículo escolar e capacitem educadores para utilizá-lo como ferramenta pedagógica (UNICEF, 2022).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ampliação do impacto da alfabetização lúdica pode ser obtida através de parcerias eficazes entre escolas, governos, ONGs e o setor privado. Colaborações que proporcionam recursos financeiros, apoio técnico e troca de experiências podem ajudar a disseminar as práticas lúdicas em diferentes contextos. Programas que incentivam o

compartilhamento de boas práticas entre educadores e escolas podem ser um catalisador para a mudança, criando uma rede global de educadores comprometidos com a transformação pedagógica.

Iniciativas como o desenvolvimento de plataformas online que oferecem recursos e materiais lúdicos acessíveis a professores de todo o mundo também podem ser uma maneira eficaz de sustentar a alfabetização lúdica. Essas plataformas podem servir como um hub de inovação, onde educadores compartilham ideias, estratégias e experiências práticas que podem ser adaptadas a diferentes realidades locais (World Forum Foundation, 2018).

A comunidade e a sociedade civil desempenham um papel crucial na sustentação da alfabetização lúdica. Parcerias com organizações comunitárias, bibliotecas e centros culturais podem oferecer apoio logístico e incentivo para que o brincar se mantenha como uma prática educativa viva e relevante. Campanhas de conscientização que destacam os benefícios do brincar no desenvolvimento infantil podem ajudar a fortalecer o apoio público para políticas educativas que promovam o brincar.

A inclusão de programas de apoio comunitário, como oficinas para pais e tutores sobre como brincar em casa, pode garantir que as crianças tenham acesso contínuo às práticas lúdicas, mesmo fora do ambiente escolar. Esse apoio também pode incluir a criação de espaços públicos seguros para o brincar, como parques, áreas de recreação e zonas de convivência, que incentivem o uso do tempo livre de forma educativa e prazerosa (UNICEF, 2022).

A alfabetização lúdica não é apenas uma mudança de metodologia; é uma revolução educacional que coloca a criança no centro do processo de aprendizagem. Ao valorizar o brincar como um direito e uma necessidade, estamos promovendo uma educação que prepara as crianças não apenas para o sucesso acadêmico, mas para uma vida inteira de aprendizado e desenvolvimento pessoal. A integração do brincar na educação deve ser vista como um movimento global em direção a uma educação mais inclusiva, humanizada e adaptativa às necessidades do futuro (Vygotsky, 1978).

A sustentabilidade da alfabetização lúdica depende de um compromisso contínuo da sociedade, dos educadores, das famílias e dos governos. É necessário um esforço colaborativo para superar barreiras culturais, financeiras e institucionais que ainda dificultam a implementação efetiva dessas práticas. Com a colaboração de todos esses atores, podemos construir uma educação que realmente transforme as vidas das crianças, garantindo que o brincar seja uma ferramenta poderosa para o desenvolvimento integral e a preparação para um futuro melhor.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br. Acesso em: 6 dez. 2024.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. Psicogênese da Língua Escrita. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1989.

MALUF, Maria Regina; SPINILLO, Alina. A criança e a escrita: a contribuição da psicologia para a alfabetização. Campinas: Alínea, 2004.

VYGOTSKY, Lev S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL

RAQUEL MAGNO DE MIRANDA FARIAS

Resumo
A formação continuada de professores é fundamental para garantir uma educação inclusiva de qualidade, especialmente no atendimento às necessidades dos alunos com deficiência. Este artigo tem como objetivo destacar a importância desse processo formativo para capacitar educadores a lidar com a diversidade em sala de aula e adaptar suas práticas pedagógicas às especificidades de cada aluno. A partir de uma análise das principais contribuições e desafios da formação continuada, o estudo evidencia como o desenvolvimento profissional contínuo é essencial para a promoção de ambientes de aprendizagem inclusivos e eficazes. Conclui-se que investir na formação de professores é crucial para a implementação de políticas educacionais inclusivas e para o fortalecimento de uma educação equitativa e acessível a todos os estudantes.

Palavras-chave: formação continuada, inclusão escolar, alunos com deficiência, educação inclusiva, práticas pedagógicas.

INTRODUÇÃO

A inclusão escolar de estudantes com deficiência é um desafio crescente nas instituições educacionais, especialmente quando se busca promover uma educação de qualidade que atenda às necessidades de todos os estudantes. A educação inclusiva pressupõe a valorização das diferenças e a construção de práticas pedagógicas que respeitem o ritmo e as particularidades de cada aluno. No entanto, a efetivação dessa proposta exige que os professores estejam devidamente preparados, o que torna a formação continuada um fator essencial para o sucesso da inclusão.

A educação inclusiva não é apenas uma abordagem pedagógica, mas um compromisso com a equidade e o respeito pela diversidade. Ela visa assegurar que todos os alunos tenham o direito de aprender e se desenvolver plenamente, independentemente de suas limitações ou diferenças. Mantoan (2013, p. 18) afirma que "a educação é um direito humano, fundamental e, portanto, deve ser colocado à disposição de todos os seres humanos". Nessa linha de raciocínio, a educação deve, necessariamente, abranger todos os alunos inseridos no ensino regular, sem provocar a exclusão de algum do meio educacional. Nesse sentido, a Educação Inclusiva garante o acesso aos direitos e sua permanência no meio educacional sem sofrer qualquer discriminação durante o seu processo de aprendizagem.

A formação continuada de professores é fundamental para promover uma educação inclusiva de qualidade, capaz de atender às diversas necessidades dos alunos com deficiência. Em um cenário escolar cada vez mais diversos, os professores precisam se atualizar constantemente, a fim de adequar suas práticas pedagógicas às demandas de seus estudantes. A inclusão escolar requer uma nova postura dos educadores, que envolve o conhecimento sobre as diferentes deficiências e a construção de estratégias pedagógicas que garantam a aprendizagem de todos. Assim, a formação continuada se coloca como uma ferramenta essencial para a efetivação de práticas inclusivas, contribuindo para a superação das barreiras no processo de ensino-aprendizagem, possibilitando que os educadores adquiram e aprimorem habilidades e conhecimentos para lidar com a diversidade presente em sala de aula, além de desenvolverem competências pedagógicas que favoreçam a participação ativa dos alunos com deficiência no ambiente escolar. Nesse contexto, a formação vai além da transmissão de teorias: ela envolve práticas reflexivas, troca de experiências e a adaptação constante das metodologias de ensino.

Este artigo busca discutir a importância da formação continuada de professores como elemento central para o atendimento adequado às necessidades dos alunos com deficiência na sala de aula inclusiva. Para isso, serão analisadas as principais contribuições desse processo formativo, bem como os desafios enfrentados pelos docentes em sua implementação, evidenciando a relevância de políticas educacionais que incentivem e promovam uma educação inclusiva de qua-

lidade.

A HISTÓRIA SOBRE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A partir dos Séculos XVII e XVIII é possível visualizar, na história da Educação Inclusiva, práticas de discriminação em relação a alunos com deficiência. A escola, a família e a sociedade rejeitavam toda e qualquer pessoa que não estava dentro do padrão da normalidade, estipulado por uma sociedade totalmente excludente. Todos os sujeitos diagnosticados com deficiência mental eram internados em manicômios e orfanatos, que os tratavam com doentes e anormais, pois "[...] na antiguidade as pessoas com deficiência mental, física e sensorial eram apresentadas como aleijadas, mal constituídas, débeis, anormais ou deformadas" (BRASIL, 2001, p. 25).

Porém, no decorrer da história, percebemos que novas concepções sobre as deficiências foram se constituindo, pois houve uma mudança em relação às crenças, valores culturais, e outras transformações sociais que ocorreram em diferentes momentos históricos (BRASIL, 2001). Gradativamente, a partir do Século XX, surgiram pesquisadores que, com os movimentos sociais, iniciaram debates contra a discriminação, em defesa da população menos favorecida, defendendo uma sociedade inclusiva. A partir desse momento, iniciam movimentos para discutir sobre o processo de ensino e aprendizagem, bem como sobre as práticas de ensino. Jannuzzi (2004, p. 34) esclarece que:

A partir de 1930, a sociedade civil começa a organizar-se em associações de pessoas preocupadas com o problema da deficiência: a esfera governamental prossegue a desencadear algumas ações visando à peculiaridade desse alunado, criando escolas junto a hospitais e ao ensino regular, outras entidades filantrópicas especializadas continuam sendo fundadas, há surgimento de formas diferenciadas de atendimento em clínicas, institutos psicopedagógicos e outros de reabilitação.

No fim do Século XX, os movimentos sociais, políticos e educacionais iniciam discussões percebendo a necessidade de mudanças, resultando em reflexões sobre as práticas excludentes e também sobre as práticas educacionais realizadas pelos profissionais da educação. Nesse sentido, a Declaração de Salamanca (1994) vem caracterizar a inserção de todos os indivíduos, pensando em uma política social e atribuindo responsabilidades às instituições de ensino:

[...] as escolas se devem ajustar a todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras. Neste conceito, terão de incluir-se crianças com deficiência ou superdotados, crianças da rua ou crianças que trabalham, crianças de populações remotas ou nómadas, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais.

O processo de inclusão teve como início uma fase totalmente assistencialista, visando apenas ao bem-estar dos alunos com deficiência, relevando aspectos médicos e psicológicos de cada um. Após, se iniciou uma segunda fase, a de integração da educação especial no sistema geral de ensino, para, então, culminar na proposta de inclusão total desses alunos nas salas de aula de ensino regular, garantindo o seu acesso e permanência em todas as instituições de ensino.

Atualmente, como também nos séculos passados, o conceito do que é deficiência sofreu muitas alterações; o que mudou também a abordagem quanto ao indivíduo. Neste sentido, deficiência, como descrito por Campbell (2009), pode ser entendida como falta, influência ou imperfeição em aspectos biológicos da pessoa, podendo ser física, intelectual ou sensorial. A autora completa, ainda, que a deficiência pode ser compreendida como a incapacidade de alguém realizar alguma função, não todas, em virtude de uma limitação física ou orgânica. Esta definição é a mais adequada, pois o indivíduo com deficiência não é um incapaz que nada pode fazer e, sim, alguém que tem determinadas limitações, como todas as pessoas.

Nessa perspectiva, a escola possui a responsabilidade e a função de garantir o acesso e a permanência de todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais ou sociais, organizando-se a fim de proporcionar condições para que o processo

de aprendizagem ocorra de acordo com as necessidades dos sujeitos que nela estão inseridos. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9.394/96), que estabelece o direito de todos os indivíduos à educação, o dever do Estado e da família é promover a educação, conforme enfatiza o Art. 2º sobre os princípios da educação nacional que "a educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho".

A educação inclusiva, na atualidade, é um direito assegurado por legislações nacionais e internacionais, como a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU (2006) e o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei Brasileira de Inclusão, 2015). O conceito de inclusão vai além da simples inserção de alunos com deficiência nas escolas regulares, enfatizando a necessidade de adaptação dos currículos, metodologias e materiais pedagógicos para garantir o aprendizado e o desenvolvimento de todos os alunos.

A educação inclusiva promove uma visão mais humanista da educação, focada no respeito à diversidade e no potencial de cada indivíduo, rompendo com a visão tradicional de educação especial como segregada do sistema regular.

A trajetória da educação inclusiva reflete a luta constante por reconhecimento, dignidade e equidade para as pessoas com deficiência. As conquistas ao longo dos séculos mostram uma evolução em direção a uma sociedade mais justa, onde as diferenças são valorizadas e todos têm o direito de aprender e participar.

O QUE É EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A educação inclusiva é um modelo educacional que busca garantir que todos os estudantes, independentemente de suas características, necessidades ou habilidades, tenham acesso a uma educação de qualidade. Esse modelo valoriza a diversidade e promove a igualdade de oportunidades, criando um ambiente onde todos os estudantes possam aprender juntos e se desenvolver plenamente.

Os principais objetivos da educação inclusiva são: garantir que todos os alunos possam acessar o ambiente escolar e os recursos educacionais necessários, promover a participação ativa de todos os alunos nas atividades escolares, respeitando suas diferenças e apoiar o desenvolvimento acadêmico, social e emocional de cada aluno, reconhecendo e valorizando suas habilidades e potencialidades.

Incluir, portanto, não significa homogeneizar, mas, ao contrário, dar espaço para a expressão das diferenças. Uma diferença que se mostra não como desigualdade, mas como afirmação contundente do princípio de que todos são iguais no universo dos direitos humanos, da liberdade de expressão, da sobrevivência com dignidade e das oportunidades.

A ideia principal é a de que a escola, baseada em valores como liberdade, tolerância, convivência, democracia, solidariedade e equidade deveria:

> (...) acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas (...). Deveria incluir crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos menos favorecidos ou marginalizados (BRASIL, 1994, p.6).

Importante destacar que a educação inclusiva, embora trate prioritariamente de crianças, não se refere somente a elas, mas sim de todos, incluindo jovens e adultos. Pela histórica prática de exclusão, em nosso país temos um grande contingente de jovens e adultos analfabetos ou analfabetos funcionais que demandam oportunidade de reinserção na escola. E este segmento também exige uma atenção especial, dadas as suas características específicas, principalmente por já se encontrarem, em sua maioria, inseridos no mercado de trabalho e a muito ausentes do sistema escolar ou mesmo, sem nunca o ter frequentado.

A educação inclusiva é o atendimento das especificidades dos estudantes e deve per-

mear todos os níveis de ensino da Educação Infantil ao Ensino Superior, sendo assim é fundamental que a educação inclusiva tenha um caráter interativo e transversal, que esteja focado na resposta educacional e não na deficiência ou outra condição de desvantagem.

A proposta de educação inclusiva efetiva-se prioritariamente através de turmas mistas, na qual todos os alunos, com ou sem necessidades especiais, devem estar inseridos em uma mesma turma. Integração esta, pilar central deste novo modelo de educação é ao mesmo tempo, o cerne das principais polêmicas, dificuldades e resistência para sua implantação. Parece difícil compreender que a escola deve ser igual para todos e diferente para cada um. O Ministério da Educação conceitua a Educação Especial como:

Modalidade da educação escolar; processo educacional definido em uma proposta pedagógica, assegurando um conjunto de recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns (...) em todas as etapas e modalidades da educação (BRASIL, 2001, p.39).

A educação inclusiva possibilita aos estudantes com deficiência ou outra especificidade, partilhar do mesmo espaço social educacional que os demais e estimula a aprendizagem colaborativa, enquanto que os demais alunos, oportuniza a troca, a convivência com o diferente, o respeito à diversidade, a sensibilização e a tolerância, objetivos estes da educação para a formação humana e a vida em sociedade. Assim, se entende que a educação inclusiva é benéfica para todos.

DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A Educação Especial desempenha um papel crucial na construção de uma sociedade inclusiva, garantindo o acesso à educação de qualidade para todas as pessoas, independentemente de suas necessidades ou condições. Contudo, a implementação dessa proposta enfrenta uma série de desafios, que precisam ser compreendidos e superados para que o direito à educação seja efetivado em sua plenitude.

Um dos principais desafios da Educação Inclusiva é garantir a acessibilidade física e pedagógica nos espaços escolares. Muitas escolas ainda carecem de rampas, elevadores, banheiros adaptados e recursos tecnológicos que possibilitem a participação plena de estudantes com deficiência. Ademais, a ausência de materiais didáticos adaptados e tecnologias assistivas limita as oportunidades de aprendizado desses estudantes, comprometendo sua autonomia e desenvolvimento.

A formação docente é outro ponto crítico. Apesar de avanços em programas de capacitação, muitos professores ainda relatam dificuldades para atender às demandas de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação. A falta de preparo técnico pode gerar insegurança e reproduzir práticas excludentes, reforçando a necessidade de formações continuadas que abordem as especificidades do ensino inclusivo.

O desenvolvimento de um currículo que atenda à diversidade dos estudantes é um desafio constante. Embora as diretrizes curriculares nacionais enfatizem a flexibilização e a adaptação, a realidade das salas de aula nem sempre reflete essas orientações. Personalizar o ensino de acordo com as necessidades individuais demanda tempo, conhecimento especializado e suporte técnico, aspectos que nem sempre estão acessíveis aos educadores.

A criação de uma cultura inclusiva é essencial para o sucesso de uma educação para todos. Infelizmente, preconceitos e estigmas ainda permeiam o ambiente escolar, dificultando a aceitação e a integração dos alunos com necessidades especiais. Promover o respeito à diversidade e a empatia entre estudantes, professores e famílias é uma tarefa desafiadora, mas indispensável para a inclusão efetiva.

A Educação Inclusiva requer a articulação entre diferentes áreas e profissionais, como educadores, terapeutas, psicólogos e assistentes sociais. Essa integração, contudo, nem sempre ocorre de forma eficiente, resultando em atendimentos fragmentados e pouco eficazes. Investir em redes de apoio e na comunicação entre os setores é fundamental para garantir um acompanhamento

integral dos estudantes.
A participação da família é crucial no processo de inclusão escolar. No entanto, muitas vezes, há barreiras que dificultam esse envolvimento, como a falta de informação, dificuldades socioeconômicas ou mesmo resistência em aceitar as condições dos filhos. Trabalhar com as famílias para promover sua compreensão e engajamento é uma etapa essencial para a construção de uma educação inclusiva.
Apesar dos avanços nas políticas públicas voltadas à Educação Inclusiva, os recursos financeiros ainda são insuficientes para suprir todas as necessidades. A aquisição de materiais, a contratação de profissionais especializados e a adequação da infraestrutura demandam investimentos que nem sempre são prioritários nas agendas governamentais.
Enfrentar esses desafios exige uma abordagem colaborativa e integrada. É necessário investir em formação continuada de professores, garantindo que todos estejam preparados para atender à diversidade em sala de aula. Ampliar os recursos financeiros e humanos, priorizando a Educação Especial nas políticas públicas, promovendo a conscientização da comunidade escolar sobre a importância da inclusão e do respeito à diversidade. Fortalecer a articulação intersetorial, integrando educação, saúde e assistência social. Estimular a participação ativa das famílias, oferecendo informação e suporte necessários.
A Educação Especial não é apenas uma responsabilidade legal, mas também um compromisso ético com a construção de um mundo mais justo e igualitário. Ao superarmos os desafios, damos um passo significativo em direção a uma sociedade em que todos os indivíduos possam exercer plenamente seus direitos e potencialidades.

Inovação em Práticas Inclusivas na Educação

A educação inclusiva é um campo em constante evolução, com o desafio de atender às diversas necessidades dos estudantes em ambientes escolares democráticos e equitativos. As inovações em práticas inclusivas surgem como resposta às demandas de uma sociedade plural e ao direito de todos os estudantes de pertencerem e aprenderem juntos.
As tecnologias assistivas têm se consolidado como ferramentas indispensáveis para a promoção da inclusão. Dispositivos como leitores de tela, teclados adaptados e aplicativos de comunicação alternativa permitem que estudantes com deficiências físicas, sensoriais ou cognitivas participem ativamente das atividades escolares. Além disso, plataformas digitais como jogos educativos adaptados e sistemas de ensino à distância vêm possibilitando uma experiência personalizada de aprendizagem. O uso de aplicativos como o Proloquo2Go, que facilita a comunicação de estudantes não verbais e ferramentas como o Kahoot e Google Classroom que possuem adaptações acessíveis para diferentes perfis de estudantes são exemplos de uma abordagem pedagógica inovadora que visa criar ambientes de ensino flexíveis, eliminando barreiras. O DUA é uma outra ferramenta que possibilita a inclusão, em vez de adaptações individuais, essa ferramenta, propõe que o planejamento inicial das aulas já contemple a diversidade dos estudantes, oferecendo múltiplas formas de representação, expressão e engajamento.
A aprendizagem colaborativa se mostra eficaz em contextos inclusivos, pois promove a cooperação entre estudantes com diferentes habilidades. O ensino entre pares, por exemplo, permite que estudantes aprendam uns com os outros, favorecendo o desenvolvimento de empatia e compreensão das diferenças. Essa abordagem amplia o senso de pertencimento ao grupo e estimula habilidades socioemocionais, como colaboração e resolução de conflitos.
A inclusão também passa pela criação de espaços acessíveis que favoreçam a mobilidade e o conforto de todos. Na esfera virtual, o desenvolvimento de plataformas educacionais responsivas e adaptáveis é fundamental, como por exemplo: salas de aula organizadas com espaço para cadeiras de rodas e mesas ajustáveis, plataformas de ensino com leitura automática de texto e opções de contraste de cores e isso se faz muito importante em um ambiente inclusivo, porém nenhuma inovação será eficaz sem professores preparados para implementar e sustentar práticas inclusivas. Isso requer for-

mação inicial e continuada que desenvolva competências técnicas e atitudinais como cursos de capacitação, tecnologias assistivas e formação em habilidades socioemocionais para lidar com a diversidade na sala de aula.
A inovação em práticas inclusivas também envolve construir uma rede de apoio que inclua famílias e comunidades. Isso pode ser feito por meio de reuniões regulares, projetos comunitários e participação ativa dos familiares nas atividades escolares.
A avaliação também é uma ferramenta importante na Educação Especial e avaliar de forma inclusiva significa reconhecer as diferentes formas de expressão dos estudantes e valorizar seus avanços individuais e isso inclui a utilização de portfolios, autoavaliação e observações qualitativas para compreender o desenvolvimento integral do estudante.
As inovações em práticas inclusivas não são apenas ferramentas ou estratégias; elas representam uma transformação cultural na educação. Ao adotar abordagens que valorizem a diversidade e promovam a participação de todos, construímos escolas mais democráticas e sociedades mais justas. O futuro da inclusão está nas mãos de educadores inovadores e comprometidos em fazer a diferença.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A formação docente é crucial para a educação inclusiva, pois prepara os professores para lidar com a diversidade em sala de aula e garantir que todos os alunos, independentemente de suas necessidades, tenham acesso a uma educação de qualidade. Os professores precisam de uma base sólida em teorias e práticas de educação inclusiva. Isso inclui entender as diferentes necessidades dos alunos com deficiências, transtornos do espectro autista, altas habilidades/superdotação, entre outros. A formação dos docentes deve abordar a desconstrução de preconceitos e estereótipos em relação às diferenças. Isso é essencial para criar um ambiente escolar acolhedor e respeitoso, onde todos os alunos se sintam valorizados e incluídos. Professores bem formados são capazes de adaptar o currículo e as estratégias de ensino para atender às necessidades individuais dos alunos e isso pode incluir o uso de tecnologias assistivas, materiais didáticos diferenciados e métodos de avaliação flexíveis, enfatizando a importância da colaboração entre professores, pais, especialistas e a comunidade, pois o trabalho em equipe eficaz é fundamental para o sucesso da educação inclusiva.
A educação inclusiva é um campo em constante evolução, portanto, é importante que os professores tenham acesso a formação continuada para se manterem atualizados sobre as melhores práticas e novas pesquisas na área e essa formação docente deve estar alinhada com as políticas e diretrizes nacionais e internacionais de educação inclusiva. Isso garante que os professores estejam cientes de seus direitos e responsabilidades e saibam como implementar práticas inclusivas de acordo com a legislação vigente.
A formação de professores para a educação inclusiva é um tema fundamental para garantir que a escola seja um espaço acolhedor e acessível para todos os estudantes, independentemente de suas diferenças e necessidades. A inclusão escolar envolve a adaptação de práticas pedagógicas, currículos, materiais didáticos e abordagens de ensino para atender às diversas formas de aprendizagem dos alunos, especialmente aqueles com deficiência, transtornos de desenvolvimento, ou dificuldades de aprendizagem.
Atualmente, já se tornou uma realidade nas redes públicas e particulares de ensino, estudantes com necessidades especiais frequentarem a escola em salas de aula regular e isso é importante para que, “independentemente do tipo de deficiência e do grau de comprometimento, possam se desenvolver social e intelectualmente.
Nas últimas décadas, podemos perceber que nosso país obteve avanços importantes na formação dos profissionais da educação, na legislação e principalmente nas pesquisas sobre esse tema. Na perspectiva de procurar uma educação de qualidade e igualitária em todas as disciplinas, a integração escolar enfatiza, em última análise, o respeito pela diversidade dos alunos. Nesse sentido, é importante a preparação de pro-

fissionais e educadores envolvidos em contextos educativos. Esta preparação é vital para criar um ambiente escolar equitativo que proporcione oportunidades de ensino e aprendizagem às crianças com deficiência e as prepare para a integração na vida social. Medeiros (2009, p. 29) acredita que a formação de professores é um processo que envolve conhecimentos teóricos e práticos:

Em relação à formação de professores e à Educação Inclusiva, podemos dizer também, que esse encontro está em processo, visto que, nos cursos de formação inicial, esse tema ainda é pouco abordado, geralmente, com um ou dois componentes curriculares que tratam sobre o assunto. Cursos específicos sobre a inclusão escolar no Brasil são oferecidos em nível de graduação (em poucas universidades), extensão e pós-graduação.

À medida que o ensino inclusivo começa a ser integrado no ensino regular, há a necessidade de permitir que o professor adapte seu estilo de ensino e desenvolva atividades para atender com mais cuidado às necessidades individuais de cada aluno, pois à presença de pessoas com deficiência demanda um olhar mais específico, para que se possa conseguir sucesso nas aprendizagens, sendo assim, todos os educadores devem estar qualificados para atuar também com esses estudantes em todas as etapas de ensino.
Refletindo sobre a realidade em que os nossos professores estão inseridos, quando não recebem a devida capacitação e tendo condições precárias dentro da maioria das escolas para o desenvolvimento de atividades voltadas para a educação especial, a acessibilidade não acontece de fato e muitos projetos acabam ficando apenas nos documentos, com isso fica difícil falar de inclusão, que, para Medeiros (2009, p. 24):

É uma construção socioeducacional que oportuniza o exercício da cidadania. Para que ela ocorra, não basta simplesmente inserir o sujeito; é importante que cada um seja acolhido com suas necessidades individuais e que estas sejam respeitadas, criando a igualdade de oportunidades a todos, independentemente de sua condição física, mental ou social.

Formar professores para a educação inclusiva de qualidade é essencial para garantir que escolas sejam ambientes acolhedores e efetivos para todos os estudantes, independentemente de suas características ou necessidades. Essa formação deve capacitar educadores para compreender a diversidade, identificar barreiras à aprendizagem e desenvolver estratégias pedagógicas que promovam a participação e o aprendizado de todos.
Os principais pontos dessa formação incluem conhecimento sobre legislação e políticas inclusivas: Familiarizar-se com marcos legais como a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Trabalhar preconceitos e desenvolver uma postura empática e acolhedora. Aprender a planejar aulas flexíveis e acessíveis, utilizando o Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) e outros recursos adaptativos. Outro importante tópico é dominar tecnologias assistivas, comunicação alternativa e estratégias específicas para apoiar estudantes com diferentes tipos de deficiência ou necessidades educacionais específicas, valorizando a articulação entre professores, famílias, equipes multiprofissionais e a comunidade escolar.
Ao investir em formações contínuas e contextuais, os professores tornam-se agentes fundamentais para construir uma educação inclusiva que respeite as singularidades e assegure o direito de aprender e pertencer de todos os estudantes.
Portanto, entendemos a importância de ter profissionais qualificados no ambiente escolar para auxiliar cada criança para que ela não se sinta excluída do processo educativo. Nesse contexto, vale ressaltar que a formação de professores não pode ser vista na perspectiva da ciência e de suas diversas disciplinas como um apêndice desses campos, mas na perspectiva da função social peculiar à educação escolar, que transmite conhecimentos acumulados às novas gerações e consolida valores e práticas consistentes com a nossa vida cívica (Gatti, 2010). É essencial que os programas de formação de professores incluam conteúdos sobre edu-

cação inclusiva desde o início. Isso envolve não apenas o conhecimento teórico sobre deficiências e necessidades especiais, mas também a prática de estratégias pedagógicas inclusivas e a adaptação de materiais didáticos e além do conhecimento técnico, é importante que os professores desenvolvam empatia e competências socioemocionais, pois isso ajuda a criar um ambiente escolar mais acolhedor e inclusivo, onde todos os estudantes se sintam valorizados e respeitados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação docente é um pilar fundamental para a implementação eficaz da educação inclusiva. Professores preparados são capazes de criar um ambiente de aprendizagem que respeita e valoriza a diversidade, promovendo a equidade e o sucesso acadêmico para todos os alunos. O artigo nos trouxe a percepção histórica e conceitual sobre a importância da formação continuada de professores para atender às necessidades de alunos com deficiência na sala de aula inclusiva e nos mostrou que é fundamental reforçar alguns pontos essenciais para um sucesso efetivo da aprendizagem em seus amplos aspectos.

Primeiramente, a formação continuada deve ser vista como um processo indispensável para o desenvolvimento profissional dos educadores, pois permite que eles se mantenham atualizados sobre as melhores práticas pedagógicas e estratégias de ensino inclusivo. Isso contribui diretamente para a promoção de uma educação equitativa e de qualidade, conforme preconizado pela legislação e pelas diretrizes internacionais, como a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e a Declaração de Salamanca.

A formação de professores para a educação especial deve destacar a importância de um processo formativo contínuo, reflexivo e voltado para práticas inclusivas, garantindo que os educadores estejam preparados para lidar com a diversidade nas salas de aula. Os docentes necessitam de formação inicial sólida através de cursos de licenciatura que devem integrar conhecimentos sobre educação especial, abordando legislação, práticas pedagógicas inclusivas e princípios de equidade, ter uma formação continuada, aspecto esse que é essencial para que os professores tenham acesso a capacitações regulares para atualizar suas práticas, conhecer novas tecnologias assistivas e desenvolver estratégias pedagógicas eficazes. É importante também que tenham um desenvolvimento de competências emocionais, além do domínio técnico, pois é crucial fortalecer a empatia, a resiliência e a capacidade de trabalhar em colaboração com equipes multiprofissionais, famílias e a comunidade escolar. A formação deve partir da realidade do professor, propondo soluções aplicáveis ao contexto escolar e à diversidade de alunos e os professores precisam internalizar que a inclusão é um direito humano e um princípio educativo que beneficia a todos, não apenas os alunos com deficiência.

Ao investir na formação de professores, fortalece-se a base para uma educação de qualidade que respeita e valoriza as diferenças, garantindo o aprendizado e a participação plena de todos os estudantes.

Além disso, a capacitação constante oferece aos professores ferramentas e conhecimentos para lidar com a diversidade em sala de aula, garantindo que alunos com deficiência tenham suas especificidades respeitadas e sejam incluídos de forma plena no processo de ensino-aprendizagem. Sem essa formação, há o risco de práticas excludentes ou inadequadas, comprometendo o desenvolvimento desses alunos e perpetuando desigualdades.

Por fim, é necessário enfatizar que a formação continuada não deve ser uma responsabilidade apenas dos professores, mas sim uma política institucional e governamental. A criação de programas de capacitação, a oferta de cursos e workshops, além do suporte técnico e pedagógico, são fundamentais para que os docentes possam implementar estratégias de ensino inclusivo de maneira eficaz. A educação inclusiva é um direito de todos, e a formação continuada é uma das chaves para torná-la realidade, e isso reafirma a importância de investir na formação contínua dos educadores, não apenas como uma exigência profissional, mas como um compromisso ético e social na construção de uma escola verdadeiramente inclusiva. Promover uma visão positiva so-

bre a diversidade e as potencialidades humanas é mais do que uma meta educacional – é um compromisso com a construção de um futuro em que as diferenças sejam celebradas como parte essencial do que nos torna humanos. Ao adotar essa perspectiva, escolas e educadores contribuem para formar cidadãos mais conscientes, solidários e preparados para atuar em um mundo diverso e em constante transformação.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica. MEC SEESP, 2001.

CAMPBELL, Selma Inês. Múltiplas Faces da Inclusão. Rio de Janeiro: Wak ed. 2009.

Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU 2006. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-das-pessoas-com-deficiencia. Acesso em: 02 set. 2024.

Declaração do congresso Europeu sobre deficiência em Madri. Disponível em: https://www.projecthoneypot.org/ip_177.220.233.26. Acesso em: 2 set. 2024.

Estatuto da Pessoa com Deficiência. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/640295/Estatuto_pessoa_deficiencia. Acesso em: 03 set. 2024.

JANUZZI, G. M. A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas. Coleção Educação Contemporânea. Autores Associados. 2004.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. Educação & Sociedade, v. 31, nº 113, p. 1.355-1.379, 2010.

LEI Nº 9394/96 – LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn2.pdf. Acesso em: 03 set. 2024.

MANTOAN, M. T. E. O desafio das diferenças nas Escolas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MEDEIROS, C. Saberes Docentes e Autonomia dos Professores. 2 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NA ESCOLA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA SOCIEDADE JUSTA

RAQUEL VERTEJO PEREIRA

RESUMO
A educação antirracista tem ganhado crescente atenção no cenário educacional como uma estratégia fundamental para a promoção da equidade e da justiça social. Este artigo busca explorar a importância da implementação de práticas pedagógicas antirracistas nas escolas, destacando os desafios e as perspectivas para a construção de um ambiente escolar mais inclusivo e plural. A pesquisa aborda os impactos do racismo estrutural no processo educacional e a necessidade de transformar a escola em um espaço que promova a reflexão crítica sobre as questões raciais. A partir da análise teórica e de estudos de caso, discute-se como as práticas pedagógicas podem contribuir para a formação de uma sociedade livre de discriminação racial.

PALAVRAS-CHAVE: Educação antirracista, racismo estrutural, inclusão escolar, práticas pedagógicas, sociedade justa.

ABSTRACT
Antiracist education has gained increasing attention in the educational landscape as a fundamental strategy for promoting equity and social justice. This article aims to explore the importance of implementing antiracist pedagogical practices in schools, highlighting the challenges and perspectives for building a more inclusive and diverse school environment. The research addresses the impacts of structural racism on the educational process and the need to transform schools into spaces that foster critical reflection on racial issues. Through theoretical analysis and case studies, the discussion focuses on how pedagogical practices can contribute to shaping a society free from racial discrimination.

KEY-WORDS: Anti-racist education, structural racism, school inclusion, pedagogical practices, just society

INTRODUÇÃO

A educação é um dos principais motores de transformação social e um espaço privilegiado para a formação de valores éticos e cidadãos críticos. No entanto, no Brasil e em diversas partes do mundo, o racismo estrutural permeia as práticas escolares, contribuindo para a perpetuação das desigualdades sociais. Essas manifestações raciais no ambiente escolar vão desde atitudes preconceituosas até a ausência de representatividade nos conteúdos curriculares (Carvalho, 2020).

A educação antirracista emerge como uma abordagem essencial, com o objetivo de desconstruir preconceitos, promover a equidade racial e criar um ambiente de aprendizagem inclusivo. Este artigo examina como a implementação de práticas antirracistas pode impactar positivamente a escola e a sociedade, com foco em desafios e estratégias eficazes para superar as barreiras ao progresso educacional nesse campo.

RACISMO ESTRUTURAL E A ESCOLA

O QUE É RACISMO ESTRUTURAL?

O racismo estrutural refere-se à maneira como práticas e políticas institucionais perpetuam a desigualdade racial, independentemente de intenções individuais (Almeida, 2019). No contexto escolar, isso se manifesta na marginalização de estudantes negros e indígenas, na falta de acesso a recursos educacionais adequados e na invisibilização de suas culturas e histórias no currículo escolar.

IMPACTOS DO RACISMO NA EDUCAÇÃO

O racismo estrutural afeta negativamente o desempenho acadêmico e a autoestima dos estudantes, perpetuando ciclos de exclusão social. Estudos do IBGE (2020) revelam:

Analfabetismo: 9,1% entre negros e pardos, contra 3,9% entre brancos.

Ensino Médio Completo: Apenas 40,3% de negros/pardos com 25 anos ou mais concluíram, comparado a 55,8% de brancos.

Abandono Escolar: Em 2018, metade dos mais de 910 mil estudantes que abandonaram as escolas municipais e estaduais eram

pretos ou pardos.
Esses números evidenciam a desvantagem educacional enfrentada pela população negra no Brasil. Pesquisas também indicam que 64% dos jovens entre 16 e 24 anos apontam a escola como o lugar onde mais sofrem racismo (IPEA, 2021).

O IMPACTO EMOCIONAL DO RACISMO NO AMBIENTE ESCOLAR

O racismo no ambiente escolar é uma questão persistente que afeta profundamente a vida emocional e acadêmica de crianças e adolescentes. A escola, idealmente um espaço de aprendizado, crescimento e inclusão, muitas vezes torna-se um local onde preconceitos enraizados na sociedade se manifestam, causando danos duradouros às vítimas. Esses impactos emocionais podem comprometer a autoestima, o desempenho acadêmico e as relações interpessoais, perpetuando ciclos de exclusão e desigualdade.
Uma das consequências mais imediatas do racismo é a sensação de exclusão. Crianças e adolescentes negros, indígenas ou de outras etnias marginalizadas frequentemente enfrentam piadas, estereótipos e atitudes discriminatórias, tanto por parte de colegas quanto, em alguns casos, de professores. Esse tipo de experiência gera sentimentos de inferioridade e rejeição, dificultando o desenvolvimento de uma identidade saudável. A constante exposição ao preconceito pode levar à ansiedade, depressão e outras questões de saúde mental.
Além disso, o racismo afeta diretamente o desempenho escolar. Alunos que sofrem discriminação frequentemente enfrentam dificuldades para se concentrar nos estudos, participarem das aulas e estabelecerem relações de confiança com professores e colegas. O medo de serem ridicularizados ou desvalorizados pode inibir a participação ativa em sala de aula, comprometendo a aprendizagem. Essa realidade é agravada quando a escola não adota políticas claras de combate ao racismo ou não oferece suporte adequado às vítimas.
Outro aspecto importante é o impacto nas relações interpessoais. O racismo no ambiente escolar não só afeta as vítimas, mas também influencia negativamente os demais alunos, reforçando divisões e hierarquias sociais baseadas em raça. Isso dificulta a construção de um ambiente verdadeiramente inclusivo, onde todos possam aprender a valorizar a diversidade e desenvolver empatia.
Para enfrentar esse problema, é essencial que as escolas implementem medidas concretas de combate ao racismo. Isso inclui a capacitação de professores para identificar e lidar com situações de discriminação, a criação de espaços seguros para que alunos possam compartilhar suas experiências e a inclusão de uma educação antirracista no currículo. Promover discussões sobre diversidade, igualdade e respeito é um passo fundamental para desconstruir preconceitos e construir uma sociedade mais justa.
Em resumo, o racismo no ambiente escolar tem impactos emocionais devastadores, que vão muito além das paredes da sala de aula. Combatê-lo exige um compromisso coletivo, envolvendo educadores, famílias, gestores e a sociedade como um todo. Só assim será possível garantir que as escolas cumpram seu papel como espaços de acolhimento e aprendizado para todos.

A EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

DEFINIÇÃO E PRINCÍPIOS FUNDAMENTAIS

A educação antirracista é uma abordagem pedagógica que visa combater o racismo em todas as suas formas, promovendo uma compreensão crítica das dinâmicas raciais e incentivando a valorização da diversidade (Silva, 2020). Ela reconhece que a educação não é neutra e busca reformular práticas pedagógicas que perpetuam a discriminação.
A educação antirracista é um processo pedagógico e social que busca promover uma cultura de equidade, justiça e respeito às diferenças raciais. Ela vai além de combater o racismo de forma reativa; propõe-se a desconstruir estruturas que perpetuam a discriminação racial e a construir um ambiente inclusivo e representativo. A seguir, destacam-se os princípios fundamentais dessa abordagem educacional:
a. Reconhecimento das Desigualdades Raciais
A educação antirracista parte do reconhecimento das desigualdades raciais históricas e contemporâneas. Ela considera como o racismo estrutural impacta oportunidades,

acessos e direitos, exigindo uma postura crítica frente às narrativas que minimizam ou negam essas questões.

b. Valorização da Diversidade

Este princípio enfatiza a importância de respeitar, valorizar e incluir diferentes culturas, histórias e perspectivas raciais nos currículos escolares e nos materiais pedagógicos. A representatividade é essencial para combater estereótipos e promover uma visão pluralista do mundo.

c. Combate ao Silenciamento e Invisibilidade

Uma educação antirracista busca romper com o silenciamento de histórias e contribuições de grupos racializados. Isso implica dar visibilidade às vozes e trajetórias das populações negras, indígenas e de outras minorias, garantindo que suas narrativas sejam contadas com protagonismo.

d. Formação Crítica e Reflexiva

O objetivo é formar cidadãos críticos, que compreendam o impacto do racismo na sociedade e estejam preparados para enfrentá-lo. Isso inclui o desenvolvimento de habilidades para questionar práticas discriminatórias e engajar-se em ações transformadoras.

e. Desconstrução de Preconceitos e Estereótipos

A educação antirracista trabalha na desconstrução de preconceitos e estereótipos, promovendo um ambiente onde todos possam se sentir valorizados e respeitados. Isso envolve a conscientização de educadores, alunos e comunidades sobre atitudes e comportamentos racistas, muitas vezes naturalizados.

f. Engajamento Coletivo

O combate ao racismo não é responsabilidade apenas de indivíduos, mas de toda a sociedade. A educação antirracista busca engajar famílias, comunidades e instituições em um esforço conjunto para a construção de uma sociedade mais justa.

g. Promoção da Justiça Social

Por fim, a educação antirracista visa a promoção da justiça social, lutando por políticas públicas que garantam igualdade de acesso à educação, saúde, emprego e outros direitos fundamentais para todas as pessoas, independentemente de sua raça.

A prática da educação antirracista exige intencionalidade, compromisso e continuidade. É um caminho que transforma não apenas indivíduos, mas também as estruturas sociais, fomentando um futuro mais igualitário e humanizado.

IMPLEMENTAÇÃO NA ESCOLA

Para a implementação eficaz da educação antirracista, são necessárias mudanças estruturais, como:

Revisão do Currículo Escolar: Incluir a história e cultura afro-brasileira e indígena, conforme a Lei 10.639/2003.

Formação Contínua de Professores: Promover capacitações regulares sobre questões raciais.

Projetos Pedagógicos: Desenvolver atividades que estimulem a reflexão crítica sobre o racismo.

FORMAÇÃO DE EDUCADORES

A NECESSIDADE DE FORMAÇÃO CONTÍNUA

A formação continuada de educadores é essencial para desmistificar preconceitos inconscientes e equipar professores com ferramentas práticas para lidar com questões raciais. Segundo Gomes (2018), a educação para as relações étnico-raciais deve ser incorporada como parte integral do desenvolvimento profissional.

EXEMPLOS DE BOAS PRÁTICAS

Cursos Temáticos: Programas que abordem racismo, história afro-brasileira e inclusão.

Espaços de Reflexão: Momentos para compartilhamento de experiências e estratégias.

Liderança Representativa: Estímulo para maior diversidade em cargos de gestão educacional.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ANTI-RACISTAS

ESTRATÉGIAS DE ENSINO

As práticas pedagógicas bem-sucedidas incluem:

Literatura Diversa: Uso de textos e obras que refletem a pluralidade racial.

Oficinas Culturais: Atividades que promovam o reconhecimento das culturas afro-brasileira e indígena.

Projetos Interdisciplinares: Trabalhos que integrem história, arte e ciências para debater questões raciais.

O PAPEL DO CURRÍCULO

Um currículo antirracista contribui para o fortalecimento da identidade racial dos alunos e promove uma visão crítica das desigualdades históricas e contemporâneas (Du Bois, 2006).

O CURRÍCULO ANTIRRACISTA DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO: UM PASSO PARA A EQUIDADE

A luta contra o racismo estrutural e institucional é uma das maiores demandas da sociedade contemporânea brasileira. Nesse contexto, o currículo antirracista proposto pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo emerge como uma iniciativa crucial para promover a equidade e valorizar a diversidade nas escolas públicas. Este movimento reflete um compromisso com a transformação da educação em uma ferramenta de justiça social, reconhecendo a urgência de combater práticas e narrativas que perpetuam desigualdades raciais.

A proposta curricular antirracista busca integrar o ensino da história e da cultura afro-brasileira e indígena em todas as etapas da formação escolar, em consonância com a Lei 10.639/2003 e a Lei 11.645/2008. Mais do que atender a uma exigência legal, o currículo reconhece a importância de desconstruir o eurocentrismo predominante na educação brasileira, oferecendo às crianças e jovens uma visão mais ampla, crítica e inclusiva da história e da sociedade.

Essa abordagem é fundamentada em três pilares principais: a formação continuada de educadores, a reformulação de materiais didáticos e a promoção de um ambiente escolar inclusivo. Professores e gestores escolares recebem capacitações específicas para lidar com questões raciais, promovendo reflexões sobre preconceitos inconscientes e práticas pedagógicas que possam reproduzir desigualdades. Além disso, os materiais didáticos passam por revisões para incluir conteúdos que representem a pluralidade étnico-racial brasileira, destacando a relevância das contribuições de povos africanos, afro-brasileiros e indígenas na formação cultural, social e econômica do país.

Os desafios, contudo, são significativos. Implementar um currículo antirracista exige a superação de resistências culturais e institucionais, bem como o enfrentamento de práticas discriminatórias muitas vezes normalizadas. Além disso, a carência de recursos financeiros e humanos para garantir a implementação integral do projeto é uma barreira que demanda um esforço conjunto de governos, educadores e sociedade civil.

Ainda assim, os avanços alcançados até agora são promissores. A criação de espaços de diálogo, como grupos de discussão sobre racismo e igualdade racial, tem contribuído para uma maior conscientização de estudantes, professores e famílias. O impacto desse trabalho não se limita ao ambiente escolar, pois crianças e jovens que crescem em um ambiente inclusivo tendem a reproduzir atitudes mais igualitárias em suas vidas adultas, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa.

O currículo antirracista da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo representa, portanto, um marco no enfrentamento do racismo estrutural no Brasil. Ao priorizar a equidade racial e a valorização da diversidade, essa iniciativa reafirma o papel transformador da educação e aponta para um futuro onde as diferenças sejam reconhecidas e celebradas como elementos fundamentais da identidade brasileira.

IMPACTOS E PERSPECTIVAS

RESULTADOS PRÁTICOS

A implementação de práticas antirracistas nas escolas já demonstrou resultados positivos, como:

Redução de Conflitos Raciais: Aumenta o respeito à diversidade.

Fortalecimento da Autoestima: Estudantes negros sentem-se mais valorizados.

Maior Engajamento Comunitário: Fomenta o envolvimento das famílias na educação.

CONSTRUÇÃO DE UMA SOCIEDADE JUSTA

A educação antirracista transcende o âmbito escolar, formando cidadãos que contribuem para a construção de uma sociedade mais igualitária. Investir na formação de lideranças negras e na desconstrução de estereótipos é fundamental para esse objetivo.

A IMPORTÂNCIA DAS COTAS SOCIAIS: UMA FERRAMENTA DE INCLUSÃO E EQUIDADE

As cotas sociais são políticas públicas destinadas a corrigir desigualdades históricas e promover a inclusão social em diversos setores da sociedade, especialmente na educação superior e no mercado de trabalho. No Brasil, onde a desigualdade social é um problema estrutural, essas políticas têm desempenhado um papel crucial para garantir oportunidades mais justas e equitativas para grupos historicamente marginalizados.

CONTEXTO HISTÓRICO E JUSTIFICATIVA

A desigualdade social no Brasil é fruto de processos históricos como a escravidão, que perdurou por mais de três séculos, e a falta de políticas efetivas de inclusão após a abolição. Esse cenário resultou em um acesso desigual a recursos como educação, saúde e emprego. As cotas sociais surgem, portanto, como uma resposta a essa disparidade, ao buscar oferecer condições mínimas para que indivíduos de baixa renda, negros, pardos, indígenas e pessoas com deficiência possam competir de forma mais justa.

Com a abolição da escravidão em 1888, houve uma ausência de políticas públicas que assegurassem a integração socioeconômica dos ex-escravizados. Sem acesso à terra, à educação e às oportunidades de trabalho formal, grande parte da população negra foi relegada às periferias urbanas e às atividades informais, perpetuando ciclos de pobreza. Além disso, a imigração europeia foi incentivada durante o período pós-abolição, visando substituir a mão de obra escrava e reforçar a ideologia do branqueamento.

O período republicano não trouxe mudanças substanciais nesse cenário. A industrialização e a urbanização intensificaram as disparidades regionais e sociais, especialmente entre o Norte e o Sul do país. Somente a partir da segunda metade do século XX, com as reformas educacionais e as políticas de seguridade social, começaram a surgir iniciativas mais estruturadas para reduzir as desigualdades.

Contudo, a implementação de políticas afirmativas, como as cotas sociais, só se consolidou no início do século XXI.

As cotas sociais emergem como uma resposta necessária para combater os efeitos de uma desigualdade histórica e estrutural que atravessa gerações. Estudos apontam que a falta de acesso igualitário a oportunidades educacionais é um dos principais fatores que perpetuam a pobreza e a exclusão social. No Brasil, onde o rendimento médio da população negra e parda é significativamente menor que o da população branca, as cotas desempenham um papel essencial na promoção da equidade.

Essas políticas têm como objetivo nivelar o ponto de partida entre grupos sociais historicamente desfavorecidos e aqueles que já usufruem de condições mais favoráveis. Além de ampliar o acesso à educação superior, as cotas também promovem a diversificação do ambiente acadêmico, permitindo uma troca de experiências que enriquece o debate e amplia a compreensão sobre a diversidade do país.

Além disso, a implementação de cotas sociais está alinhada aos princípios constitucionais de redução das desigualdades e promoção do bem-estar social. Pesquisas demonstram que estudantes beneficiários dessas políticas não apenas possuem desempenho acadêmico compatível com os demais alunos, mas também apresentam maior potencial de impacto social, ao retornarem às suas comunidades e contribuírem para o desenvolvimento local.

Assim, as cotas não devem ser vistas apenas como um mecanismo de reparo histórico, mas como um investimento estratégico para a construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e democrática.

IMPACTOS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

A implementação de cotas em universidades públicas tem se mostrado eficaz para diversificar o perfil socioeconômico e étnico dos estudantes. Estudos apontam que alunos beneficiários das cotas apresentam desempenhos acadêmicos equivalentes aos dos não cotistas, desmistificando a ideia de que a política compromete a qualidade do ensino. Além disso, a presença de um corpo discente mais diverso contribui para a formação de uma sociedade mais inclusiva e sensível às questões sociais.

DADOS SOBRE A DIVERSIDADE

De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), após a implementação da Lei de

Cotas (Lei nº 12.711/2012), a presença de estudantes negros, pardos e indígenas nas universidades federais aumentou significativamente. Em 2012, antes da implementação da lei, apenas 28% dos estudantes em universidades federais se identificavam como pertencentes a esses grupos. Em 2020, esse percentual ultrapassou 50%, refletindo uma maior representatividade.

DESEMPENHO ACADÊMICO
Estudos realizados por instituições como o Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa (GEMAA) mostram que o desempenho acadêmico de alunos cotistas é semelhante ao dos não cotistas. Por exemplo, em uma pesquisa conduzida pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), constatou-se que a média geral dos cotistas no primeiro ano de curso foi apenas 5% inferior à dos não cotistas. Além disso, a diferença tende a diminuir ao longo do curso, evidenciando a capacidade de adaptação e superação desses estudantes.

IMPACTOS SOCIAIS E CULTURAIS
A diversificação do corpo discente nas universidades também contribui para a formação de uma sociedade mais inclusiva e sensível às questões sociais. O convívio entre alunos de diferentes origens estimula debates e reflexões sobre desigualdades estruturais, além de preparar profissionais mais conscientes e comprometidos com a transformação social.

ESPECIALISTAS
Segundo a professora Regina Peres, especialista em políticas públicas de educação: "As cotas são fundamentais para corrigir as distorções históricas no acesso à educação superior no Brasil, garantindo oportunidades a quem antes era excluído desse processo."
O sociólogo José Antônio dos Santos ressalta: "Os efeitos das cotas vão além do ambiente universitário, promovendo uma mudança cultural e fortalecendo a diversidade como valor essencial para o desenvolvimento do país."
Sendo assim, a política de cotas nas universidades públicas brasileiras representa um passo significativo rumo à democratização do acesso ao ensino superior. Ao fomentar a diversidade, ela não apenas corrige desigualdades passadas, mas também enriquece o ambiente acadêmico e fortalece os alicerces de uma sociedade mais justa e igualitária.

BENEFÍCIOS NO MERCADO DE TRABALHO
As cotas também têm impacto positivo no mercado de trabalho, ao ampliar o acesso de grupos vulneráveis a empregos qualificados. Empresas que adotam políticas de diversidade e inclusão relatam aumento na produtividade, inovação e engajamento de seus colaboradores. A diversidade cultural e de experiências enriquece o ambiente corporativo e reflete de forma positiva nos resultados organizacionais.
Organizações que adotam políticas de diversidade e inclusão frequentemente relatam melhorias significativas em diversos aspectos, como aumento na produtividade, inovação e engajamento dos colaboradores. A interação entre pessoas de diferentes origens, culturas e experiências estimula a criatividade, amplia as perspectivas na resolução de problemas e favorece um ambiente corporativo mais dinâmico e colaborativo.
Além disso, a diversidade contribui para o fortalecimento da reputação da empresa, tornando-a mais atraente tanto para talentos quanto para investidores e consumidores que valorizam práticas éticas e inclusivas. Estudos indicam que empresas que promovem a equidade e a representatividade em seus quadros de funcionários obtêm resultados financeiros superiores, demonstrando que a inclusão não é apenas uma questão social, mas também uma estratégia competitiva.
Assim, as cotas e demais iniciativas inclusivas têm um impacto positivo que vai além do âmbito social, tornando-se fatores essenciais para a evolução e o sucesso sustentável das organizações no mercado global.

CRÍTICAS E DESAFIOS
Apesar de seus benefícios, as cotas sociais enfrentam resistências e críticas. Entre as principais objeções estão a percepção de injustiça com aqueles que não se enquadram nos critérios e o questionamento sobre a efetividade a longo prazo. No entanto, é fundamental compreender que essas políticas não são soluções definitivas, mas medidas

temporárias para corrigir desigualdades estruturais. É também essencial investir em melhorias no ensino básico e em programas de capacitação, complementando os efeitos das cotas.

CONCLUSÃO

A educação antirracista é uma ferramenta poderosa para a construção de uma sociedade equitativa. Ela desafia preconceitos históricos e institucionais, promovendo um futuro onde a diversidade seja reconhecida como uma riqueza. Investir na formação de professores, revisar currículos e fomentar práticas pedagógicas inclusivas são passos fundamentais para esse processo. Por meio da educação antirracista, é possível cultivar uma geração mais consciente e comprometida com a justiça social.

Portanto, cotas sociais representam um passo importante rumo à equidade e à justiça social. Embora não resolvam todos os problemas de desigualdade, elas criam oportunidades para que indivíduos de contextos desfavorecidos possam transformar suas vidas e contribuir para uma sociedade mais justa e inclusiva. A continuidade e o aprimoramento dessas políticas dependem de um compromisso coletivo com a igualdade de oportunidades e o reconhecimento da diversidade como um valor essencial.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, S. (2019). O que é racismo estrutural. Editora Letramento.

CARVALHO, J. (2020). Racismo na educação brasileira. Editora PUC.

DU BOIS, W.E.B. (2006). A alma do negro americano. Editora Companhia das Letras.

GOMES, L. (2018). Educação e racismo: questões contemporâneas. Editora Vozes.

IBGE (2020). Desigualdades raciais no Brasil. Relatório anual.

IPEA (2021). Racismo e educação no Brasil. Estudos e relatórios.

SILVA, T. L. (2020). Práticas pedagógicas antirracistas: desafios e possibilidades. Editora UNESP.

ATUAÇÃO DO PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA VOLTADA PARA CRIANÇA COM AUTISMO

ROBERTA RODRIGUES COLAÇO DA SILVA

RESUMO

O presente artigo teve como objetivo aprofundar a compreensão sobre a importância da educação física profissional na inclusão e desenvolvimento das crianças autistas. Pontuou-se uma breve contextualização sobre a educação física e o educador físico bem como a relação entre a prática de atividade física e atuação do educador físico e sua atuação na educação especial. Um segundo capítulo abordando o autismo: conceito, história, caraterísticas estereotipas e a importância do educador físico nas atividades recreativas da criança autista. O capítulo três trouxe leis de inclusão. Após a revisão bibliográfica, tornou-se evidente que a prática de atividade física adaptada para indivíduos autistas, quando combinada com uma abordagem de intervenção apropriada, resulta em melhorias significativas na qualidade de vida dessas crianças.

Palavras-chave: Autismo; Educação Física; Educador Físico; Intervenção; Educação.

ABSTRACT

The present work aimed to deepen the understanding of the importance of professional physical education in the inclusion and development of autistic children. A brief contextualization of physical education and the physical educator was provided, as well as the relationship between the practice of physical activity and the role of the physical educator and their role in special education. A second chapter covering autism: concept, history, stereotypical characteristics and the importance of the physical educator in the recreational activities of autistic children. Chapter three brought inclusion laws. After the literature review, it became evident that the practice of physical activity adapted for autistic individuals, when combined with an appropriate intervention approach, results in significant improvements in the quality of life of these children.

Key-Words: Autism; Physical education; Physical educator; Intervention; Education.

INTRODUÇÃO

A pesquisa desenvolveu-se com base em artigos científicos, revistas e livros que abordassem assuntos a respeito de inclusão voltados especificamente na inclusão de alunos autistas nas aulas de educação física escolar. Quanto aos procedimentos, a pesquisa será bibliográfica pois se valerá de pesquisas em artigos, livros e outros trabalhos já desenvolvidos neste âmbito. Quanto aos objetivos de caráter explicativo. É de natureza aplicada com abordagem qualitativa.

Através de leitura seletiva analítica e interpretativa de todo o material selecionado o estudo se desenvolveu se a fim de verificar a importância dos conteúdos na elaboração do presente trabalho.

Quanto a natureza da pesquisa um trabalho pôde ser classificado, no que diz respeito à sua finalidade, em pesquisa básica ou pesquisa aplicada. O trabalho em questão trata se de pesquisa aplicada uma vez que seu objetivo tende a gerar conhecimento de aplicação prática para resolutividade de problemas específicos envolvendo verdades e interesses locais.

Este trabalho tem como objetivo aprofundar a compreensão sobre a importância da educação física profissional na inclusão e desenvolvimento das crianças autistas. Foram considerados os benefícios da prática de atividades físicas adaptadas, as estratégias e práticas inclusivas que podem ser adotadas. Portanto, o presente trabalho visa fornecer valiosos teóricos e práticos para a atuação do profissional de educação física, destacando sua importância na promoção do desenvolvimento integral das crianças autistas. Através dessa discussão, busca-se contribuir para a construção de um ambiente mais inclusivo, no qual todas as crianças possam desfrutar dos benefícios proporcionados pela educação física adaptada.

ATUAÇÃO DO EDUCADOR FÍSICO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

A Educação Especial é uma área educacional voltada para atender às necessidades de in-

divíduos com deficiências físicas, intelectuais, sensoriais ou emocionais. Dentro desse contexto, o educador físico desempenha um papel fundamental na promoção da inclusão, desenvolvimento motor e bem-estar desses alunos. Neste texto, exploraremos o conceito, conceito e a importância do educador físico na Educação Especial.

A Educação Especial é um campo da pedagogia que se concentra na inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no ambiente escolar regular. Ela visa proporcionar oportunidades de aprendizado e desenvolvimento para todos os alunos, independentemente de suas limitações ou deficiências. A inclusão é um princípio central da Educação Especial, que busca eliminar barreiras físicas, atitudinais e pedagógicas para garantir que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade.

O educador físico desempenha um papel crucial na Educação Especial ao criar um ambiente inclusivo e adaptar atividades físicas de acordo com as necessidades individuais dos alunos. Aqui estão algumas das principais funções desse profissional:

1. Avaliação Individualizada: O educador físico realiza uma avaliação individualizada das habilidades motoras e das necessidades específicas de cada aluno com deficiência. Isso permite o desenvolvimento de programas de atividades adequados e personalizados.
2. Adaptação de Atividades: Com base na avaliação, o educador físico adapta as atividades físicas de acordo com as capacidades e limitações de cada aluno. Essas adaptações podem incluir o uso de equipamentos especiais, modificações nas regras do jogo e a criação de estratégias pedagógicas que facilitem a participação ativa de todos.
3. Promoção da Inclusão Social: O educador físico desempenha um papel fundamental na promoção da inclusão social dos alunos com deficiência. Ele cria um ambiente de apoio, incentiva a interação entre os alunos, promove o respeito às diferenças e combate o estigma associado à deficiência.
4. Desenvolvimento Motor: Além de promover a inclusão, o educador físico trabalha no desenvolvimento das habilidades motoras dos alunos. Isso inclui o aprimoramento da coordenação, equilíbrio, força e resistência, proporcionando uma base sólida para a participação em atividades físicas ao longo da vida.
5. Colaboração Multidisciplinar: O educador físico trabalha em estreita colaboração com outros profissionais da Educação Especial, como psicólogos, terapeutas ocupacionais e fonoaudiólogos. Essa colaboração visa oferecer um suporte abrangente aos alunos, considerando todas as suas necessidades.

O educador físico desempenha um papel fundamental na Educação Especial ao criar um ambiente inclusivo, adaptar atividades físicas, promover o desenvolvimento motor e contribuir para a inclusão social dos alunos com deficiência. Sua atuação é essencial para garantir que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade e oportunidades de participar plenamente das atividades físicas e esportivas.

Embora o papel do educador físico na Educação Especial seja de extrema importância, também é acompanhado por desafios significativos. Além disso, é importante considerar o futuro da Educação Física nesse contexto.

Um dos principais desafios enfrentados pelos educadores físicos na Educação Especial é a falta de recursos e capacitação adequados. Muitas escolas não possuem equipamentos adaptados ou profissionais treinados para atender às necessidades dos alunos com deficiência. Isso pode dificultar a implementação de programas eficazes de Educação Física inclusiva.

Outro desafio é a diversidade de deficiências e necessidades individuais dos alunos. Cada aluno é único, o que requer abordagens personalizadas e adaptações constantes por parte dos educadores físicos. Isso exige um alto nível de habilidade e flexibilidade por parte desses profissionais.

O futuro da Educação Física na Educação Especial deve incluir um maior investimento em recursos, treinamento e sensibilização. É essencial que as escolas e instituições de ensino superior forneçam formação adequada aos educadores físicos, capacitando-os para atender às necessidades dos alunos com deficiência.

Além disso, a pesquisa e o desenvolvimento de abordagens inovadoras são fundamentais para melhorar ainda mais a Educação Física inclusiva. Isso pode incluir o desenvolvi-

mento de tecnologias assistivas, programas de treinamento específicos e parcerias com organizações e especialistas em deficiência.
Em conclusão, o educador físico desempenha um papel crucial na Educação Especial, promovendo a inclusão, o desenvolvimento motor e o bem-estar dos alunos com deficiência. No entanto, existem desafios a serem superados, como a falta de recursos e a diversidade das necessidades dos alunos. O futuro da Educação Física na Educação Especial requer investimento em capacitação, pesquisa e inovação para garantir que todos os alunos tenham a oportunidade de participar plenamente das atividades físicas e esportivas, independentemente de suas limitações.
Inicialmente, em 1911, o médico psiquiatra suíço Eugen Bleuler considerava o autismo como um sintoma de condições como esquizofrenia, retardo mental e psicose infantil. Na década de 1940, o médico austríaco psiquiatra Leo Kanner descreveu o autismo como um distúrbio caracterizado pela dificuldade em estabelecer relacionamentos e interações cotidianas com outras pessoas. Ele observou sintomas como deficiências na linguagem, resistência a mudanças, preferência por objetos em vez de pessoas, perturbações associadas à quebra de rotina e falta de resposta ao ambiente, características que ele acreditava estarem presentes desde a infância.
Nas décadas de 1950, 1960 e 1970, o debate sobre o autismo ganhou destaque, principalmente nos Estados Unidos, devido ao surgimento de movimentos sociais e pesquisas no campo do retardo mental e deficiências. Nesse período, devido à desumanização no tratamento desses indivíduos, o médico sueco Bengte Nirje comparou as instituições de tratamento mental a campos de concentração nazistas e propôs o princípio da normalização na cultura americana. Esse princípio defendia que pessoas com desenvolvimento atípico deveriam ter condições de vida semelhantes às da sociedade em geral.
O princípio da normalização representou um avanço na atenção às pessoas com deficiência ou transtornos mentais, que antes eram frequentemente esquecidas e institucionalizadas por longos períodos. No entanto, mesmo com esse progresso em termos de igualdade de direitos, as pessoas com diferenças de desenvolvimento ainda eram vistas sob uma perspectiva puramente orgânica e patológica. Isso refletia o chamado modelo biomédico da deficiência, no qual a pessoa era definida principalmente por sua condição patológica.
Em contraposição ao modelo biomédico da deficiência, o Reino Unido introduziu o modelo social da deficiência na década de 1960, proposto pelo sociólogo Paul Hunt. Nesse modelo, a deficiência é vista como um conjunto de características que vão além da dimensão física, abrangendo a dimensão social e todas as suas complexidades. O indivíduo é compreendido como um organismo complexo, composto pelas dimensões biológica, cognitiva e psicológica, que interagem constantemente com o contexto social em que estão inseridos.
O modelo social da deficiência levanta a questão de quem é considerado deficiente: o indivíduo com características diferentes ou a sociedade que não está preparada para proporcionar igualdade de oportunidades e condições de vida a essas pessoas. Esse modelo sugere que a fronteira entre normalidade e patologia é socialmente determinada pela cultura, ou seja, resulta da interação entre um organismo diferente e uma sociedade que historicamente estabeleceu padrões que esse organismo parece não seguir.
Ao caracterizar o Transtorno do Espectro Autista (TEA) como uma deficiência do desenvolvimento, é importante compreender que a definição de desenvolvimento considerado "deficiente" deve ser baseada em uma noção probabilística do que é considerado "normal". O conceito de normalidade é questionável sob a perspectiva do modelo social da deficiência, pois rejeita a suposição de que a deficiência se baseia unicamente em características rotuladas como patológicas ou depreciativas. Seja a deficiência física, mental, intelectual ou sensorial, ela não desqualifica o indivíduo, mas sinaliza a necessidade de a sociedade se adaptar para proporcionar igualdade de oportunidades e interação para aqueles que são diferentes.
É relevante considerar o estigma associado ao termo 'deficiência'. Embora o termo 'pessoas com deficiência' seja amplamente utilizado, é possível adotar terminologia

alternativa, como 'desenvolvimento típico' e 'desenvolvimento atípico'. O TEA é visto como um exemplo de desenvolvimento atípico.

O autismo é um transtorno do neurodesenvolvimento que afeta a comunicação, a interação social e o comportamento daqueles que o vivenciam. Estudos indicam que a prevalência do autismo está em constante crescimento, sendo essencial que a sociedade como um todo esteja preparada para atender às necessidades dessas pessoas. Nesse contexto, a inclusão escolar e social das crianças autistas tem se tornado uma prioridade, buscando proporcionar igualdade de oportunidades e qualidade de vida.

Dentre os diversos profissionais envolvidos no processo de inclusão, destaca-se o papel crucial do profissional de educação física. Através da sua atuação, esse profissional pode contribuir significativamente para a promoção do desenvolvimento motor, social e emocional das crianças autistas, favorecendo sua participação ativa nas atividades físicas e esportivas.

A prática de atividades físicas adaptadas e inclusivas não apenas estimula o desenvolvimento motor das crianças autistas, mas também favorece a interação social, o fortalecimento da autoestima e a melhoria da qualidade de vida. Nesse contexto, o profissional de educação física desempenha um papel de mediador e facilitador, buscando se adaptar às atividades e criar estratégias que atendam às necessidades individuais de cada criança.

Ao ampliar o conhecimento sobre a proteção desse profissional na inclusão das crianças autistas, espera-se contribuir para a formação de educadores físicos mais capacitados e conscientes da importância de uma abordagem inclusiva em suas práticas profissionais. A educação inclusiva em seu conceito possui um estatuto proeminente em todo o mundo em virtude de sua inserção nos documentos relativos à política de várias organizações internacionais, com ênfase nas Nações Unidas (FLORIAN, 1998).

A concretização da inclusão requer a ultrapassagem de muitos desafios, alguns deles quanto à definição de formas pedagógicas mais atuais, qualificação dos professores para serem capazes trabalhar com as diferenças, os alunos e as crianças autistas que necessitam de um atendimento especial, buscando integrar-se ativamente ao processo de inclusão (JESUS; et al, 2009).

O autismo é resultante de uma inadequação no desenvolvimento, com consequências graves durante toda a vida. O transtorno agride cerca de cinco entre dez mil crianças sendo mais comum em meninos e podendo ser notado nos primeiros três anos de idade. Até hoje não se sabe a causa e nem o porquê de as crianças nascerem com o autismo (DIAS; RIBEIRO, 2011).

É difícil o diagnóstico de suas causas, porém é caracterizado pelo comprometimento crítico e geral em inúmeras áreas, o desenvolvimento social tardio, o comprometimento na comunicação, na linguagem e no comportamento. Os estudiosos estão em busca de explicações sobre o transtorno através de estudos realizados na área de herança genética, relacionadas a elementos ambientais (MARQUEZE; RAVAZZI, 2010).

Os sintomas podem ser observados através de anamnese ou entrevista com a própria criança se possível, ou familiar. Dentre os sintomas está a dificuldade nas habilidades linguísticas, físicas e sociais; sensibilidade de audição, sensações anormais no tato, olfato e equilíbrio; atraso na fala e na linguagem, assim como seu modo de se relacionar com objetos e pessoas (DIAS; RIBEIRO, 2011).

Devido às dificuldades qualitativas na interação, comunicação e até mesmo na imaginação, o convívio da criança autista, por meio da inclusão com as outras crianças do ensino regular, no ambiente escolar, é de grande valor, pois estimula o desenvolvimento de suas capacidades interativas impedindo o seu isolamento. Como inclusão é uma forma de movimento mundial na busca de direitos e lugar na sociedade, o local que vai acolher o aluno autista deverá modificar-se e preparar-se para recebê-lo de forma que ele se sinta confiante, tanto com quem irá acompanhar o seu desenvolvimento como também em relação ao ambiente (LOPES; FACHADA, 2012).

O capítulo V da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/1996) assegura o atendimento à criança especial podendo assim ingressar em escolas de ensino regular (BRASIL: 2006).

A Educação Física escolar é importante, pois contribui em aspectos relacionados à formação geral como o desenvolvimento motor, afetivo, social e cognitivo, visando também o hábito da prática das atividades físicas como sendo fundamentais para uma vida saudável. As atividades, por muitas vezes são realizadas em forma de jogos e brincadeiras por meio da ludicidade, o que desperta o prazer da criança para a sua prática (FELLIPE; JUDITH, 2010).

Assim, o objetivo dessa revisão de literatura, é contribuir para a elaboração de uma abordagem pedagógica nas aulas de Educação Física, buscando expandir conhecimentos sobre suas diversas formas de inclusão e adaptação de alunos autistas nas aulas de Educação Física nas escolas de ensino regular.

Este trabalho teve como objetivo geral contribuir para a inclusão de crianças autistas nas atividades escolares de educação física.

A inclusão da criança com transtorno do espectro autista deve ir muito além da presença em sala de aula almejando o desenvolvimento de habilidades, seus potenciais, aprendizagem no geral e superação das suas próprias dificuldades.

Tendo em vista as políticas de inclusão nas escolas regulares com a oferta de vagas para inserir essas crianças faz-se extremamente necessário que o profissional de educação física também faça parte do processo de desenvolvimento dessa criança.

Ao entender que a atividade física é um comportamento que visa prevenir doenças e manter a qualidade de vida assim como a saúde é necessário salientar a necessidade da decisão e participação dos alunos no âmbito escolar de tal atividade. Compreendendo a necessidade de realizar esta atividade utilizando aspectos educacionais e indissociáveis e oferecendo oportunidades educacionais que colaborem com o desenvolvimento integral, é que a escola tem como responsabilidade formar profissionais devidamente preparados para atender a diversidade de necessidades no que se refere a inclusão dos alunos com necessidades especiais.

Para uma compreensão mais profunda da importância de garantir os direitos das pessoas autistas e da necessidade de promulgar leis que protejam esses direitos, é essencial que tenhamos um amplo entendimento do Transtorno do Espectro Autista. Neste capítulo, A meta é apresentar as principais características do autismo, seu histórico e o seu reconhecimento como uma condição de deficiência.

O termo amplamente reconhecido na terminologia técnica como "Transtorno do Espectro Autista" abrange não apenas o Autismo, mas também todas as condições relacionadas a ele. Nas palavras de Fred Volkmar, professor de Psiquiatria Infantil, Pediatria e Psicologia na Universidade de Yale (2019), esses transtornos compartilham um déficit significativo na interação social como sua característica central definidora. Portanto, o autismo é uma condição de saúde caracterizada por deficiências no comportamento e na comunicação social.

A Lei nº 12.764, que estabelece a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, define o autismo no § 1º do primeiro artigo. De acordo com essa lei, os indivíduos autistas enfrentam desafios na socialização, nas formas de comunicação (sejam elas verbais ou não) e exibem interesses distintos dos habituais, principalmente em sua interação com o ambiente e as pessoas.

Art. 1º Esta Lei institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e estabelece diretrizes para sua consecução. § 1º Para os efeitos desta Lei, é considerada pessoa com transtorno do espectro autista aquela portadora de síndrome clínica caracterizada na forma dos seguintes incisos I ou II: I - deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação sociais, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento; II - padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos.

A origem do termo "autismo" remonta a

1911, quando Eugene Bleuler, um psiquiatra suíço, o utilizou para descrever o comportamento de "fuga da realidade" em pacientes esquizofrênicos. Bleuler observou que esses pacientes pareciam viver em um mundo próprio, seguindo seus desejos particulares. Foi somente em 1943 que Leo Kanner definiu o autismo em seu estudo, nomeando-o como "Distúrbio Autístico do Contato Afetivo". Ele baseou sua definição em um estudo de onze casos clínicos de crianças que apresentavam o mesmo comportamento específico previamente descrito por Bleuler. Kanner estabeleceu três grupos de sintomas: dificuldades na interação social, problemas na linguagem e comunicação, e necessidade de repetição ou constância. A partir de seus estudos, o autismo ficou conhecido como "Autismo Infantil Precoce" e foi reconhecido como uma síndrome distinta da esquizofrenia infantil, embora relacionados.

Em 1991, o psiquiatra austríaco Hans Asperger descreveu o comportamento de quatro meninos que se assemelhavam às descrições comportamentais de Kanner. Asperger denominou o fenômeno observado como "Psicopatia Autística na Infância" e concluiu que o autismo era uma condição resultante de uma falha genética, influenciada pela hereditariedade e pelo ambiente em que a criança crescia.

Autismo infantil: Transtorno global do desenvolvimento caracterizado por: a) um desenvolvimento anormal ou alterado, manifestado antes da idade de três anos, e b) apresentando uma perturbação característica do funcionamento em cada um dos três domínios seguintes: interações sociais, comunicação, comportamento focalizado e repetitivo. Além disso, o transtorno se acompanha comumente de numerosas outras manifestações inespecíficas, por exemplo: fobias, perturbações de sono ou da alimentação, crises de birra ou agressividade (auto-agressividade).

Esses estudos formam a base para o conceito contemporâneo do autismo e orientam pesquisas científicas e investigações sobre suas causas e tratamentos. O autismo, em termos mais específicos, pode ser definido de acordo com diversos manuais de diagnóstico, como a CID-10 (Classificação Internacional de Doenças) e o DSM-5 (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, 5ª edição).

As características essenciais do transtorno do espectro autista são prejuízo persistente na comunicação social recíproca e na interação social (Critério A) e padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades (Critério B). Esses sintomas estão presentes desde o início da infância e limitam ou prejudicam o funcionamento diário (Critérios C e D). O estágio em que o prejuízo funcional fica evidente irá variar de acordo com características do indivíduo e seu ambiente. Características diagnósticas nucleares estão evidentes no período do desenvolvimento, mas intervenções, compensações e apoio atual podem mascarar as dificuldades, pelo menos em alguns contextos. Manifestações do transtorno também variam muito dependendo da gravidade da condição autista, do nível de desenvolvimento e da idade cronológica; daí o uso do termo espectro. O transtorno do espectro autista engloba transtornos antes chamados de autismo infantil precoce, autismo infantil, autismo de Kanner, autismo de alto funcionamento, autismo atípico, transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação, transtorno desintegrativo da infância e transtorno de Asperger. (DSM-5, 2014)

O termo "espectro" no Transtorno do Espectro Autista refere-se às várias manifestações comportamentais que podem ocorrer nesse transtorno e à forma variada como ele se apresenta. Isso pode incluir o grau de comprometimento na linguagem, nas habilidades intelectuais, bem como a presença de transtornos coexistentes. Esses fatores podem ser influenciados por causas genéticas, ambientais ou médicas, resultando em diferentes níveis de gravidade.

Na Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF), o autismo é categorizado no capítulo que trata das funções mentais globais, englobando aspectos como consciência, linguagem, memória e cálculo, que têm um impacto significativo nas funções psicossociais. A CIF difere de outras classificações, pois não se concentra nos problemas de saúde ou nos sintomas, mas sim nas funções e capacidades das pessoas.

Nessa perspectiva o indivíduo com TEA é

analisado de forma singular, sendo necessário considerar a dinâmica do indivíduo em termos de: I) funcionalidade - funções do corpo, estruturas do corpo, atividades e participação contextual; II) incapacidade - deficiências, limitações de atividade e restrições de participação. (CIF, 2004, apud, REVISTA DE GESTÃO & SAÚDE, 2019.

Embora o conceito de autismo não seja uniforme e necessite de uma abordagem interdisciplinar para ser compreendido em sua totalidade, é possível apontar para hipóteses sobre suas causas e tratamentos. Esse distúrbio do neurodesenvolvimento é amplamente influenciado pela herança genética e, em menor grau, por fatores ambientais. O autismo é caracterizado por graves deficiências no desenvolvimento que surgem geralmente nos primeiros anos de vida e persistem ao longo da vida, afetando o funcionamento cotidiano das pessoas e, em alguns casos, requerendo apoio especializado.

O movimento mundial pela educação inclusiva é uma iniciativa que visa a garantir os direitos de todos os alunos, promovendo a aprendizagem compartilhada e a igualdade, sem discriminação. Isso reflete a mudança de mentalidade na sociedade, a melhoria das políticas públicas e a pressão exercida pelos movimentos sociais sobre o Estado para consolidar os direitos dos indivíduos como membros da sociedade e, principalmente, para efetivar a educação inclusiva nas escolas.

No Brasil, a formação de professores de educação especial começou na década de 1950, com cursos de nível médio que duraram até o final dos anos 1960. Esses cursos tinham duas abordagens principais: uma focada na educação, voltada para deficientes auditivos e visuais, e outra de natureza médico-pedagógica, destinada a deficientes físicos e mentais, caracterizada por uma abordagem terapêutica e técnica. A partir dos anos 1970, a formação de professores de educação especial foi elevada ao nível superior, com cursos de Pedagogia que ofereciam habilitações em Educação Especial. Nesse período, também surgiram os primeiros cursos de especialização, como uma alternativa para a formação de professores nessa área (MAZZOTTA, 2005).

Para atuar na educação especial, os professores devem ter uma base sólida em sua formação inicial e em sua formação continuada, abrangendo tanto conhecimentos gerais para a docência quanto conhecimentos específicos na área da educação especial.

Mantoan (2006) enfatiza a expectativa dos professores em aprender práticas inclusivas, ou seja, uma formação que lhes permita aplicar abordagens de trabalho predefinidas em suas salas de aula para resolver os desafios que encontram em ambientes inclusivos. A profissão docente tornou-se complexa e diversificada, deixando de ser apenas uma transmissão de conhecimento acadêmico para se tornar uma profissão que lida com a transformação de conhecimento científico em saberes escolares.

As mudanças voltadas para a formação de professores capazes de atuar na educação inclusiva podem contribuir significativamente para as transformações nas escolas. O objetivo é promover uma pedagogia centrada no aluno, que, por sua vez, leve à construção de uma sociedade que respeite a dignidade e as diferenças humanas.

O profissional de educação física desempenha um papel crucial no desenvolvimento e bem-estar dos alunos autistas. A educação física pode fornecer uma variedade de benefícios para esses alunos, tanto no aspecto físico quanto no social e emocional.

O nível de comprometimento do professor e da instituição é fundamental na vida de qualquer pessoa no âmbito educacional. Quando tratamos de crianças autistas não existe diferença na importância e por isso é necessária uma visão diferente com relação ao nível de atenção a fim de que métodos ideais estratégias permitam que o professor seja capaz de alcançar o desenvolvimento dessa criança estimulando suas capacidades cognitivas e físicas. (LOPES, 2011)

Estimular as habilidades desses alunos com necessidades especiais nas aulas deve ocorrer através de atividades adaptadas e propostas pelo professor onde haja o comprometimento de não excluir o aluno da aula que é o que ocorre com frequência nas escolas de ensino regular com a desculpa de que visam preservar o aluno de eventualidades que possam acontecer durante as atividades. (FERNANDES, 2015)

Portanto é nesta primeira etapa da educação básica que devemos aprimorar a forma de concretizar a inclusão escolar mediante ações eficazes que possam garantir o direito de participação efetiva da criança no cotidiano escolar. Para que as escolas atendam ao processo de inclusão, os alunos com necessidades educacionais especiais devem ser incluídos no ensino regular, onde o cujo processo de ensino precisa de uma revisão, a fim de atender as demanda individuais de cada aluno, independentemente de suas particularidades e diferenças, de modo a adequar e organizar o Currículo Escolar e o Projeto Político Pedagógico da instituição, contemplando a diversidade de sua comunidade escolar, formando um equilíbrio entre o desenvolvimento dos conteúdos previstos e a socialização de todos os envolvidos. Um currículo centrado fundamentalmente nos conteúdos conceituais e nos aspectos mais acadêmicos, que propõe sistemas de avaliação baseados na superação de um nível normativo igual a todos, lança ao fracasso alunos com mais dificuldades para avançar nestes âmbitos. (RIASE, 2021)

O objetivo da aula de educação física adaptada é integrar o aluno com necessidades especiais, no caso em questão o autista, em relação a adaptação e às normas disciplinares seja nas aulas técnicas ou práticas. A educação física escolar é importante por contribuir com aspectos que são relacionados à formação geral tais como desenvolvimento social, motor, cognitivo e afetivo visando também o hábito da prática de atividades físicas como um pilar fundamental para uma vida saudável. Tais atividades são realizadas por muitas vezes através de brincadeiras e jogos de forma bem lúdica o que desperta o prazer da criança pela prática (FELLIPE, JUDITH, 2010).

O movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação social, cultural, pedagógica e política, iniciada em defesa dos direitos de todos os alunos, compartilhando e aprendendo, sem discriminação. A educação especial é resultado da mudança de opinião da sociedade, da melhoria das políticas públicas, da pressão imposta ao Estado pelos movimentos sociais, na consolidação de seus direitos como sujeitos sociais e, principalmente na efetivação da Educação Inclusiva nas escolas. (LOPES, 2011)

Para Tomé (2007) o papel do professor de educação física é fundamental no ensino do aluno autista e consiste em paciência e insistência para a elaboração de um plano de aula estruturado a fim de atender o aluno da forma correta estabelecendo um vínculo positivo e trabalhando no desenvolvimento de sua Independência visando preservar a rotina das atividades atentando parar as atividades que tenham regras, jogos imaginários e gincanas e que possam causar algum tipo de insatisfação e incômodo e até a falta de interesse do aluno pela prática da educação física.

Sendo assim, as relações entre os discentes e os profissionais de educação física devem envolver comportamentos intimamente relacionados em que as atitudes de um desencadeiam ou promovem as atitudes do outro. Deste modo, necessário se faz compreender o aluno não é um fichário detentor de conhecimentos memorizados o necessário, mas sim um ser humano capaz de ter opinião própria participar refletir discutir e manifestar com clareza o que quer ou o que não quer.

CONCLUSÃO

O presente trabalho procurou analisar as abordagens pedagógicas durante as aulas de educação física a fim de expandir o conhecimento acerca das diversas formas de inclusão e adaptação dos alunos autistas nas aulas.

Em decorrência da dificuldade de adaptação e convivência com outras pessoas, que é uma característica da criança com transtorno do espectro autista, não é possível que essa criança possa participar e interagir socialmente das aulas sem que haja o auxílio do professor.

Para que a educação seja de fato inclusiva é necessário muito mais que apenas uma mudança de mentalidade, precisa-se de condições e recursos adequados para cada situação encontrada. Para que isso seja uma realidade o professor precisa vencer o desafio de excluir a visão de incapacidade das pessoas com necessidades especiais e proponha a execução de atividades que valorizem o respeito às diferenças e à múltiplas inteligências. Este processo pode acontecer

de forma lúdica fazendo uso de atividades em grupo podendo envolver música e jogos, desenhos ou outros.

Cabe ao professor buscar maneiras de interagir com as crianças durante as aulas fazendo com que elas interajam de forma espontânea e sem exposição para que não se sintam tão diferentes das outras ocasionando assim a auto exclusão. É fundamental que este professor busque conhecimento para atender da forma correta evitando prejudicar o desenvolvimento dessa criança.

O profissional docente ter qualificação é extremamente importante para que a inclusão seja efetiva. Porém, em alguns casos a condição financeira do profissional o impede de cursar uma pós-graduação. É válido mencionar que a internet é um universo com as portas abertas para quem busca mais conhecimento. Muitos são os cursos online e opões gratuitas que podem auxiliar o professor a se preparar da melhor maneira possível para receber os alunos com necessidades especiais, no geral.

Promover a inclusão de uma criança autista em qualquer atividade escolar, seja ela coletiva ou individual, requer uma atenção especial e sobretudo comprometimento com persistência.

O profissional de educação física pode criar um ambiente inclusivo e acolhedor, onde as crianças autistas se sintam bem-vindas e aceitas. Isso proporciona a oportunidade de interação com os colegas, promovendo a inclusão social e observando o isolamento que muitas vezes é vivenciado por essas crianças.

A Educação Física proporciona aos indivíduos autistas novas formas de expressão, ao mesmo tempo em que promove benefícios significativos para a saúde e aprimora as áreas psicomotoras, sociais e cardiovasculares, reduzindo comportamentos como falta de concentração, impulsividade e hiperatividade. Este estudo também destaca a importância do profissional de educação física no contexto educacional e no desenvolvimento de pessoas com autismo. Através da prática de atividades físicas de maneira positiva, esses profissionais contribuem para melhorar a qualidade de vida e a funcionalidade dos indivíduos afetados por esse transtorno.

Diante do exposto, é essencial realizar mais pesquisas sobre esse tema, a fim de fornecer orientações mais precisas para os profissionais que trabalham com essas crianças, possibilitando um desenvolvimento psicomotor mais eficaz em seus alunos.

Historicamente, o acesso à Educação para Pessoas com Deficiência no Brasil é uma questão relativamente recente e, em algumas situações, enfrenta diversas limitações para ser efetivado. No entanto, é responsabilidade de todos, independentemente de terem deficiências ou não, exercerem seus direitos de cidadania e exigirem a implementação efetiva desses direitos.

Isso requer mais do que apenas a garantia dos direitos (sem subestimar sua importância social), mas também a oferta de uma Educação Especial de alta qualidade, que promova a inclusão real. Simplesmente inserir um aluno com deficiência no ambiente escolar, sem levar em consideração suas necessidades individuais, é um ato de exclusão.

As políticas públicas devem ser mais do que apenas "ideias no papel"; elas devem ser eficazes, visando não apenas o bem-estar dos alunos com deficiência, mas também o de toda a comunidade escolar. Devem reconhecer o papel crucial que as instituições de ensino desempenham na sociedade e sua responsabilidade constitucional em formar cidadãos críticos e reflexivos, preparados não apenas para a cidadania, mas também para o mercado de trabalho (BRASIL, 1988).

A Educação, em todas as suas formas e modalidades, é uma ferramenta poderosa que, quando aliada a diversas instituições sociais, pode transformar o pensamento cultural arraigado que muitas vezes considera as Pessoas com Necessidades Especiais como "incapazes".

REFERÊNCIAS

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.]. – 5ª. ed. – Dados eletrônicos. – Porto Alegre: Artmed, 2014.

ARANHA, M. S. F.. Inclusão Social. In: E. J. Manzini (Org.) Educação Especial: Temas Atuais. Unesp. Marília-Publicações, 2000.

BANDEIRA, Gabariela. O que são estereotipias e como trabalha-las no autismo. Genial Care. 2023. Disponível em: <https://genialcare.com.br/blog/estereotipias/>. Acesso em: 27 mar. 2023.
BELISÁRIO FILHO, José Ferrerira. Educação especial na perspectiva da inclusão escolar: transtornos globais do desenvolvimento / José Ferreira Belisário Filho, Patrícia Cunha – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010.
BLEUBER, E. Demencia Precoz. El Grupo de Las Esquizofrenias. Buenos Aires: Ediciones Horme- Editorial Paidós, 1960.
BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: abril.2021.
_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. LDB – Lei de Diretrizes e Bases. Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: jul. de 2023.
_____. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012.Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: mar. 2023.
_____. Lei nº 13.977, de 8 de janeiro de 2020. Altera a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012 (Lei Berenice Piana), e a Lei nº 9.265, de 12 de fevereiro de 1996, para instituir a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Ciptea), e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2020/Lei/L13977.htm#art2. Acesso em: abr. 2023.
_____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. Saberes e práticas da inclusão: recomendações para a construção de escolas inclusivas. 2 ed. Secretaria de Educação Especial. 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/const_escolasinclusivas.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2023.
COELHO, AB; VILALVA, S e HAUER, RD. Transtorno do espectro autista: educação e saúde. Revista de Gestão & Saúde. v 21(1), p.70-82, 2023.
CONFEF. Conselho Federal de Educação Física. 2002. FERNANDES, Maria Joaquina. A Metodologia da Pesquisa Científica como ferramenta na Comunicação Empresarial.
DIAS, D. B. A.; RIBEIRO, J. C. A educação física como meio facilitador do desenvolvimento psicomotor do indivíduo com autismo. Universo, São Paulo, v. 4, n. 2011. Disponível em: < http://revista.universo.edu.br/index.php>. Acesso em: abr. 2023.
FELLIPE, A. G.; JUDITH, S. C. L. Abordagem da aprendizagem: educação física e inclusão do aluno autista. Revista Lusófona de Educação, Rio de Janeiro, 2010 Disponível em: <http://www.conpef.com.br/anteriores/2013/artigos/18.pdf>. Acesso em: abr. 2023.
GUARESCHI,Taís; ALVES Marcia Doralina; NAUJORKS, Maria Inês. Autismo e Políticas Públicas de Inclusão no Brasil. Journal of Resarch in Special Educational Needs. Vol. 16. Nº s1. 2016..
JESUS, A. de et al. A inclusão de crianças portadoras de necessidades especiais e os desafios do docente em lidar com isso. Cairu, Bahia, p.111-222, 2/abr. 2009. Disponível em: <http://www.cairu.br/revista/arquivos/artigos/inclusao_criancas_port_nec_especiais.pdf>. Acesso em: mar. 2023.
LOPES, G.; FACHADA, R. Atividade física para crianças autistas: Reconstruindo a base sócio-familiar. Efdeportes, São Paulo, v. 17, n. 173, 2012 Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd173/atividade-fisica-para-criancas-autistas.htm>. Acesso em: abr. 2023.
LOPES, T. B. Educação inclusiva e autismo: A educação Física como possibilidade educacional. Realize, Espirito Santo, v. n. 2011. Disponível em: <http://www.editorarealize.com.br/revistas/conaef/resumo.php?idtrabalho=22> Acesso em: mar. 2023.
MANTOAN, M. T. E. A Integração da Pessoa com Deficiência. São Paulo: Memmon, 2006.
MARQUEZE, L.; RAVAZZI, L. Inclusão de autistas nas aulas de Educação Física. Universo Autista, São Paulo, 2010 Disponível em: <http://www.universoautista.com.br/autismo/modules/articles/article.php?id=42> Acesso em: mar. 2023.

MAZZOTTA, Marcos J. S. Educação especial no Brasil: história e políticas públicas. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
OLIVEIRA, A.L DE; SILVA, M.P Da. O profissional de educação física e a responsabilidade legal que o cerca: fundamentos para uma discussão. São Paulo, 2005.
REASE. Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação. O papel do profissional de Eduação Física na vida do autista. São Paulo, 2021.
SANTOS, Michele. Representações sociais de professores sobre o autismo infantil. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/bv6LDyKtHK9Xf9fjsz9pDTv/?lang=pt> Acesso em: ago. 2023;
SILVA, Ana Beatriz Barbosa. Mundo Singular – Entenda o Autismo. Rio de Janeiro. ED. Fontanar, 2012.
TOMÉ, M. A educação física como auxiliar no desenvolvimento cognitivo e corporal dos autistas. São Paulo, 2007 Disponível em: <https://www.toledo.pr.gov.br/sites/default/files/autista_0.pdf.>. Acesso em: abr. 2023.
VOLKMAR, Fred R, WIESNER, Lisa A; Autismo: guia essencial para compreensão e tratamento [recurso eletrônico] tradução: Sandra Maria Mallmann da Rosa; revisão técnica: Maria Sonia Goergen- Porto Alegre; Artmed, 2019.

RESUMO
O presente artigo pretende levantar alguns aspectos relacionados à temática corpo e movimento e às diferentes formas como o tema é tratado na escola, especialmente na educação de 0 a 5 anos. O movimentar é muito importante para o desenvolvimento desde a infância, as crianças sempre estão em movimento, através dele elas interagem e adquirem conhecimentos, além de criar e se comunicar. No começo, elas engatinham, caminham, manuseiam objetos ou brinquedos, experimentando sempre novas maneiras de utilizar o corpo e seu movimento. Pela exploração a criança vai construindo conhecimentos sobre as propriedades físicas dos objetos e inicia a compreensão de quais relações podem estabelecer. As maneiras de andar, correr, arremessar, saltar resultam das interações sociais e da relação dos homens com o meio; são movimentos cujos significados têm sido construídos em função das diferentes necessidades, interesses e possibilidades corporais humanas presentes nas diferentes culturas em diversas épocas da história. Esses movimentos incorporam-se aos comportamentos dos homens, constituindo-se assim numa cultura corporal. Dessa forma, diferentes manifestações dessa linguagem foram surgindo, como a dança, o jogo, as brincadeiras, as práticas esportivas etc., nas quais se faz uso de diferentes gestos, posturas e expressões corporais com intencionalidade.

PALAVRAS-CHAVE: Movimento. Comunicação. Interação. Exploração.

ABSTRACT
This article aims to raise some aspects related to the theme of body and movement and the different ways in which the theme is addressed in schools, especially in education for children aged 0 to 5 years. Movement is very important for development from childhood onwards. Children are always on the move, through which they interact and acquire knowledge, as well as create and communicate. At first, they crawl, walk, handle objects or toys, always experimenting with new ways of using their bodies and their movements. Through exploration, children build knowledge about the physical properties of objects and begin to understand the relationships they can establish. The ways of walking, running, throwing, and jumping result from social interactions and the relationship between humans and the environment; these are movements whose meanings have been constructed based on the different needs, interests, and possibilities of human bodies present in different cultures at different times in history. These movements are incorporated into human behavior, thus constituting a body culture. In this way, different manifestations of this language emerged, such as dance, games, play, sports practices, etc., in which different gestures, postures and body expressions are used with intentionality.

KEYWORDS: Movement.Communication.Interaction.Exploration

INTRODUÇÃO

As crianças se movimentam desde o seu nascimento adquirindo controle do seu próprio corpo e experimentando sempre novas maneiras de utilizar seu corpo e seu movimento. O movimento do corpo é o mais simples deslocamento do corpo no espaço: constitui-se em uma linguagem que permite às crianças agirem sobre o meio físico e atuarem sobre o ambiente humano, mobilizando as pessoas por meio de seu teor expressivo. A educação hoje está centrada na criança. Cada tipo de atividade traz algo como contribuição para tal desenvolvimento, mas a ordem de prioridades para o ensino dessas diferentes atividades mudou consideravelmente. Deixamos de pensar no que o aluno irá precisar no futuro, e passamos a nos preocupar em como podemos ajudar agora. Por isso, podemos dizer que organizar uma rotina que envolva tantas emoções, necessidades e ações aliadas a uma proposta educacional, é um desafio constante para quem trabalha na educação infantil.

Ao trabalharmos o movimento na educação infantil, percebe-se a necessidade de uma investigação mais aprofundada, principalmente no que se refere aos conteúdos trabalhados nessa faixa etária que compreende crianças de zero a cinco anos. O presente artigo tem como objetivo analisar as concepções presentes no Referencial Curricular para a Educação infantil.

O CORPO E MOVIMENTO

A partir da década de 80 até a década de 90, houve um intenso trabalho que resultou no Estatuto da Criança e do Adolescente e nas discussões a respeito da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) que foi promulgada no ano de 1996. Esta nova LDB, pela primeira vez, introduziu a educação infantil como a primeira etapa da educação básica. Nela, a educação infantil tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até os 5 anos de idade.

Esta deve ser ofertada em creches para as crianças de até 3 anos de idade e em pré-escolas, para crianças de 4 a 5 anos de idade. Essa primeira etapa, mesmo não sendo obrigatória, passa a ser um direito da criança e um dever do Estado. A partir daí, a educação de crianças pequenas passou a fazer parte do processo educacional.

Partindo do reconhecimento de que a educação é direito de todas as crianças, um dever da família e do estado (LDB 9394/98 art. 2º) e de que a educação infantil se constitui como primeira etapa da educação básica e que tem como finalidade o desenvolvimento da criança até cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social. Com isso, a educação infantil, que já vinha sendo objeto de pesquisas em vários lugares do mundo, também vê serem multiplicados os estudos aqui no Brasil, tendo como um de seus principais objetivos contribuir para a melhoria no atendimento da criança pequena.

Sabe-se, que o movimento é uma importante dimensão do desenvolvimento e da cultura humana. Pois, ao movimentar-se, as crianças expressam sentimentos, emoções e pensamentos, ampliando as possibilidades do uso significativo de gestos e posturas corporais. O movimento humano, portanto, é mais do que simples deslocamento do corpo no espaço: constitui-se em uma linguagem que permite às crianças agirem sobre o meio físico e atuarem sobre o ambiente humano, mobilizando as pessoas por meio de seu teor expressivo.

KISHIMOTO (1996), ao discutir sobre Froebel, mostra que:

"Froebel acreditou na criança, enalteceu sua perfeição, valorizou sua liberdade e desejou a expressão da natureza infantil por meio de brincadeiras livres e espontâneas. Instituiu uma pedagogia tendo a representação simbólica como eixo do trabalho educativo, sendo reconhecido por isso como psicólogo da infância". (KISHIMOTO 1996, p.452).

Nessa mesma direção, YAMIN (2001) aponta que:

O aprendizado nos jardins de infância "ocorria a partir de ações que exigissem o desenvolvimento dos movimentos físicos, juntamente com o funcionamento dos processos mentais. Todas as atividades simples do dia-a-dia feitas em contato com a natureza eram a base para seu currículo". (YAMIN 2001, p.12).

Na educação infantil é comum vermos as crianças o tempo todo sentadas, em silêncio, realizando atividades escolares. Porém, para que as crianças possam ampliar o seu aprendizado, é preciso que os conceitos de educação estejam de acordo com as necessidades e seus interesses. Durante a brincadeira a criança assimila sem se dar conta. Por meio das atividades lúdicas a criança satisfaz seus desejos e representa a realidade que as circunda.

Portanto, é inegável que haja mudanças na estrutura educacional, por isso, ainda temos muito o que refletir a implementar a respeito da educação infantil. Um fator a ser discutido é a questão dos conteúdos a serem trabalhados nesse nível de ensino. Não podemos mais ter o conteúdo como sendo uma lista de itens que têm que ser assimilados pela criança. Dessa forma, é necessário rever este conceito e estruturar qual a melhor forma de lançar esses conteúdos a serem trabalhados com as crianças.

"O movimento para a criança pequena significa muito mais do que mexer partes do corpo ou deslocar-se no espaço. A criança se expressa e se comunica por meio dos gestos e das mímicas faciais e interage utilizando fortemente o apoio do corpo. A dimensão corporal integra-se ao conjunto da atividade da criança. Pode-se dizer que no início do desenvolvimento predomina a dimensão subjetiva da motricidade, que encontra sua eficácia e sentido principalmente na interação com o meio social, junto às pessoas com quem a criança interage diretamente. A externalização de sentimentos, emoções e estados íntimos poderão encontrar na expressividade do corpo um recurso privilegiado". (BRASIL, 1998, p.18)

Segundo o RCNEI (1998), o movimento é uma importante dimensão do desenvolvimento e da cultura humana, visto que, "as crianças se movimentam desde que nascem adquirindo cada vez maior controle sobre seu próprio corpo e se apropriando cada vez mais das possibilidades de interação com o mundo".
Ao analisar os conteúdos de movimento apresentados nesse referencial, verifica-se que eles foram organizados em blocos: a expressividade, o equilíbrio e a coordenação.
Expressividade: nessa direção, o Referencial Curricular Nacional (BRASIL, 1998) sugere atividades para crianças de 0 a 3 anos: reconhecimento progressivo de segmentos e elementos do próprio corpo, expressões de sensações e ritmos corporais por meio de gestos, posturas e da linguagem oral. Na atividade lúdica, para crianças de 4 a 5 anos, por meio da mediação do adulto, o jogo desenvolve a memória, a atenção, a linguagem, a imaginação e a personalidade.
Equilíbrio e coordenação: para as crianças de 0 a 3 anos são sugeridas atividades de exploração de diferentes posturas corporais, ampliação da destreza progressiva para deslocar-se no espaço e aperfeiçoamento dos gestos relacionados com encaixe, traçado de desenho, entre outros. Para crianças de 4 a 5 anos, são envolvidas atividades de correr, subir, descer, movimentar-se, dançar, entre outros.
Por meio dessas atividades anteriormente sugeridas, percebe-se que todas estão relacionadas apenas ao desenvolvimento do corpo, como se o pensamento e as emoções estivessem fora dele. Certamente, essas atividades propostas são importantes para o desenvolvimento da criança, entretanto, o movimento não se restringe ao desenvolvimento das aprendizagens física e motora.
Segundo Mello (2006), o trabalho com o movimento não pode ser direcionado apenas para o desenvolvimento físico da criança. Pois a criança precisa dominar o seu movimento conscientemente para que tenha oportunidade de explorar o ambiente, criar novas relações de relacionamento com o seu corpo, de conhecê-lo e aprender a usá-lo de forma benéfica, funcional e intencional.

PRÁTICAS EXISTENTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O movimento é uma manifestação natural das crianças, e algumas práticas educativas acabam impondo as crianças a ficarem quietas e caladas durante uma atividade, por pensarem que o ato de se moverem, pode prejudicar na aprendizagem, conclui-se que, ao contrário, impedir uma criança de gesticular ou fazer qualquer tipo de movimento pode dificultar o pensamento e a atenção da criança.
No berçário, os bebês ficam durante muito tempo no berço, sem a oportunidade de se conhecerem, pois o movimento para criança é muito importante, porque neles a criança se expressa e se comunica com os adultos por meio deles, quando, por exemplo, a criança faz uma careta ou algum gesto de desconfortos, os pais ou o responsável pela criança com tempo entende que aquele movimento significa fome ou cólica, sendo assim a primeira função do movimento está ligada a expressão, a qual, a criança se comunica com o adulto para que suas necessidades sejam realizadas.
Contudo, o movimento e a expressividade não são exclusivos da criança, ela vai estar presente na vida do ser humano, desde uma criança brincando de luta, até uma simples conversa com um adulto, podendo notar o grande poder significativo que o movimento e a expressividade têm.
É extremamente importante que a instituição tenha em mente a importância do movimento na vida da criança, e que cada criança tem uma cultura, e que cada cultura valoriza

e preserva o movimento de uma maneira, através de jogos, danças e esportes. E que os educadores possam dar espaço a individualidade de cada criança, incorporando diversas culturas com diversos significados, sendo assim a comunidade e a família vão ser valorizadas e trabalhadas em conjunto.
Portanto, é importante que o movimento não seja entendido como uma forma de desorganização, mais sim uma manifestação natural da criança, e é importante que o professor saiba a importância do movimento para a criança. O professor tendo conhecimento disso, saberá colocar suas aulas em prática, levando em consideração as necessidades básicas das crianças.
No primeiro ano de vida do bebe começa a fase de interação com o adulto, e de acordo com suas emoções, o diálogo afetivo se caracteriza pelo toque corporal, por modulações da vez e por expressões fáceis de serem compreendidas.
Quando a criança imita o parceiro cria suas próprias reações, como balançar o corpo, virar ou levantar a cabeça e bater palmas.
Graças a essas capacidades expressivas o bebê consegue realizar importantes conquistas na sustentação do próprio corpo, como virar, rolar, sentar etc. Essas conquistas antecipam e preparam o corpo para a locomoção que amplia a ação independente, podendo apresentar alternativas de locomoção que desenvolvem antes de andar como arrastar-se ou a engatinhar.
Ao observar um bebê é possível notar que ele se dedica a exploração do seu corpo quando segura seus pés e observa suas mãos paradas, e da capacidade de interferir no mundo exterior, como por exemplo, quando puxa repetidamente um brinquedo que emite um som, repetindo seus atos buscando testar o resultado que o produzem.
As ações exploratórias permitem que o bebê descubra seus limites e a unidade do próprio corpo, a grande conquista do primeiro ano de vida é o gesto de preensão, ou seja, utilizado para agarrar, segurar etc.
A preensão e a locomoção nessa fase são importantes conquistas no plano da motricidade objetiva, que oferece à criança explorar o espaço, manipular objetos e realizar atividades diversificadas e manipuladoras.
As orientações didáticas para essa faixa etária são importantes que nos berçários e em salas de aula haja um espelho que reflita o corpo inteiro para a criança ter a possibilidade de vivenciar descobertas fundamentais.
Alguns materiais em contato com o corpo da criança proporcionam experiências significativas sobre a sensibilidade corporal, o contato com texturas diferentes, temperaturas e outros, propiciam atividades sensíveis interessantes.
A criança dessa faixa etária deve conhecer sua própria capacidade expressiva, para identificar as expressões de si mesma e dos outros, mímicas e gestos faciais, brincadeiras de imitar pessoas e bichos são fundamentais na expressão de sentimentos na sua comunicação.
Participar de brincadeiras de roda ou de danças circulares como "ciranda cirandinha" são essenciais para o desenvolvimento da noção de ritmo individual e coletivo, também a oportunidade de descobrir e explorar movimentos ajustados a um ritmo. O professor deve estar atento às suas expressões e postura corporal, pois é um meio de comunicação com as crianças, deve se adequar os próprios gestos. Ele é modelo para as crianças fornecendo repertório de gestos e posturas quando contam histórias ou usam a entonação de voz para dramatizar.
As crianças de um a três anos começam a amadurecer o sistema nervoso, e vai aperfeiçoando o seu andar, e vai ficando maravilhada com a sua nova capacidade, e acaba andando de um lado para o outro, mesmo em distâncias pequenas sem um objetivo certo e com o tempo conseguem correr, pular, etc.
Andar acaba facilitando para ocorrer outras novas capacidades como: Explorar, agarrar, manipular, mexer em objetos que antes não conseguiam.
Outro aspecto é o gesto simbólico, tanto podem ser lúdicos como de indicação. Ex. dar tchau, apontar, gestos de dormir, susto, monstro, medo, caretas, etc. E o que ajuda a desenvolver bem esse processo é a imitação, em que eles veem os adultos fazerem algo e depois tentam fazer igual.
Nessa fase também a criança começa a reconhecer o seu próprio corpo, que acabam construindo sua identidade e autonomia.
As orientações didáticas para essa faixa etá-

ria são: Quanto menos a criança maior a responsabilidade do adulto de lhe proporcionar experiências. O adulto deve sempre estar mudando o bebe de posição e observá-lo, ver em que posição se sente mais confortável, fazer massagens e carinhos para a criança perceber partes do corpo que não alcançam sozinhas.

Nas escolas o professor pode organizar nas salas materiais que ajudem a criança a descobrir, colocar colchonetes, propor que rolem no chão, túneis coloridos para elas passarem com variações de tamanho para elas descobrirem a elasticidade de seu corpo. Materiais que sugerem que as crianças engatinham, se arrastem, rolem etc. brinquedos pendurados para elas ficarem em pé tentando alcançar e objetos para se apoiarem, já que é uma fase em que estão começando a andar. O professor pode criar atividades que ajudam nas capacidades motoras das crianças sempre trazendo novos desafios, como exemplo, fazer circuitos com pneus ou bambolês, rampas e pontes para a criança trabalhar bem a parte corporal e motora.

Dos 4 aos 5, até os 6 anos já se tem um grande avanço nos movimentos e gestos, a criança sabe identificar todas as partes de seu corpo. O andar, o falar já tem mais propriedade, como segurar uma colher, um copo, comer sozinho, nessa fase já estão bem mais independentes. A coordenação motora já está bem evoluída, atos que necessitem de coordenação e precisão já conseguem como: recortar, colar, encaixar peças, e mesmo a criança adquirindo esses movimentos e coordenação ela não perde o lado lúdico, a brincadeira, a fantasia.

Gradativamente a criança começa a ter um controle voluntário, ela tem a capacidade de pensar antes de agir, planejar ações, nesta faixa etária isso mostra-se muito presente exemplo nas brincadeiras em que falam o que vão fazer: “Aí eu fui lá!” “O boneco faz assim” as meninas quando brincam com suas bonecas e narram toda a história: “Ela é a mamãe e vai fazer a comidinha” ou quando vão sair com os pais e já tem a noção do que tem que fazer: “vou tomar banho e me arrumar” Esses são exemplos do movimento que começa a submeter-se ao controle voluntário.

Um aprendizado que exige um enorme esforço da criança é na contenção motora, ou seja, na capacidade de se manter na mesma posição. Já que quando estão paradas ocorre uma intensa atividade muscular para mantê-los na mesma postura, do ponto de vista da atividade muscular, os recursos de expressividade correspondem a variações do tônus (grau de tensão do músculo) que respondem também pelo equilíbrio e sustentação das posturas corporais. Com o maior controle da própria ação diminui a impulsividade motora que está presente nos bebês. Nessa idade a criança consegue se manter parada, o que ajuda no equilíbrio e nas posturas corporais e também muito vista nas brincadeiras com: vivo ou morto, onde a criança se mantém abaixada quando fala "morto" e em pé quando fala "vivo" e não segue uma ordem assim à pessoa que fala pode falar duas vezes o mesmo ou demorar em falar, isso vai exigir da criança coordenação equilíbrio e contenção motora, e na brincadeira de estátua a mesma coisa.

Muitas brincadeiras, jogos ou danças culturais ajudam na coordenação e precisão do movimento. As práticas culturais que predominam em cidades ou países por onde as crianças vivenciaram faz com que a ela traga consigo esses repertórios, como exemplo: a criança que cresce em um lugar onde o futebol predomina a chance de ele saber futebol desde pequeno é grande, se moram perto de rios ou lagoas a pratica do nado vai ser desde cedo também crianças que têm grande convívio com a natureza saberá bem subir em árvores, escalar etc. Isso deve ser levado em conta e ajuda a desenvolver habilidades motoras.

CONTRIBUIÇÕES DA MOTRICIDADE PARA A CRIANÇA

Segundo Referencial Curricular da Educação Infantil - RCNEI (BRASIL, 1998), o movimento é uma importante dimensão do desenvolvimento e da cultura humana. As crianças se movimentam desde que nascem, adquirindo cada vez maior controle sobre seu próprio corpo e se apropriando cada vez mais das possibilidades de interação com o mundo. Ao movimentar-se, as crianças expressam sentimentos, emoções e pensamentos, ampliando as possibilidades do uso significativo de gestos e posturas corporais.

Ainda segundo RCNEI, o movimento humano, portanto, é mais do que simples deslocamento do corpo no espaço: constitui-se em uma linguagem que permite às crianças agirem sobre o meio físico e atuarem sobre o ambiente humano, mobilizando as pessoas por meio de seu teor expressivo. As maneiras de andar, correr, arremessar, saltar resultam das interações sociais e da relação dos homens com o meio, são movimentos cujos significados têm sido construídos em função das diferentes necessidades, interesses e possibilidades corporais humanas presentes nas diferentes culturas em diversas épocas da história.

Ao brincar, jogar, imitar e criar ritmos e movimentos, as crianças também se apropriam do repertório da cultura corporal na qual estão inseridas.

O documento RCNEI fala que nesse sentido, as instituições de educação infantil devem favorecer um ambiente físico e social, no qual, as crianças se sintam protegidas e acolhidas, e ao mesmo tempo seguras para se arriscar e vencer desafios. O trabalho com movimento contempla a multiplicidade de funções e manifestações do ato motor, propiciando um amplo desenvolvimento de aspectos específicos da motricidade das crianças, abrangendo uma reflexão acerca das posturas corporais implicadas nas atividades cotidianas, bem como atividades voltadas para a ampliação da cultura corporal de cada criança.

De acordo com as Diretrizes Curriculares da Educação Infantil – DCEIs, (apud OLIVEIRA, 2010), é fundamental:

Organizar os espaços, tempos, materiais e as interações nas atividades realizadas para que as crianças possam expressar sua imaginação nos gestos, no corpo, na oralidade e/ou na língua de sinais, no faz de conta, no desenho, na dança, e em suas primeiras tentativas de escrita. (BRASIL, 2010, p.11).

O Referencial Curricular da Educação Infantil - RCNEI (BRASIL, 1998), destaca que ações exploratórias permitem descobrir os limites e a unidade do próprio corpo e essas ações procura descobrir o efeito de seus gestos sobre os objetos propiciam a coordenação sensório motora, a partir de quando seus atos se tornam instrumentos para atingir fins situados no mundo exterior. Do ponto de vista das relações com o objeto, a grande conquista do primeiro ano de vida é o gesto de preensão, o qual se constitui em recurso com múltiplas possibilidades de aplicação.

Segundo o documento RCNEI, no plano da consciência corporal, nessa idade a criança começa a reconhecer a imagem de seu corpo, o que ocorre principalmente por meio das interações sociais que estabelece e das brincadeiras que faz diante do espelho. Nessas situações, ela aprende a reconhecer as características físicas que integram a sua pessoa, o que é fundamental para a construção de sua identidade.

A Corporeidade em movimento, propiciada na Educação Infantil por intermédio do jogo, segundo Piccolo e Moreira (2012), traz prazer ao ato de conhecer, de conviver, de estar na presença de outros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao brincar, as crianças buscam atender a uma necessidade fundamental, que é desfrutar da atividade lúdica. Entretanto, ao se exigir que a brincadeira tenha um propósito "educacional" dentro de uma lógica voltada para a produção, isso restringe suas oportunidades e impede que elas inventem novas maneiras de brincar e de se expressar.

Assim, fica claro que, ao refletir sobre a educação física no contexto do ensino para crianças pequenas, é fundamental integrar diversas disciplinas e colaborar com diferentes especialistas. Tal como na criação de um mosaico, os profissionais combinam conhecimentos e métodos que não devem ser limitados a uma única área ou matéria. Essa perspectiva é válida se considerarmos que as crianças, assim como nós, adultos, também são capazes de produzir cultura.

Ao refletir sobre a educação na primeira infância, é essencial reconhecer que esse processo é inteiramente físico. As crianças se comunicam, exploram diferentes ambientes, brincam, inventam seus próprios brinquedos, exercitam a imaginação, dançam e experimentam variados sons, além de interagir com distâncias, cores, formas e texturas, entre outras experiências. É fundamental que nós, enquanto educadores, compreendamos a relevância de nossa função

na escola e como podemos auxiliar nossos alunos a se desenvolverem pela integração do corpo e da mente. O professor deve mostrar sensibilidade e percepção, permitindo que as experiências ocorram naturalmente. Desde os primeiros anos, a criança já possui uma série de conhecimentos físicos e cognitivos, e essas experiências devem ser incorporadas ao ambiente escolar.

As crianças apresentam condições naturais similares, mas são distintas em suas características genéticas, culturais, políticas, sociais e históricas, o que as torna únicas entre si. Os pequenos de 0 a 2 anos necessitam explorar o ambiente ao seu redor, incluindo cores, texturas e sons, além de terem a oportunidade de conhecer seu próprio corpo. Já as crianças com mais de dois anos devem se envolver em questões mais coletivas; nesse contexto, a brincadeira de faz de conta se torna uma alternativa valiosa, permitindo que vivenciem suas criações de maneira prática. O professor também pode incentivar a fabricação de brinquedos recicláveis que serão usados nessas atividades lúdicas, estimulando a imaginação das crianças, que conseguem transformar uma garrafa comum em um foguete ou uma caixa de papelão em um carro ou casa. O educador deve se integrar a esse universo infantil.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. Referencial Curricular para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF. Vol.3, 1998.

KISHIMOTO, Tizuko M. O primeiro jardim de infância público do estado de São Paulo e a pedagogia froebeliana. Educação e sociedade, ano XVII, nº56, dezembro, 1996, p.452-475.

KRAMER, Sônia. A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce. São Paulo, Cortez, 6ª edição, 2001.

MELLO. Maria Ap. A intencionalidade do movimento no desenvolvimento da motricidade infantil. Multiciência. ASSER: São Carlos, vol.1, nº01, novembro de 1996.

YAMIN, Giana A. A evolução do atendimento pré-escolar do estado de Mato Grosso do Sul a partir de uma análise no histórico das propostas governamentais. 2001.

NEUROCIÊNCIA E EDUCAÇÃO: PLASTICIDADE NEURAL E APRENDIZAGEM

SANDRA CECÍLIA DE LIMA CAMARGO

RESUMO

Este artigo discute a relação entre neurociência e educação, evidenciando como o conhecimento acerca da plasticidade neural pode influenciar positivamente a prática pedagógica. São abordados fatores essenciais para o desenvolvimento cognitivo, tais como o sono, a alimentação, a atividade física e a regulação emocional, mostrando como a integração de estratégias embasadas nesses elementos pode beneficiar o processo de ensino e aprendizagem. Também se analisa a necessidade de superar mitos e informações distorcidas, além de refletir sobre os desafios que dificultam a adoção de abordagens neurocientíficas em diferentes realidades sociais e econômicas. Por fim, apontam-se caminhos para que a neurociência se aproxime cada vez mais do contexto escolar, contribuindo para a formação de indivíduos capazes de lidar com as complexidades do mundo contemporâneo.

PALAVRAS-CHAVE: neurociência; educação; plasticidade neural; aprendizagem; práticas pedagógicas.

ABSTRACT

This article discusses the connection between neuroscience and education, highlighting how knowledge about neural plasticity can positively influence pedagogical practices. It addresses fundamental factors for cognitive development—such as sleep, nutrition, physical activity, and emotional regulation—and explores how these elements can enhance teaching and learning. Additionally, it examines the challenges in adopting neuroscientific approaches in diverse social and economic contexts. Finally, it suggests ways for neuroscience to become more integrated into school environments, supporting the formation of individuals capable of dealing with contemporary complexities.

KEYWORDS: neuroscience; education; neural plasticity; learning; pedagogical practices.

INTRODUÇÃO

A aplicação dos conhecimentos da neurociência à educação tornou-se um tema de grande interesse, pois permite compreender com maior profundidade os mecanismos cerebrais que embasam o processo de aprendizagem. Nesse sentido, a plasticidade neural vem sendo destacada como um conceito fundamental, ao evidenciar a capacidade do cérebro de se reorganizar de acordo com as experiências que cada indivíduo vivencia. Dessa forma, métodos pedagógicos podem ser concebidos de modo a explorar essa flexibilidade neural, propiciando vivências mais significativas e eficazes para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social dos estudantes.

A importância de adotar perspectivas neurocientíficas na educação também se relaciona às transformações da sociedade contemporânea, marcada pela rápida produção de informações e pela necessidade de formação de indivíduos capazes de lidar com problemas complexos. A escola, enquanto espaço de formação, é convidada a reconfigurar suas abordagens, saindo de metodologias excessivamente expositivas para práticas que estimulem a curiosidade, a descoberta e a apropriação ativa do conhecimento. Nesse sentido, a compreensão do funcionamento cerebral torna-se aliada para que professores e gestores educacionais construam ambientes de aprendizagem que respeitem as diferenças individuais e promovam a inclusão de todos.

Outro fator determinante no diálogo entre neurociência e educação é a desmistificação de concepções equivocadas que se propagam sem respaldo científico. Muitas vezes, ideias simplificadas ou neuromitos podem levar a práticas pedagógicas ineficazes ou até prejudiciais. O combate a essas inverdades exige investimento em formação continuada dos docentes, bem como em políticas públicas que incentivem a pesquisa e a divulgação de informações atualizadas. A união entre pesquisadores e profissionais da educação favorece a elaboração de métodos de ensino embasados nas evidências mais recentes, abrindo caminho para uma evolução

constante do processo educacional.

CONTEXTO E RELEVÂNCIA

A relevância dessa discussão é reforçada por estudos que apontam a importância de fatores ambientais — como sono, alimentação, exercício físico e regulação emocional — para a consolidação de memórias e a construção de conexões neurais robustas. Uma visão integradora, que considere tanto os aspectos biológicos quanto os socioculturais, possibilita compreender o aluno de forma integral e elaborar currículos que dialoguem com sua realidade. Ao mesmo tempo, a adoção de práticas diferenciadas em sala de aula pode valorizar potencialidades, reduzir taxas de evasão e estimular a criatividade, tornando a experiência escolar mais prazerosa e significativa.

Embora ainda haja desafios práticos, como a carência de formação especializada entre educadores e a falta de infraestrutura em diversas regiões, a disseminação de iniciativas de ensino baseadas em neurociência vem crescendo. Escolas que implementam projetos de aprendizagem multissensorial, gamificação, feedback imediato e atividades de regulação emocional têm relatado melhorias no desempenho acadêmico e, sobretudo, no engajamento dos estudantes. Essas experiências indicam que a aproximação entre teoria científica e prática pedagógica pode trazer resultados expressivos na qualidade do ensino, desde que seja conduzida com responsabilidade e planejamento.

PERSPECTIVAS INTERDISCIPLINARES E PAPEL DAS FAMÍLIAS

A formação do estudante não deve ser vista como responsabilidade exclusiva da escola ou do professor. A família, enquanto núcleo afetivo e social, é também agente fundamental para a consolidação de rotinas e hábitos que impactam a plasticidade neural. Estabelecer horários regulares de sono, oferecer uma dieta equilibrada e incentivar leituras ou brincadeiras que estimulem a imaginação são exemplos de ações que podem potencializar os efeitos das práticas pedagógicas em sala de aula. Sob esse ângulo, a comunicação eficaz entre educadores e famílias torna-se essencial, pois promove uma convergência de esforços em prol do desenvolvimento integral do aluno.

Além disso, a articulação com outros profissionais, como psicólogos, nutricionistas e assistentes sociais, pode ampliar a capacidade da escola de identificar problemas que inviabilizam o aproveitamento do estudante. Em muitos contextos, crianças e adolescentes convivem com situações de estresse crônico, insegurança alimentar ou falta de suporte emocional, fatores que prejudicam o aprendizado. Ao adotar um enfoque interdisciplinar, os projetos educacionais tornam-se mais sensíveis às vivências de cada sujeito, viabilizando intervenções mais adequadas às necessidades reais da comunidade.

OBJETIVOS E ORGANIZAÇÃO DO TEXTO

A presente discussão tem como principal objetivo destacar a relevância da plasticidade neural para a educação, assim como analisar a contribuição de fatores ambientais no desempenho acadêmico e propor estratégias pedagógicas alinhadas aos estudos neurocientíficos. Para tanto, a próxima seção abordará conceitos-chave relacionados ao funcionamento do cérebro e às implicações desses conhecimentos para metodologias de ensino. Em seguida, serão explorados os desafios e perspectivas para implementar tais práticas em larga escala, sobretudo em cenários marcados por desigualdades de acesso a recursos tecnológicos e formativos. Finalmente, a conclusão sintetizará os principais aspectos levantados, reforçando a necessidade de uma educação baseada em evidências e comprometida com a diversidade de perfis dos aprendizes.

FUNDAMENTOS DA PLASTICIDADE NEURAL

A plasticidade neural é a capacidade do cérebro de modificar sua estrutura e função ao longo do tempo, em resposta a experiências, estímulos e interações com o ambiente. Isso ocorre por meio da formação de novas sinapses, do fortalecimento de conexões já existentes e, eventualmente, da poda de redes pouco utilizadas. Embora se saiba que a infância seja um período sensível para certos aprendizados, a plasticidade não desaparece na fase adulta, o que reforça a ideia de aprendizagem contínua em qualquer etapa da vida.

MODELOS DE FORMAÇÃO DE CONEXÕES SINÁPTICAS

Do ponto de vista biológico, as sinapses são os pontos de comunicação entre neurônios, permitindo a transmissão de impulsos elétricos que compõem o fundamento da cognição e do comportamento. Quando um aluno entra em contato com um novo conceito, o cérebro realiza tentativas de encaixar essa informação em esquemas já existentes ou de criar rotas inéditas para processá-la. Esse movimento, quando repetido de forma espaçada e reflexiva, tende a consolidar as vias neurais responsáveis pelo domínio da habilidade ou do conhecimento em questão. Por outro lado, se um conteúdo é introduzido de maneira pontual, sem revisões posteriores ou conexões com outras áreas do saber, as sinapses formadas podem enfraquecer com o tempo. É por isso que estratégias de retomada de conceitos e aplicação prática são tão relevantes no ambiente escolar. Quando o professor estimula o aluno a relacionar conteúdos aprendidos em diferentes disciplinas, fomenta a construção de redes cerebrais mais densas e duradouras, ampliando a capacidade de transferir saberes para contextos diversos.

ADAPTAÇÃO ÀS DIFERENÇAS INDIVIDUAIS

A percepção de que o cérebro é maleável e de que seu desenvolvimento depende de estímulos diversificados estimula uma pedagogia voltada às diferenças individuais. Em vez de padronizar o ensino, cabe ao professor propor caminhos de aprendizagem que se alinhem aos interesses e às habilidades de cada grupo. Enquanto alguns estudantes podem aprender mais rapidamente por meio de atividades práticas, outros podem se beneficiar de leituras ou discussões em grupo, mostrando que a diversidade de metodologias enriquece a construção de redes neurais.

Este enfoque se revela ainda mais crucial quando se considera a inclusão de alunos com diferentes graus de habilidade ou necessidade de adaptação. A neuroplasticidade, nesse contexto, fundamenta a ideia de que mesmo dificuldades específicas podem ser contornadas ou reduzidas, desde que a escola se disponha a ofertar materiais e abordagens adequados. Essa perspectiva contraria visões fatalistas que reduziam o aluno às suas limitações, ressaltando que o esforço integrado de docentes e equipe de apoio pode desencadear mudanças expressivas nas habilidades e no desempenho.

CONTRIBUIÇÕES DOS FATORES AMBIENTAIS

O desenvolvimento cognitivo não ocorre de modo isolado, mas em um ecossistema que envolve variáveis biológicas, sociais e culturais. O sono adequado, por exemplo, é essencial para a consolidação de memórias, fortalecendo redes neurais responsáveis pelo armazenamento de conteúdos. Se a rotina de repouso é interrompida com frequência, a retenção de informações recém-adquiridas se torna menos eficiente, podendo comprometer o desempenho em avaliações e a motivação para os estudos.

SONO E ROTINAS DE ESTUDO

Ao longo da adolescência, há uma tendência fisiológica de o aluno dormir mais tarde e, consequentemente, ter dificuldade de acordar cedo. Essa característica, muitas vezes ignorada pelas escolas, pode resultar em sonolência crônica, reduzindo a atenção nas primeiras aulas do dia. A adequação dos horários escolares, aliada a uma conscientização das famílias sobre a importância de regular o ciclo de sono, tem o potencial de melhorar índices de participação e aproveitamento. É importante que os educadores compreendam a questão do ritmo circadiano, analisando se vale a pena flexibilizar horários ou organizar atividades mais leves nas primeiras horas, reduzindo o impacto negativo da privação de sono.

ALIMENTAÇÃO E SAÚDE COGNITIVA

A nutrição equilibrada fornece nutrientes que sustentam processos cerebrais ligados à atenção e à disposição, enquanto o excesso de açúcares ou a carência de vitaminas pode gerar prejuízos na capacidade de concentração e no raciocínio lógico. Nesse cenário, projetos de merenda escolar e programas que incentivam o consumo de frutas, legumes e proteínas de boa qualidade podem contribuir significativamente para o bem-estar dos estudantes e o fortalecimento de circuitos neurais. Além disso, é essencial orientar os alunos sobre o papel de uma

dieta balanceada na prevenção de problemas como obesidade, diabetes e anemia, condições que afetam a cognição.

STRESS, EMOÇÕES E APRENDIZAGEM

O estresse crônico libera hormônios que prejudicam a formação de novas sinapses e podem até mesmo danificar estruturas cerebrais envolvidas na memória e no controle emocional. Em ambientes marcados por competitividade exagerada, ameaças de punição ou avaliações constantes, o aluno pode se sentir pressionado a ponto de comprometer sua concentração e autocontrole. Por outro lado, ações que estimulam a cooperação e a interação saudável entre os pares, bem como atividades artísticas ou corporais, tendem a diminuir a tensão e a fortalecer os processos cognitivos.

Em certas situações, crianças e adolescentes enfrentam adversidades familiares graves, como conflitos domésticos ou perdas traumáticas, que geram estresse tóxico e prejudicam o desenvolvimento cerebral. Aqui, programas de assistência social, suporte psicológico e articulação com serviços públicos podem ser cruciais para criar um ambiente protetor e promover a resiliência. A neurociência educacional, assim, não se resume a oferecer recursos didáticos, mas aponta para a necessidade de políticas amplas que favoreçam a estabilidade emocional dos alunos.

ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS EMBASADAS NA NEUROCIÊNCIA

O conhecimento de como o cérebro processa informações inspira a criação de metodologias que valorizem a interação ativa do aluno com o objeto de estudo. Na abordagem multissensorial, por exemplo, conteúdos são trabalhados simultaneamente em dimensões visuais, auditivas e táteis, ampliando as rotas de fixação de informações. Ao mesmo tempo, plataformas digitais com níveis progressivos de dificuldade e feedback imediato mantêm o engajamento e fornecem correções instantâneas, reforçando conexões neurais adequadas.

APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS REAIS

A aprendizagem baseada em problemas (problem-based learning) e a abordagem por projetos (project-based learning) são exemplos claros de metodologias que podem se beneficiar do arcabouço neurocientífico. Quando o aluno se depara com desafios complexos que exigem pesquisa, discussão em grupo e aplicação de conhecimentos variados, o cérebro é estimulado a estabelecer redes sinápticas mais integradas. Esse exercício de associação entre áreas de conhecimento, ao mesmo tempo em que reforça a motivação, cria memórias mais duradouras e significativas.

Além disso, tais metodologias estimulam o pensamento crítico e a capacidade de adaptação a situações inéditas, características valiosas em um cenário de rápidas transformações sociais e tecnológicas. O aluno, ao investigar problemas do mundo real, desenvolve o senso de responsabilidade e aprimora habilidades comunicativas, aprendendo a argumentar e a defender ideias com embasamento. Essa experiência concreta fortalece a noção de que aprender não se restringe à mera repetição de conteúdos, mas envolve processos de descoberta e criação de sentido.

FEEDBACK PERSONALIZADO E GAMIFICAÇÃO

Outro ponto central é a adoção de feedbacks construtivos e orientadores, tanto por parte do professor quanto por ferramentas digitais adaptativas. O feedback personalizado permite ao cérebro ajustar rotas de processamento assim que os erros são identificados, evitando a fossilização de concepções equivocadas. Em vez de apenas atribuir notas, o educador sinaliza pontos fortes, sugere aprimoramentos e estimula a autorreflexão, incentivando o aluno a perceber-se como protagonista de seu aprendizado.

A gamificação, por sua vez, agrega elementos lúdicos às tarefas escolares, transformando o processo de aprendizagem em uma sequência de desafios progressivos e recompensas simbólicas. Esse modelo desperta emoções positivas, como a satisfação ao concluir uma fase ou resolver um enigma, fomentando o reforço das sinapses responsáveis pela assimilação do conteúdo. Longe de se restringir a brincadeiras superficiais, a gamificação pode ser estruturada para contemplar diversos níveis de dificuldade,

estimulando a curiosidade e a perseverança diante de obstáculos cognitivos.

METACOGNIÇÃO E AUTORREGULAÇÃO

Uma dimensão frequentemente subestimada no ambiente escolar é a da metacognição, ou seja, a capacidade de refletir sobre os próprios processos mentais. Quando o aluno aprende a monitorar seu ritmo de estudo, a planejar revisões e a analisar suas dificuldades, passa a exercer maior controle sobre seu desenvolvimento cognitivo. Esse exercício de autorregulação dialoga diretamente com a ideia de plasticidade neural, pois impulsiona o cérebro a criar e reforçar circuitos que sustentam o aprendizado ao longo da vida.

Metodologias que incluem diários de aprendizagem, autoavaliações e metas gradativas contribuem para o amadurecimento metacognitivo. Assim, o aluno se torna mais consciente de suas estratégias de estudo, das técnicas que funcionam melhor para si e dos momentos em que precisa de auxílio adicional. Esse protagonismo amplia a motivação e reduz a dependência de instruções externas, fator crucial para a formação de indivíduos capazes de aprender autonomamente em contextos futuros.

PRINCIPAIS DESAFIOS E PERSPECTIVAS DE IMPLEMENTAÇÃO

A despeito das evidências que ressaltam a eficácia de metodologias neurocientificamente embasadas, há entraves que dificultam a adoção em larga escala. A formação inicial de professores muitas vezes carece de disciplinas específicas sobre funcionamento cerebral, e as formações continuadas podem ser esparsas ou pouco incentivadas. Além disso, a presença de neuromitos — como a ideia de que usamos apenas 10% do cérebro — pode induzir posturas pedagógicas superficiais ou segmentadas, que não aproveitam plenamente o potencial do aprendiz.

Outra barreira concreta é a falta de infraestrutura e de recursos tecnológicos, especialmente em escolas públicas de regiões desfavorecidas. Nessas localidades, a adoção de plataformas digitais ou laboratórios equipados torna-se inviável, perpetuando um abismo educacional entre as áreas mais ricas e as mais pobres. No entanto, soluções de baixo custo podem ser encontradas: por exemplo, a criação de espaços de leitura colaborativa, o uso de materiais manipulativos e a implementação de roteiros de estudo que valorizem a autonomia do estudante. O essencial é promover metodologias ativas que dialoguem com o princípio da plasticidade neural, independentemente do aparato tecnológico disponível.

POLÍTICAS PÚBLICAS E INTEGRAÇÃO MULTISSETORIAL

Para que as práticas neurocientíficas avancem, é indispensável a cooperação entre governos, universidades, escolas e a comunidade em geral. Políticas públicas direcionadas à formação continuada de docentes e à disseminação de pesquisas científicas em linguagem acessível podem ajudar a contornar o problema da falta de informação especializada. Da mesma forma, subsídios ou incentivos financeiros voltados a projetos inovadores na educação podem estimular a criação de soluções baseadas nas demandas reais de cada território.

Além disso, a participação de outros setores, como a saúde e a assistência social, é fundamental para a constituição de redes de apoio que compreendam aspectos mais amplos da vida do estudante. Em áreas economicamente vulneráveis, famílias podem necessitar de apoio psicológico, nutricional ou de infraestrutura, sem o qual a aprendizagem fica severamente prejudicada. O conhecimento neurocientífico, ao realçar a importância do equilíbrio emocional e da nutrição para a consolidação sináptica, fornece argumentos sólidos para a formulação de políticas integradas e interdisciplinares.

INCENTIVO À PESQUISA EM CONTEXTOS DIVERSOS

Um desafio adicional para a consolidação da neurociência educacional é a escassez de estudos que considerem realidades plurais. Muitas pesquisas são conduzidas em ambientes acadêmicos de países desenvolvidos, com acesso a equipamentos de neuroimagem e a laboratórios especializados. A fim de garantir que as conclusões se apliquem a diferentes contextos, é necessário fomentar pesquisas in loco, em escolas de zonas rurais, comunidades tradicionais e

periferias urbanas, testando metodologias diversas e mapeando resultados concretos no desempenho e no bem-estar dos alunos. Ao promover a coleta de dados em múltiplos cenários, obtém-se uma visão mais rica e inclusiva de como o cérebro aprende sob circunstâncias variadas. Esses achados podem fundamentar a construção de currículos adaptados a cada território, respeitando as particularidades culturais e a disponibilidade de recursos. Assim, o avanço da neurociência educacional não seria um privilégio de poucas instituições, mas um movimento coletivo que busca democratizar o acesso a uma educação de qualidade, ancorada nos princípios da plasticidade neural e na valorização da singularidade de cada estudante.

CONCLUSÃO

A convergência entre neurociência e educação traz à tona uma nova compreensão acerca do potencial de aprendizagem de cada indivíduo, enfatizando que o cérebro é capaz de se adaptar e evoluir ao longo da vida. Tal perspectiva contraria visões deterministas e abre espaço para uma pedagogia mais sensível às diferenças e às dificuldades específicas dos estudantes. O embasamento científico fornecido pela plasticidade neural legitima abordagens que priorizam a experimentação, a reflexão crítica e a autorregulação, elementos-chave para a formação de cidadãos atuantes e criativos.

Ainda que existam barreiras de ordem estrutural, como a falta de recursos e a carência de formação docente especializada, os avanços no diálogo entre pesquisadores e educadores demonstram que as práticas neurocientíficas podem ser adequadas a contextos diversos. Escolas que já incorporam atividades físicas regulares, estratégias de feedback rápido e projetos interdisciplinares obtêm ganhos expressivos no engajamento estudantil e na qualidade do aprendizado. Nesse cenário, a popularização de ferramentas digitais, quando aliada a reflexões éticas sobre proteção de dados, pode potencializar o alcance de metodologias que se baseiam no funcionamento cerebral.

Em suma, o entendimento da plasticidade neural e dos fatores ambientais que impactam o desempenho cognitivo reforça a necessidade de uma educação mais integrada e dinâmica, em que aspectos como sono, nutrição, saúde mental e hábitos de estudo sejam valorizados no cotidiano escolar. Ao mesmo tempo, a percepção de que o aprendizado ocorre de forma contínua, em todas as fases da existência, convida a repensar currículos e políticas educacionais, incorporando a visão de que todo sujeito é capaz de aprender, desde que encontre estímulos adequados e contextos de apoio. Assim, a neurociência apresenta-se como um importante alicerce para a construção de práticas pedagógicas conectadas com a realidade do século XXI, fomentando a formação de indivíduos competentes, empáticos e capazes de enfrentar os desafios de um mundo em constante transformação.

REFERÊNCIAS

BROWN, J. L. Brain-Based Learning: The New Paradigm of Teaching. Boston: Beacon Press, 2020.

COSTA, M. C.; FERNANDES, P. S. Educação e Neurociência: Perspectivas de Inovação. Porto Alegre: Editora Multicampi, 2019.

DELGADO, R. P.; MORAIS, A. F. Práticas e Reflexões sobre Neuroeducação. Recife: Editora Universitária, 2017.

DIAS, C. R. Desmistificando a Aprendizagem: Neuromitos e a Prática Docente. Brasília: Edições ABPE, 2018.

HURLEY, T. Neuroscience in Practice: Strategies for Effective Teaching. New York: EdTech Press, 2021.

LENZI, R. K. Neurociência e educação: mito ou verdade? São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 2018.

MELO, D. G.; CAMPOS, B. G. Aprendizagem Contínua e Plasticidade Neural. Curitiba: Grupo Editorial ArteCiência, 2020.

SANTOS, A. P. A Inclusão da Neurociência no Contexto Educacional. Florianópolis: Revinter, 2016.

WANG, X.; HUANG, Z. Cognitive Enhancement: Bridging Neuroscience and Education. Oxford: Scholar Press, 2019.

A ABORDAGEM DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO

SILVIA LEMOS SANTOS OLIVEIRA

RESUMO
Os diálogos sobre as brincadeiras no ambiente escolar, neste artigo, se fazem com o objetivo de estabelecer suportes que permitam a compreensão de como as brincadeiras realizadas pelas crianças na Educação infantil podem colaborar para o desenvolvimento das crianças. Com essa perspectiva, este artigo visa verificar os objetivos a seguir: reconhecer como as brincadeiras podem estimular a aprendizagem das crianças; avaliar de que forma o brincar auxilia para a socialização e a compreensão de regras e identificar o papel do professor como mediador da mesma no processo de aquisição da aprendizagem. Este artigo, por sua vez, questiona: de que maneira as brincadeiras podem colaborar para o desenvolvimento físico, cognitivo e emocional das crianças? Para fundamentar este, foram enfatizados alguns pesquisadores que defendem o brincar e a sua contribuição com o amadurecimento cognitivo e emocional das crianças; sugerindo, dessa forma, contribuir de maneira categórica para a educação, melhorando a dinâmica das relações sociais no ambiente escolar. Atualmente, a relação brincadeiras e desenvolvimento, encontra-se desprestigiada, pois muitos compreendem o brincar a uma perda de tempo, falta do-que-fazer.

PALAVRAS-CHAVE: Brincadeiras; desenvolvimento; educação infantil.

INTRODUÇÃO

Temos ouvido e pesquisado sobre o tema do brincar, do quanto é fundamental para as crianças brincarem e o quanto isso auxilia em seu desenvolvimento. Há muitos diálogos sobre a brincadeira dentro do ambiente escolar, principalmente de educação infantil. É importante entender do que se fala quando se fala em brincar e perceber a relevância de um tempo no cotidiano das crianças destinado a um brincar de qualidade, em um espaço adequado, com materiais interessantes para as crianças e que estimulem a criatividade.

A mediação de um educador, outras crianças, ou dos próprios objetos que se encontram a disposição das crianças fazem total diferença nas maneiras de brincar. Não basta brincar, é preciso um olhar um pouquinho mais de perto para as crianças, entender suas necessidades e assim e estimular a brincadeira. Grandes mudanças aconteceram na sociedade nas últimas décadas. A família passou de um pai que trabalha, uma mãe que fica em casa com as crianças em uma casa grande com jardim e crianças que vão para a escola em apenas um período, tendo o restante do dia para brincar, para pai e mãe trabalhando, crianças desde muito novas em creches e escolas durante o dia inteiro enquanto os pais trabalham.

O brincar e a primeira infância assumem novas configurações, assim como a escola está tendo que se adaptar a essas mudanças. Para Kishimoto (2001), a urbanização, a industrialização e os novos modos de vida fizeram com que a criança fosse esquecida e que a infância se encerrasse, transformando a criança em um precoce aprendiz. A criança deve aprender tudo o que conseguir, frequentar todas as aulas que seus pais possam pagar, procurando um futuro bom, uma profissão interessante e lucrativa. Isso sem pensar naqueles que, desde muito cedo, trabalham nas ruas para ajudar no orçamento de casa.

Por outro lado, o brincar tem despertado o interesse de pesquisadores de diversas áreas, isso porque são tantas as contribuições desse ato na vida da criança, que muitos teóricos tiveram a preocupação de apresentá-las em suas obras. Portanto, não dar espaço as brincadeiras são consideradas uma violência para o desenvolvimento integral das crianças. Dessa maneira, o brincar é a principal atividade da criança, pois por meio dele ela interage com o mundo, com os outros e com si mesma. Rizzi e Haydt (1987:9) em suas reflexões comentam que “o jogo tem uma função vital para o indivíduo, não só para a distensão e descarga de energia, mas principalmente como forma de assimilação da realidade”.

Ao observarmos uma criança, vemos nitida-

mente que o brincar é espontâneo, e que a criança não brinca para passar o tempo, ou seja, a brincadeira é a maneira que ela encontra para expressar desejos, problemas e representar conhecimentos. Nesse contexto, o artigo pretende enfatizar alguns elementos considerados importantes para o desenvolvimento das crianças, por meio do brincar. A elaboração deste artigo centra-se nos seguintes direcionamentos: a brincadeira é um instrumento capaz der a criança contribuir para que a criança tenha uma compreensão maior de mundo. É uma proposta construtiva básica para o desenvolvimento; ao brincar a criança sente alegria, libera seus sentimentos e expressam tudo aquilo que sabe sobre as diversas áreas do conhecimento; ao propor brincadeiras, os professores da Educação Infantil estimulam o aprendizado.

O tempo é todo preenchido em favor do futuro, e não do presente, não se pensa na infância como tempo da vida que tem suas características próprias. É necessário viver a fase de ser criança, ter tempo para brincar, socializar, olhar para o mundo com o olhar da criança, sem tantas pressões e responsabilidades. As mães saírem para trabalhar foi uma das mudanças mais difíceis da sociedade atual e com isso a educação infantil começa essa responsabilidade para si, o reconhecimento dessa fase do ensino aumenta, a escola para as crianças pequenas passa a ser vista como mais do que um ambiente para deixar as crianças enquanto as mães trabalham. A maioria das crianças passam boa parte do seu dia na escola e esse ambiente deve pensar nas suas necessidades, realizar atividades que respeitem a infância, além daquelas de necessidade básica, como comer, dormir ou tomar banho. Brincar é um direito da criança, é, segundo Leontiev (2006), a principal atividade das crianças pequenas, pois é ela que vai impulsionar a criança para outro nível de desenvolvimento.

Brincar é necessário, é por meio dele que as crianças descobrem o mundo, se comunicam e se inserem em um contexto social. Por meio da brincadeira, a criança explora e descobre o mundo e suas possibilidades, e se insere nele, de maneira espontânea e divertida, ampliando assim suas capacidades cognitivas, social, motoras e afetivas. Se o brincar é social, a criança não brinca sozinha, ela tem um brinquedo, um ambiente, uma história, um colega, um professor que media essa relação e que faz do brincar algo criativo e estimulante, ou seja, a forma como o brincar é mediado pelo contexto da escola é importante para que seja de qualidade e realmente ofereça a oportunidade de diferentes aprendizagens para a criança.

O brincar na Educação Infantil visa o desenvolvimento integral da criança em todos os aspectos, tanto cultural, como social, físico, emocional, cognitivo e afetivo. Por isso é de extrema importância que os educadores e pais conheçam a ludicidade, pois ela deve ser vivenciada na infância, além disso, o brincar tem todo um contexto e deve ser inserida como parte de uma aprendizagem prazerosa. Isso não significa que precise de uma série de recursos e equipamentos, planejar o brincar significa ter conhecimento daquilo que está sendo proposto para que alcance o que almeja com determinadas atividades.

Diante disso, as instituições de educação infantil que respeitam os direitos e as necessidades das crianças não podem deixar de incluir o brincar em seu currículo, com planejamento, materiais adequados, espaço e tempo próprios e incentivos por parte da gestão e dos educadores.

Através das atividades lúdicas as crianças desenvolvem seus conhecimentos e habilidades. Portanto, cabe ao professor saber escolher e mediar as brincadeiras e jogos que são mais significativos para o desenvolvimento integral das crianças. Pode-se dizer que as brincadeiras contribuem para o desenvolvimento das habilidades psicomotoras, cognitivas e também para a interação social, desenvolvendo laços de amizades entre as crianças e estimulando novas descobertas. Dessa forma, o uso de recursos lúdicos, como prática pedagógica, 12 dentro da sala de aula, se faz necessário não apenas pelo fato de promover a ludicidade, mas por ser responsável por gerar uma formação integral e globalizada na criança.

Como o brincar vem sendo tratado no interior das escolas de educação infantil, o incentivo, os espaços e as mediações que têm acontecido nessas instituições e a im-

portância disso tudo para a aprendizagem e desenvolvimento da criança são os focos de discussão do presente artigo.

DESENVOLVIMENTO

Para Vigotsky (2007), na abordagem histórico-cultural, brincar é satisfazer necessidades com a realização de desejos que não poderiam ser imediatamente satisfeitos. O brinquedo seria um mundo ilusório, em que qualquer desejo pode ser realizado. As duas principais características colocadas pelo autor são as regras e a situação imaginária, sempre presentes nas brincadeiras. De acordo com essa teoria, quando as crianças mais novas brincam, elas utilizam muito a situação imaginária, a imaginação está presente com força, enquanto as regras ficam mais ocultas, mas não deixam de existir. O brincar de casinha é um exemplo do brincar das crianças pequenas, em que o imaginário predomina, porém algumas regras de comportamento precisam ser seguidas. Com o passar do tempo, as regras vão tomando mais espaço e a situação imaginária vai diminuindo, como num jogo de queimada em que as regras são primordiais, mas a situação imaginária de dois lados opostos em "guerra" e de comportamentos diferentes daqueles da vida real não deixam de existir. Para o autor a criança é um ser social e aprende a brincar. A brincadeira caracteriza como uma aprendizagem social.

Ao mesmo tempo em que a brincadeira está imersa em um determinado contexto social, ela é subjetiva. Dependendo da situação, um mesmo comportamento pode ter significados diferentes.

Só quem pode realmente afirmar se está brincando é o sujeito da ação. Quem observa pode pensar que a criança está brincando, pois ela se encontra no meio da brincadeira com outras crianças, ou por estar com um brinquedo na mão, mas ela pode não estar envolvida com a brincadeira, assim como uma criança quietinha no canto da sala pode estar brincando, completamente mergulhada na imaginação. O brincar é uma atividade difícil de ser caracterizada, o que se deve ao seu caráter subjetivo, mas pode-se afirmar que é social e livre, pois não é possível obrigar ninguém a entrar na brincadeira, possui regras e uma situação imaginária. É atividade dominante na infância, e é por meio dela que as crianças começam a aprender. Quando compreendemos o ato do brincar podemos perceber a importância dessa atividade para o desenvolvimento infantil, e, consequentemente, para as instituições de educação infantil.

A zona de desenvolvimento proximal é um conceito importante da teoria de Vigotsky (2007). O autor determina dois níveis de desenvolvimento: o real, representando o que a criança já consegue realizar sozinha, e o potencial, que significa aquelas atividades que a criança tem capacidade de realizar, mas ainda não o faz. A zona de desenvolvimento proximal, ou ZDP, se encontra entre esses dois níveis de desenvolvimento, ela representa o que a criança consegue realizar, mas contando com a ajuda de um mediador. O que está na ZDP hoje, amanhã pode ser desenvolvimento real. Ou seja, é essencial para o aprendizado criar a zona de desenvolvimento proximal. Entendemos que o brincar é importante para o desenvolvimento da criança e Vigotski (2007) confirma essa afirmação.

No brinquedo a criança passa a agir não apenas pela percepção imediata dos objetos, por exemplo, quando vê uma folha de papel e imediatamente a rasga ou amassa, ela começa a dirigir suas ações de forma independente daquilo que ela vê, ela pode ver uma folha de papel e brincar de "aviãozinho". Forma-se uma nova relação entre o que a criança vê, sua percepção visual, e o que a criança pensa, o significado que aquela ação e aquele objeto têm para ela naquele momento. O brincar, assim como quase todas as nossas ações, é mediado, por um contexto. Objetos, adultos, crianças, roupas, histórias.

No contexto das escolas de educação infantil essa questão deve ser bem observada ao pensar na qualidade das brincadeiras a serem vividas naquele ambiente. Deve-se levar em conta que tudo em volta da criança é capaz de estimular e enriquecer as brincadeiras, ou o contrário. Pensar na mediação torna-se importante desde o momento de organizar e comprar brinquedos, arrumar a sala, brincar no parque, até quando a professora vai dirigir uma brincadeira com a turma. A mediação no contexto da educação

infantil se destaca das mediações cotidianas pela intencionalidade da ação. As educadoras a todo o momento se preocupam com a aprendizagem das crianças.
No brincar não pode ser diferente, e as intervenções devem ocorrer intencionalmente, pensadas pelas educadoras, para que o tempo de brincadeiras dentro da escola seja aproveitado ao máximo pelas crianças. Proporcionar a brincadeira na educação infantil não significa simplesmente deixar que as crianças brinquem sem que seja feita nenhuma intervenção. Para o autor, as características do jogo não devem ser perdidas por ele estar em um ambiente educativo, e a liberdade é uma delas. Na educação infantil deve ter a preocupação com todo o contexto para contribuir para o brincar das crianças. Um educador que media, constrói um ambiente também mediador do brincar.
As formas de mediação das educadoras são decisivas para fazer com que que as crianças realmente brinquem na escola, interajam com seus colegas, imaginem, criem regras, utilizem brinquedos diferentes, de formas diferentes, em ambientes que estimulem a imaginação. O desenvolvimento consequente da brincadeira vem da experimentação que a atividade propicia. As maneiras de mediação que o professor pode utilizar no ambiente da educação infantil são muitas, basta que ele reconheça o valor dos objetos, do ambiente, da sua ajuda e orientação, e principalmente da sua organização, para assim possibilitar uma qualidade no brincar de seus alunos.
Os campos de experiência em que a BNCC está estruturada em relação à Educação Infantil têm como fundamento as interações e brincadeiras, pois é nessa fase que a criança se desenvolve aos estímulos interno e externo. Brincar é uma experiência cultural. É por meio da brincadeira que a criança desenvolve as suas habilidades psicomotoras de forma integral. O papel do educador tem como referência os campos de experiência para a construção das atividades com isso ele deve refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto de práticas e interações, de modo que a intencionalidade pedagógica busque integrar o que o currículo garante com o conjunto de interesses das crianças na educação infantil, promovendo a importância do entretenimento e o aprendizado.
A Base Nacional Comum Curricular trata os jogos e as brincadeiras como direito de aprendizagem e desenvolvimento. Portanto a criança tem o direito de conviver de modo coletivo e diversificado na escola, exercendo o seu direito de brincar, para que possam se socializar e aprender a brincar. É importante ressaltar que na formação dos profissionais de Educação Infantil a atividade lúdica é indispensável nas aulas. É através da formação do educador que resultará sua prática em sala de aula. As disciplinas estudadas pelos professores ajudarão na formação e no preparo dos educadores.
Por isso, é relevante a formação do docente como mediador essencial para a construção do conhecimento das crianças. Os conhecimentos do professor vão ser traduzidos nas atitudes utilizadas em sala de aula, desde os cuidados pessoais (alimentar-se, vestir-se, higienizar-se), como também nas brincadeiras, nas experimentações com materiais variados, na aproximação com a literatura e na interação com as pessoas. Nessa linha, o ato de jogar e brincar são ferramentas muito importantes para o uso do professor, pois fazem com que as crianças possam iniciar suas descobertas. Assim, é através do lúdico que o educador pode desenvolver atividades divertidas que saem da rotina, proporcionando uma maior interação entre o educador e o educando.
É brincando que as crianças aprendem a dar sentido ao mundo, pode não parecer, mas pra elas o brincar é coisa séria, pois, enquanto se divertem a criança exercita o corpo, criando sua imaginação e interagem com o universo que a cerca, transformando quaisquer objetos em brinquedos fantásticos. As brincadeiras também trabalham a motricidade, é brincando e interagindo que as crianças se desenvolvem, fazendo descobertas, exploram possibilidades e ampliam seu repertório. As crianças, desde cedo, exploram o mundo, o espaço e os objetos do seu entorno, estabelecem relações, expressam-se, brincam e produzem conhecimentos sobre si, sobre o outro, sobre o universo social e cultural, tornando-se, progressivamente, conscientes dessa corporeidade.
Por meio das diferentes linguagens, como

a música, a dança, o teatro, as brincadeiras de faz de conta, elas se comunicam e se expressam no entrelaçamento entre corpo, emoção e linguagem. A instituição escolar precisa também promover oportunidades para que as crianças possam ficar animadas pelo espírito lúdico e na interação com seus pares, explorar e vivenciar um amplo repertório de movimentos, gestos, olhares, sons e mímicas com o corpo. Dessa maneira, a execução do lúdico em sala de aula faz com que as crianças venham a se expressar, além de se sentirem úteis, felizes e gratificadas por participarem de momentos criativos, através do ato de jogar e de brincar enquanto elementos que se fazem presentes no cotidiano.

O brincar na BNCC é combinado como direito basal e recurso de incremento da criança. Segundo os campos de conhecimentos, o brincar surge como abordagem vivencial a ser trabalhada de forma intencional e organizada pelo professor, já que a brincadeira é intercessora de aprendizagens significativas na 24 Educação Infantil, pois, a criança adquire conhecimento de mundo a partir do ato de brincar, interagir e experimentar. Sendo assim, o uso dos jogos e brincadeiras, como ferramenta pedagógica, surge como um caminho de possibilidades para que as crianças se desenvolvam na faixa etária da educação infantil de forma integral de acordo com suas necessidades. No entanto, ao pensar em atividades que ajudam nas necessidades das crianças de forma integrada, é importante que se associe a realidade social e cultural das crianças durante o processo de construção de conhecimento. Sendo assim a dimensão lúdica se qualificará na aprendizagem escolar, para que as atividades sejam planejadas, organizadas, direcionadas e utilizadas de forma adequada. Nessa perspectiva, o educador torna-se mediador das respectivas ferramentas, para que seja facilitada a organização de inúmeras ações que venham a garantir que se tenham condições que aperfeiçoe o aprendizado.

Portanto, o educador deve sempre se colocar dentro das ações de jogar e brincar, participando, mas também, ao mesmo tempo, incentivando as crianças a superarem seus limites, indo além das suas potencialidades. Envolver-se nas atividades propostas contribui para que as crianças entendam a relevância das atividades no desenvolvimento deles. A ludicidade finalmente começa a ser valorizada, surgindo como uma nova metodologia de ensino que se utiliza de jogos e brincadeiras para apresentar aos alunos determinados temas ou conteúdo das matérias presentes nas aulas. O brincar é sem dúvida um meio pelo qual os seres humanos e os animais exploram uma variedade de experiências em diferentes situações, para diversos propósitos.

Segundo a BNCC (2017), as crianças, por meio das brincadeiras, reelaboram situações, enfrentam desafios, resolvem conflitos, desenvolvem o raciocínio e a criatividade, levantam hipóteses e na prática pedagógica podem proporcionar diferentes atividades que contribuem para o seu desenvolvimento. Nessa linha, o lúdico pode ser utilizado como uma estratégia de ensino e aprendizagem nas escolas, sendo um método que contribuirá não só para o desenvolvimento infantil, como também para o cultural. Portanto, o brincar não é apenas ter um momento reservado para deixar a criança à vontade em um espaço com ou sem brinquedos, mas sim um momento em que os educadores podem ensinar e aprender muito com a criança. Consequentemente, preparando-as para um futuro cheio de possibilidades, desenvolvendo o intelecto da criança que mais tarde se tornará um cidadão com habilidades, capacidades e total influência na sociedade na qual esteja inserido.

As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil têm como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo experiências que promovam o conhecimento de si e do mundo, por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais. Essas ações irão favorecer a relação das crianças com as diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão (BRASIL, 2010). Em relação à organização curricular, enquanto a BNCC está centrada na ideia de eixos de aprendizagens em relação ao corpo/movimento, o RCNEI apresenta uma perspectiva instrumental, concebendo o corpo e o movimento como meio para atingir determinadas aprendizagens, tratando o jogo e a brincadeira como

estratégias metodológicas para o ensino.
Na brincadeira, as crianças exploram as possibilidades e limites de seu próprio corpo através dos movimentos e experimentam objetos e materiais, conhecendo-os, comparando-os e organizando-os. É importante organizar os espaços para brincar e para viver o cotidiano na escola da infância é uma importante ação do professor, já que o espaço é revelador de uma concepção de crianças e infâncias e pode ser considerado o parceiro pedagógico do professor, na medida em que possibilita que os bebês, as crianças bem pequenas e as crianças pequenas participem da organização dos mesmos e por eles circulem com autonomia, segurança e sejam desafiadas a ampliar suas aprendizagens e seu desenvolvimento. O respeito ao tempo das crianças e acolher sua participação nestes momentos é essencial.
Priorizando o tempo para a brincadeira e as interações para a realização das atividades cotidianas pelas crianças e com elas significa reconsiderar e planejar a maneira como são organizados os contextos, de modo que sejam favoráveis para as aprendizagens. Cada criança é um sujeito único com especificidades próprias que precisam ser reconhecidas e valorizadas pelos educadores para promover seu desenvolvimento integral. A diversidade se apresenta tanto nas características físicas quanto nas psíquicas, sociais, culturais e biológicas compondo a riqueza e a singularidade de cada sujeito, família, cultura.
As interações e a brincadeira dão sustentabilidade à inclusão da diversidade quando são proporcionadas práticas educativas que promovam a participação efetiva de todas as crianças. Nesse sentido, as ações planejadas pelo professor devem ser marcadas pela intencionalidade educativa na organização de experiências que permitam às crianças articular e conhecer a si, o outro, a natureza, a cultura e a produção científica por meio das interações e da brincadeira.
A ludicidade deve ter como sentido a intencionalidade pedagógica e o educador têm como referência os campos de experiências para construção de atividades, que por meio disso deve refletir selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto de práticas e interações é de suma importância que busque integrar o que o currículo garante o conjunto de interesses das crianças na educação infantil, promovendo a importância do entretenimento e o aprendizado. O documento orienta que as interações e brincadeiras são consideradas os eixos estruturantes das práticas pedagógicas, pois a interação ela caracteriza o dia a dia na infância, trazendo muito aprendizado e desenvolvimento integral das crianças, promovendo através dos jogos, das brincadeiras e dos conteúdos didáticos um estimulo e uma nova forma das crianças obterem conhecimentos. A BNCC trata os jogos e brincadeiras como direito de aprendizagem e desenvolvimento, pois o jogo é uma atividade lúdica que deve ser visto como uma das técnicas de aprendizagem, pois, busca expandir mais a visão dos docentes, para conceder aos alunos uma nova aprendizagem. As atividades lúdicas além de favorecem o desenvolvimento humano, também faz com que as crianças possam expandir o aprendizado e proporcionar novas maneiras de resolver procedimentos no cotidiano social e escolar. Por meio da prática de jogos e brincadeiras dentro da instituição escolar é preciso promover oportunidades e mostrar como a brincadeira pode ser um instrumento muito importante e também para que as crianças possam ficar animadas pelo espírito lúdico e na interação com os demais alunos. O brincar é um importante processo psicológico, pois as crianças têm possibilidade de produzir suas vivências, transformando a realidade na perspectiva dos seus interesses e desejos, estimulando processos de articulação entre o conhecido e o novo, entre a experiência e a imaginação e criatividade. O ato de brincar é um estimulante necessário no processo de evolução das crianças. Dessa forma, o ato de brincar não pode ser aplicado com tanta rigorosidade, pois o ato de brincar é para que as crianças tenham uma forma de vida que as torne mais motivadas para o aprendizado. Os professores devem procurar observar o cenário da turma onde serão realizadas as atividades, a fim de melhor consolidar os conteúdos com as rotinas lúdicas. Portanto, os professores têm um papel fundamental na aplicação dos procedimentos lúdicos e poderão ter mais êxito se observarem o contexto educacional. Por isso, é relevante a formação do do-

cente, o qual o mediador é essencial para a construção do conhecimento das crianças. A função pedagógica pode-se perceber na escolha das brincadeiras para a interação das crianças, pois as regras e a imaginação dentro dos jogos e brincadeiras permitem que a criança apresente um comportamento que vai muito além do que existe na atualidade em termos de hábitos. Ela age como se fosse muito maior do que a realidade vivenciada e isso ajuda a significar todo o seu processo de desenvolvimento e aprendizagem. É possível verificar que a BNCC é a base da estruturação curricular das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, bem como das Unidades Escolares, apresentando seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento para as crianças integrantes da Educação Infantil: conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se. Através do brincar, a criança pode se expressar, conhecer a si e ao outro, resolver conflitos e explorar o ambiente no qual está inserida e outras formas de linguagem, inclusive, resolvendo situações conflituosas e desafios que surgem muito maior do que a realidade vivenciada e isso ajuda a significar todo o seu processo de desenvolvimento e aprendizagem. É possível verificar que a BNCC é a base da estruturação curricular das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, bem como das Unidades Escolares, apresentando seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento para as crianças integrantes da Educação Infantil: conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se. Através do brincar, a criança pode se expressar, conhecer a si e ao outro, resolver conflitos e explorar o ambiente no qual está inserida e outras formas de linguagem, inclusive, resolvendo situações conflituosas e desafios que surgem nestes momentos, como dividir brinquedos, estabelecer papeis em uma brincadeira, construir um novo brinquedo, entre outros.

CONCLUSÃO

Com essas reflexões foi possível notar que a rotina, o ambiente físico, os materiais, além da educadora são fortes mediadores do brincar na educação infantil, e muitos deles dependem de um incentivo maior. Maior que a educadora, que muitas vezes não tem outras possibilidades. Maior que o ambiente escolar que recebe uma verba anual insuficiente para comprar equipamentos melhores e mais adequados para as crianças e para as educadoras. Todo um sistema escolar está em falta com a brincadeira infantil. A formação dos professores não dá conta de ensinar o fenômeno brincar e sua importância.

A boa vontade dos educadores é notada. Situações e mediações interessantes acontecem todos os dias, mas ainda temos aquela sensação de uma escola de crianças feita por adultos. Um contexto bem-organizado é capaz de estimular uma criança como mais nada o faria. A preparação do ambiente, a forma como são colocados os brinquedos e os móveis na sala são ações da professora também muito importantes, principalmente quando se fala de brincar. O contexto educa, a criança aprende por meio dos estímulos que lhes são ofertados em seu dia a dia. Profissionais que trabalham nas instituições de educação infantil deveriam dar mais valor à forma como o contexto da escola é organizado, tanto as salas como o parque, como qualquer outro ambiente. A criança tem direito de brincar, entendê-la como sujeito de direitos é proporcionar um brincar de qualidade para ela. Isso inclui tempo, espaço, materiais, formação de professores e, principalmente, incentivo.

A fase da Educação Infantil tem papel importante no desenvolvimento humano devido a sua importância e contribuição para a aquisição das habilidades psicomotoras e socioemocionais. Esse período gera um impacto no desenvolvimento das emoções e das relações, devido ao vínculo afetivo que as crianças estabelecem com seus cuidadores, professores e pares, auxiliando na construção e compreensão das emoções e das habilidades motoras e cognitivas.

As diretrizes políticas pedagógicas direcionadas a educação infantil registram e direcionam o papel do docente como mediador, como agente- chave da ampliação do repertório de aprendizagem da criança. Citam a importância da qualificação dos docentes para conhecerem e assumirem a responsabilidade de organizarem um ambiente adequado, uma prática lúdica baseada na intervenção qualificada e a contribuição significativa no desenvolvimento integral e de

bem-estar das crianças.
A identificação e adequação dos espaços, ambientes e recursos dos Centros de Educação Infantil de acordo com a especificidade de cada faixa etária.de modo a permitir as brincadeiras e jogos que incentivam a autonomia (parques, salas, banheiros e área de alimentação), bem como mobiliários, brinquedos, materiais artísticos e culturais, são parte do contexto de conhecimento essencial para os docentes e são necessários para oferecer de forma integral o direito a educação de qualidade.
A expectativa deste artigo é a de que a reflexão sobre a importância do brincar para as crianças pequenas, que permanecem nos Centros de Educação Infantil por período integral, não se perca. O brincar na infância, principalmente em contexto escolar, não se pode cair no esquecimento e ser descartado por conta de uma sociedade que busca perfeição na educação por meio de limitados protocolos, sem contextos significativos para as crianças, conduzida pela disputa de primeiro lugar em vez de cooperação e relações socioemocionais saudáveis, competências fundamentais para a vida.
Conclui-se, portanto, que o brincar é um direito da criança e um elemento essencial para sua aprendizagem e desenvolvimento. É responsabilidade dos educadores e das instituições de ensino proporcionar um ambiente rico e estimulante, no qual a ludicidade seja respeitada e incentivada. O reconhecimento do brincar como ferramenta pedagógica e formadora é essencial para que as crianças possam vivenciar plenamente essa fase da vida, garantindo-lhes uma infância saudável e enriquecedora.

REFEÊNCIAS

AYOUB, E. Reflexões sobre a Educação Física na Educação Infantil. Revista Paulista de Educação Física, São Paulo, supl.4, p. 53-60, 2001.

BROUGÈRE, G. Jogo e educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

_____. Brinquedo e cultura. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. A criança e a cultura lúdica. In: KISHIMOTO,

T. M. O Brincar e suas teorias. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

FARIA, A. L. G. de. Educação pré-escolar e cultura: para uma pedagogia da educação infantil. 2. ed. Campinas - SP: Editora da Unicamp; São Paulo: Cortez, 2002.
FREIRE, J. B. O jogo: entre o riso e o choro. Campinas: Autores Associados, 2002.

KISHIMOTO, T.M. Salas de aulas nas escolas infantis e o uso de brinquedos e materiais pedagógicos. Trabalho apresentado na 23ª reunião da ANPEd, Caxambu, 2000.

A LDB e as instituições de educação infantil: desafios e perspectivas. Revista Paulista de Educação Física. São Paulo, supl.4, p.7-14, 2001a.

. Brinquedos e materiais pedagógicos nas escolas infantis. Educação e Pesquisa, Campinas, v.27, n.2, 2001b.

KRAMER, S. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e/é fundamental. Educação & Sociedade, Campinas, v.27, n.96, 2006.

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. 10ª ed. São Paulo: Ícone, 2006. Cap.4.

SAYÃO, D. T. Infância, Educação Física e Educação Infantil.

_____. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In:VIGOTSKII, L.S. ; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. 10ª ed. São Paulo: Ícone, 2006. Cap. 6.

_____. A Formação Social da Mente. 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007. WAJSKOP, G. Brincar na Pré-escola. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

ANTUNES, Celso. Uma nova concepção so-

bre o papel do brincar, páginas abertas, ano 29, n. 21 p. 34-35, 2004. BRASIL, Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Ministério da Educação e do desporto, secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

DUARTE, José Adelino. O jogo e a criança. Estudo de caso. Disponível em: comumrcaap. pt/bitstream/10400.26/2296/1/José Duarte. pdf Acesso em: 11/04/2016.

DEWEY, John. Como Pensamos: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo, uma exposição. Tradução de Haydée Camargo Campos, 4. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1979a.

MALUF, Ângela Cristina Munhuz. Brincar: prazer e aprendizado. São Paulo: Vozes. 2003.

PIAGET, J. O Nascimento DA Inteligência Na Criança. 4. Ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1984.

_____. A Psicologia da Criança. Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

KISHIMOTO, Tizuka Morchida. Jogo, Brinquedo, Brincadeiras e a Educação. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. Jogos infantis: O Jogo, a Criança e a Educação. 7. Edição, Petrópolis, RJ: Vozes. 1993.

SANTOS, Marli Pires dos Santos (org.). O lúdico na formação do Educador. 7. Ed. Petrópolis, RJ: vozes.

2007. VYGOTSKY, L. S. A. Formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

WADSWORTH, Barry. Jean Piaget para o professor da pré-escola e 1º grau. São Paulo. Pioneira, 1984.

AS CONTRIBUIÇÕES DA LEITURA E O ESPÍRITO LEITOR

SIMONE GONZAGA BONFIM COSTA

RESUMO
Este artigo visa destacar a relevância da leitura e da narração de narrativas ouvidas, com o propósito de encorajar essa prática durante a fase em que todos os comportamentos se moldam. Para isso, foram solicitadas opiniões de alguns especialistas da área educacional para examinar suas abordagens em salas de aula. Também aborda como a leitura precoce beneficia os primeiros anos escolares, promovendo a produção de textos, a expressão verbal e a capacidade de síntese. Por último, faz uma análise superficial sobre a dislexia, identificada como uma das principais causas do insucesso acadêmico. O objetivo foi compreender as origens e as intervenções para garantir o sucesso educacional de crianças diagnosticadas com dislexia. A prática da leitura oferece um vasto leque de contribuições significativas para o desenvolvimento humano, indo muito além da simples decodificação de palavras. O espírito leitor, intrínseco a quem se entrega às páginas de um livro, transcende os limites do tempo e do espaço, permitindo mergulhar em universos desconhecidos, explorar ideias inexploradas e vivenciar experiências diversas. O ato de ler não apenas amplia o repertório vocabular e a capacidade de compreensão, mas também estimula a empatia, a criatividade e o pensamento crítico. Ao nos tornarmos leitores assíduos, nos tornamos mais conscientes do mundo que nos cerca, ampliando nossos horizontes e enriquecendo nossa visão de mundo. O espírito leitor é aquele que busca incessantemente novos conhecimentos, que se deixa envolver pela magia das palavras e que encontra refúgio e inspiração nas páginas de um livro. É a chama que arde dentro de cada um de nós, impulsionando-nos a explorar novos mundos, a questionar o status quo e a buscar constantemente o aprimoramento pessoal e intelectual.

PALAVRAS-CHAVE: Comportamentos; Medidas de apoio; Abordagens.

INTRODUÇÃO

Este estudo tem como principal propósito destacar a importância da leitura no Desenvolvimento Cognitivo, desde os primeiros anos escolares, reconhecendo sua importância na transição para as séries iniciais. Também explora a abordagem mais eficaz, resultado de pesquisas, para introduzir esse hábito na rotina das crianças, uma vez que esse hábito deve ser cultivado desde a infância.

Contar histórias e utilizar livros ricamente ilustrados são os primeiros passos cruciais para despertar o interesse das crianças nesse primeiro contato com a leitura. Ao tornar esse processo atrativo, desperta-se o interesse da criança, trazendo benefícios e resultados positivos de forma automática.

A leitura deve ser vista como uma fonte de entretenimento e conhecimento, capaz de enriquecer a imaginação e o vocabulário, facilitando a compreensão de textos e, assim, a transição para as séries iniciais.

A interação com a leitura é de suma importância. É essencial promover discussões sobre o conteúdo por meio de perguntas e descrições, realçando aspectos importantes e revisitando as partes preferidas pelas crianças. Não se pode ignorar (mesmo que brevemente) a dislexia, pois é crucial que os familiares e professores envolvidos na educação e vida intelectual das crianças diagnosticadas estejam atentos.

Crianças com dislexia enfrentam dificuldades em adquirir habilidades de leitura na idade convencional, o que acaba por atrasar seu progresso educacional. Portanto, é responsabilidade dos adultos compreender as limitações e potencialidades da criança, colaborando juntos para oferecer condições favoráveis ao seu desenvolvimento acadêmico e pessoal.

Embora as dificuldades de aprendizagem possam complicar o processo, não devem impedir a educação desse aluno. Com o suporte adequado, ele pode receber uma educação formal, assim como qualquer outra criança. Para concluir, reafirma-se que a leitura desempenha um papel crucial desde a infância, formando cidadãos ativos que con-

tribuem para uma sociedade mais consciente e crítica por meio de uma nova geração pensante.

A LEITURA NA PRIMEIRA INFÂNCIA

A infância é caracterizada como um período de descobertas, no qual a aprendizagem ocorre com facilidade. É fundamental que os educadores sejam responsáveis pela formação de cada criança nessa fase da vida, repensando os ambientes na educação infantil de modo a promover interações e conhecimento do mundo, contribuindo para o desenvolvimento de indivíduos competentes.

Desde tenra idade, as crianças participam de situações que envolvem a leitura em suas interações diárias, sem necessidade de intervenção pedagógica. A leitura assume diversas formas, transmitindo uma variedade de conhecimentos.

Portanto, é essencial considerar o conhecimento prévio da criança, trabalhando de forma pedagógica, sistemática, intencional e planejada para obter resultados significativos. Dado que cada indivíduo tem ritmos e abordagens distintas para aprender a andar, falar, brincar, comer, ler e escrever, a educação deve ser adaptada para atender a essas necessidades, considerando o desenvolvimento como um processo contínuo.

Antes de ler convencionalmente, as crianças tentam decifrar os diversos textos que encontram em suas interações com o mundo, como livros, revistas, embalagens, panfletos, cartazes, anúncios, histórias em quadrinhos e placas de trânsito.

No século XIX, as instituições voltadas para a infância eram principalmente creches e jardins de infância. No contexto brasileiro, as creches tinham um viés assistencialista, ao contrário de outros países que valorizavam a formação pedagógica.

Posteriormente, surgiu a pré-escola, não apenas com foco assistencial, mas reconhecendo a necessidade de preparar as crianças de forma sistematizada para as séries iniciais, incluindo a introdução à leitura antes mesmo da alfabetização. A sociedade passou a enxergar a importância das experiências na primeira infância de maneira diferente, levando a mobilização da sociedade civil e dos órgãos governamentais para reconhecer e documentar a importância do atendimento a essas crianças.

A partir desse momento, a educação infantil passou a ser reconhecida como uma fase crucial para o desenvolvimento social, emocional, cognitivo e psicomotor das crianças, somando-se a outros elementos essenciais para a formação de indivíduos críticos, aptos a participar ativamente na sociedade. A relevância dessa etapa decorre da crença de que é na infância que se constroem estruturas de pensamento e linguagem que serão fundamentais para a compreensão de aprendizados futuros.

Na Educação Infantil, a criança participa de atividades fundamentais que a auxiliam na atribuição de significado a processos posteriores, como o desenvolvimento do apreço pela leitura e escrita, possibilitando assim a imersão social no vasto mundo que a cerca. Inicia-se, então, um processo de exploração, no qual a criança busca reproduzir situações vivenciadas por ela. Essas situações são recriadas por meio de brincadeiras, nas quais a criança interage com o ambiente, explorando-o e demonstrando sua criatividade, inteligência, habilidades e imaginação. Isso fica evidente quando observamos que, por meio do jogo, as crianças utilizam a escrita mesmo antes de dominar a decodificação.

A leitura promove o desenvolvimento cognitivo, auxilia na formação de opiniões, estimula o raciocínio, amplia o conhecimento do mundo, facilita a aprendizagem e a concentração, além de despertar um maior interesse no processo de alfabetização. A educação infantil tem como pilar central as interações e o ato de brincar, envolvendo modalidades como música, movimento corporal, artes visuais, jogos matemáticos, entre outras, que devem ser cuidadosamente pensadas e planejadas. É por meio dessas atividades que a criança constrói seu conhecimento de forma lúdica, pois é no brincar que ela absorve e internaliza saberes.

Conforme os Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil (RCNEI):

As crianças possuem uma natureza singular, que as caracteriza como seres que sentem e pensam o mundo de um jeito muito próprio. Nas interações que estabelecem desde cedo com as pessoas que lhes são próximas e com o meio que as circunda, as crianças

revelam seu esforço para compreender o mundo em que vivem as relações contraditórias que presenciam e, por meio das brincadeiras, explicitam as condições de vida a que estão submetidas e seus anseios e desejos. (RCNEI, 1998 vol. 1 p. 21-22).

Dessa forma, é fundamental utilizar uma variedade de linguagens, adaptadas a diferentes propósitos, permitindo que a criança compreenda e seja compreendida, expressando suas ideias, sentimentos, desejos e avançando em seu processo de construção de significados, enriquecendo, assim, sua capacidade de expressão.
De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009):

As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo experiências que (...) favoreçam a imersão das crianças em diferentes linguagens e o progressivo domínio de diversos gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical; proporcionem experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos." (DCNEI, 2009. p. 25).

O contato precoce da criança com os livros é de suma importância para o processo de alfabetização e deveria ser introduzido em casa, pelos pais ou irmãos mais velhos. Considerando que muitos fatores podem prejudicar esse contato, a escola se destaca como o espaço que garante essa interação da criança com os livros (e outros materiais escritos), enriquecendo assim seu processo de aprendizagem. Através da leitura, as crianças encontram palavras que apontam, explicam, informam, esclarecem, orientam, classificam, convencem e moldam, o que também auxiliará em sua expressão oral.
No entanto, para assegurar o sucesso do trabalho com as crianças e a leitura, é crucial considerar a maneira como ela é apresentada.
O PROFESSOR E O ALUNO
O papel do professor é crucial no processo de ensino e aprendizagem. Muitos professores, baseados em concepções comuns, acreditam ser apenas transmissores de conteúdo, sem perceber a dimensão única de cada aluno. Ser professor vai além de simplesmente transmitir conteúdo; envolve articular as experiências dos alunos com o mundo, levando-os a refletir sobre seu entorno e ajudando-os a formar suas próprias opiniões. Infelizmente, alguns veem a criança como um recipiente vazio a ser preenchido com conteúdo, promovendo uma aprendizagem mecânica.
É crucial desfazer essa visão e essa desvalorização. É essencial uma mudança que estabeleça uma relação mais eficaz entre professor e aluno, com o professor reconhecendo seu papel social e político. Apesar da desvalorização atual, é necessário que o professor compreenda sua importância para assumir uma postura crítica em relação à sua atuação, recuperando assim o verdadeiro significado de ser educador e sendo reconhecido pela sociedade.
O aluno é como solo fértil, onde o professor semeia suas melhores sementes todos os dias, na esperança de colher os mais belos frutos. Na aprendizagem humana, a interação social e a mediação do outro desempenham um papel fundamental. É o professor quem mediará o contato da criança com a leitura e a escrita, respeitando cada faixa etária e evitando apresentar desafios além do que a criança está preparada para enfrentar naquele momento. Isso requer uma análise crítica dos métodos pedagógicos.
É importante ressaltar que a aprendizagem na educação infantil deve respeitar os interesses e desejos das crianças, proporcionando situações que permitam a ação e a interação, garantindo seu direito de aprender de forma lúdica.
O professor deve reconhecer a linguagem escrita como uma das diversas linguagens essenciais para a educação infantil, utilizando-as de maneira criativa, adquirindo conhecimento e ampliando seu repertório. Em nenhuma circunstância a palavra "ensino" deve ser excluída da educação infantil, pois é evidente o quanto há para ensinar nessa etapa da educação básica. Considerando o brincar como parte da cultura da criança e sua forma natural de aprendizado e desenvolvimento, e a escrita como uma prática

social pela qual a criança se interessa desde cedo, é fundamental unir o útil ao agradável, trabalhando de forma organizada, respeitando a cultura infantil e criando situações em que a leitura e a escrita façam sentido para elas.
Nesse sentido, não se trata de antecipar ou acelerar o processo de alfabetização, mas também não se pode subestimar a importância do trabalho com a leitura e a escrita com as crianças pequenas. No entanto, a relação entre professor e aluno (criança) deve ser baseada na afetividade, considerando que o processo de aprendizagem, independentemente da cultura, se desenvolve por meio da interação social e é construído a partir das experiências vivenciadas. A afetividade é um elemento presente na vida das crianças e não deve, de forma alguma, ser excluída quando elas iniciam a vida escolar. Muitos professores acreditam equivocadamente que se estabelecerem uma proximidade com a criança para além do conteúdo de estudo, permitirão uma excessiva confiança que poderia resultar em fracasso acadêmico. Essa mentalidade está equivocada. É essencial revisitar esses conceitos, tendo como base fundamental a aprendizagem da criança.
Compreende-se, portanto, que para que ocorra uma aprendizagem significativa e prazerosa, é crucial valorizar que tanto o professor quanto o aluno são seres em constante construção, sendo moldados a cada nova interação. É fundamental um esforço conjunto de ambas as partes.

O CONTATO COM O LIVRO E SUA IMPORTÂNCIA

A contemporaneidade evidencia que dispositivos eletrônicos captam mais a atenção das crianças do que os livros, tornando imperativo revisar as práticas relacionadas à leitura e escrita de modo a dialogar com as diversas informações e tecnologias às quais as crianças estão expostas atualmente.
Para que o desenvolvimento da aprendizagem ocorra de maneira eficaz, a criança necessita de conhecimentos significativos, preferencialmente adquiridos por meio de experiências tangíveis, que possam ver, tocar e dominar. É fundamental considerar a singularidade de cada indivíduo, respeitando seus ritmos naturais de desenvolvimento, seja para engatinhar, andar, falar, e assim por diante, sem pressa.
A substituição de dispositivos eletrônicos por livros não é tarefa fácil, porém, é possível e necessário mostrar que os livros são igualmente interessantes, desde que sejam apresentados de forma atrativa e diversificada, despertando a curiosidade da criança e o desejo por aprender.
Muitas crianças não têm em casa um ambiente favorável para a prática da leitura, sendo a sala de aula muitas vezes o único espaço que proporciona essa experiência de maneira diversificada. Para reverter essa situação, é crucial tornar a leitura uma atividade prazerosa, demonstrando os benefícios e aprendizados que ela pode proporcionar, a fim de torná-la um hábito que as crianças levem para casa, tornando-as leitores ávidos.
O contato da criança com a leitura possibilita que ela compreenda, questione, conviva e aja no mundo, conhecendo novas culturas, pessoas e ideias diversas, expandindo assim sua compreensão do novo. Como bem expressa Abramovich:

> Através das histórias, descobrimos outros lugares, outros tempos, outros modos de agir e ser, outra ética, outra ótica... É aprender um pouco de História, Geografia, Filosofia, Política, Sociologia, sem precisar saber o nome disso tudo e muito menos parecer que tem cara de aula. (ABRAMOVICH, 1989, p. 17).

A leitura pode proporcionar uma infinidade de benefícios desde a mais tenra idade. Conforme Abramovich destaca em seu livro "Gostosuras e Bobices": "Ah! Como é importante para a formação de qualquer criança ouvir muitas, muitas histórias..." (ABRAMOVICH, 1989, p.16). Além disso, a leitura promove o desenvolvimento da criança, aprimora suas habilidades de comunicação, expande seu vocabulário e enriquece seu conhecimento, permitindo que ela sinta uma variedade de emoções e explore o mundo imaginário.
É fundamental criar um ambiente agradável e encantador para a leitura, uma vez que as crianças se encantam com o extraordinário e o mágico, evitando o comum. A leitura deve ser apresentada de maneira que desperte a

curiosidade da criança sobre o que está por vir. Nas palavras de Abramovich:

É importante que, quem está contando, crie todo um clima de envolvimento, de encanto... Saiba fazer pausas, criar intervalos, respeitando o tempo imaginário de cada criança para construir seu cenário, visualizar seus monstros, criar seus dragões, percorrer a casa, vestir a princesa, imaginar a face do padre, sentir o galope do cavalo, dimensionar o bandido e muito mais. (ABRAMOVICH, 1997, p.21).

Portanto, cabe ao adulto mediar essa ação. Estes momentos são cruciais para que, desde cedo, a criança aprenda a manipular livros, compreendendo gradualmente a forma correta de utilizá-los. É necessário desfazer a ideia de que o livro é um objeto "sagrado", a ser mantido em um local alto da estante. A criança deve manuseá-lo para se familiarizar, descobrindo a magia da leitura. Na infância, as crianças percebem que os livros são algo bom e divertido. Ao manuseá-los, elas se interessam pelas formas, cores e figuras, as quais gradualmente começam a identificar e nomear. Paulo Freire destaca em seu livro:

Refiro-me a que a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele. Na proposta a que me referi acima, este movimento do mundo à palavra e da palavra ao mundo está sempre presente. Movimento em que a palavra dita flui do mundo mesmo através da leitura que dele fazemos. De alguma maneira, porém, podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por certa forma de 'escrevê-lo' ou de 'reescrevê-lo', quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente. (FREIRE, 1989, p. 13).

Mesmo antes de serem alfabetizadas, as crianças usam os livros à sua maneira, folheando e observando as figuras, bem como os gestos e posturas de outros leitores, como pais, professores ou outras crianças. Mesmo sem saber ler, elas fazem traduções e levantam hipóteses com base no vocabulário e nos conhecimentos que já possuem, realizando uma leitura não formal. A partir desse ponto, inicia-se o processo de aprendizagem, identificando a existência de coisas que podem ser lidas para obter informações.

A simples exposição ao material não é suficiente; as crianças precisam participar de práticas que tenham significado. Existem diversas maneiras de trabalhar a leitura na educação infantil, como rodas de leitura, contação de histórias, malas de leitura, leitura de livros, cantinhos de leitura, brincadeiras com livros, entre outras, que devem ser constantemente atualizadas.

Mesmo sem serem alfabetizadas, as crianças são capazes de produzir textos orais, organizando suas ideias para que outros compreendam a mensagem que desejam transmitir. Isso se torna claro em rodas de leitura, onde o professor proporciona espaço para que as crianças, mesmo não alfabetizadas, contem histórias à sua maneira, permitindo a intervenção dos colegas para completar a narrativa.

Para formar leitores, é crucial refletir sobre o desenvolvimento do professor como leitor, pois o prazer e a satisfação demonstrados pelo professor/mediador são fundamentais para despertar o interesse da criança pela leitura.

A roda de leitura, uma prática comum na educação infantil, apesar de ser vista como uma atividade divertida, é um momento em que a alegria e o interesse da criança estão em destaque, e é nesse contexto que outros objetivos, como educar, instruir, desenvolver inteligência, promover cultura e transmitir valores, podem ser alcançados. Na roda de leitura, as crianças têm a oportunidade de ouvir, contar, recontar com suas próprias palavras, imitar sons, gesticular, representar papéis sociais, imaginar e recriar situações.

A leitura em voz alta permite que as crianças escutem, questionem e respondam, sendo um meio significativo para que compreendam as funções e a estrutura da linguagem escrita, percebendo como estão associadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inserção da criança em um mundo moldado pela cultura ocorre por meio dos adultos próximos, que estabelecem normas de convivência, em um processo de socialização

que requer a regulação das condições coletivas de existência.

A concepção de infância é historicamente construída, em uma dinâmica de relações sociais onde a criança desempenha um papel ativo, como um agente social, com características próprias do contexto em que está inserida. A infância deixou de ser vista como uma realidade conhecida por todos e passou a ser compreendida como um grupo específico que contribui para a produção e reprodução da vida social. Dessa forma, a criança é reconhecida como um indivíduo em desenvolvimento, protagonista de sua própria história, um agente e produto da vida em sociedade.

Por esses e outros motivos, considera-se de suma importância introduzir a leitura desde a mais tenra idade, com o objetivo de socializar, representar, expressar e ampliar conhecimentos. A escola desempenha um papel fundamental ao proporcionar meios para o desenvolvimento integral da criança, auxiliando-a na compreensão do mundo e de si mesma. Portanto, a proposta apresentada neste trabalho defendeu a relevância da leitura na formação intelectual.

Para que todo o processo seja bem-sucedido, é essencial considerar a importância da relação entre professor e aluno, em que um ensina enquanto aprende e o outro aprende enquanto ensina. A criança brinca e, por meio do brincar, se desenvolve. Dessa forma, a aprendizagem deve ocorrer de forma gradual, respeitando a individualidade de cada criança, sendo o aspecto lúdico uma parte fundamental de todo o processo.

Ao longo desse processo, a reprodução surge naturalmente, sendo explorada e aprimorada a cada reconto. Conforme a leitura se torna uma presença gradual na vida da criança, ela aprimora suas habilidades de reprodução, que inicialmente podem ser simples, mas ao longo do tempo se tornam mais refinadas e detalhadas.

Torna-se evidente que a introdução precoce da leitura traz inúmeros benefícios, os quais se desenvolvem ao longo do processo de aprendizagem, visando alcançar melhores resultados para as futuras aprendizagens. No entanto, é perceptível que a educação ainda necessita de uma formação mais significativa que atenda às especificidades dos alunos.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. Literatura Infantil: Gostosuras e Bobices. Scipione, 1989.

BAPTISTA, M. C. Alfabetização e letramento em classes de crianças menores de sete anos: direito da criança ou desrespeito à infância? In: GONÇALVES, a. BARROS, J.M.G. Jogo Infantil e Hiperatividade. Rio de Janeiro: Sprint, 2002.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. Referencial curricular nacional para a educação infantil. Brasília, 1998. 3 v. Disponível em http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf. Acesso em: 27 dez.2024.

FERNANDEZ A. A inteligência aprisionada: abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família. Porto Alegre,1991(reedição)

FRANZ, Marie-Louise Von. A interpretação dos contos de fada: Uma introdução à psicologia dos contos de fadas. Rio de Janeiro: Achiamé, 1981.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. 23. Ed. São Paulo: Cortez Editora, 1989.

KHAN, Aamir (direção). Como estrelas na terra, toda criança é especial. Disponível em: https://youtu.be/6rxSS46Fwk4. Acesso em 14 dez.2024.

MATTOS, P. No Mundo da Lua: Perguntas e Respostas sobre Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade em Crianças, Adolescentes e Adultos. São Paulo: Lemos Editorial, 2004.

MOURÃO, C. C. PNL e o sucesso no processo de ensino- aprendizagem. Sociedade Brasileira de Neurociência 2010. Disponível em: http://www.sbneurociencia.com.br/carine/index.htm Acesso em:13 dez.2024.

A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: JOGOS, BRINQUEDOS E ATIVIDADES RECREATIVAS

TALITA DA SILVA SANTOS

RESUMO
O brincar, como expressão lúdica, desempenha um papel central no desenvolvimento infantil, sendo essencial para o aprendizado e a formação integral das crianças. Este artigo explora o conceito de lúdico e sua importância no contexto educacional, destacando como atividades recreativas contribuem para o desenvolvimento cognitivo, social, emocional e motor das crianças. Baseado nas teorias de Vygotsky, Piaget e outros estudiosos da educação, o texto examina a interação entre o brincar e o processo de aprendizagem, abordando a criação da "zona de desenvolvimento proximal" e a importância das atividades lúdicas para a construção de habilidades como resolução de problemas, pensamento crítico, criatividade e cooperação. Além disso, o artigo discute a relevância do lúdico na Educação Infantil, alinhando-se às Diretrizes Curriculares Nacionais, que enfatizam o papel das brincadeiras no processo de alfabetização e no desenvolvimento de competências sociais e emocionais. Através da análise teórica e prática, o estudo ressalta como o lúdico deve ser integrado de maneira estratégica no currículo escolar, promovendo um ambiente educativo que favoreça o crescimento integral das crianças, tornando o aprendizado mais prazeroso e significativo.

PALAVRAS-CHAVE: Educação; Infantil; Lúdico.

ABSTRACT:
Playing, as a playful expression, plays a central role in child development, being essential for children's learning and comprehensive training. This article explores the concept of play and its importance in the educational context, highlighting how recreational activities improve children's cognitive, social, emotional and motor development. Based on the theories of Vygotsky, Piaget and other education scholars, the text examines the interaction between playing and the learning process, addressing the creation of the "zone of proximal development" and the importance of playful activities for building skills such as resolution problems, critical thinking, creativity and cooperation. Furthermore, the article discusses the relevance of play in Early Childhood Education, in line with the National Curricular Guidelines, which emphasize the role of play in the literacy process and in the development of social and emotional skills. Through theoretical and practical analysis, the study highlights how play must be strategically integrated into the school curriculum, promoting an educational environment that favors the integral growth of children, making learning more pleasurable and meaningful.
KEY-WORDS: Education; Children's; Playful.

INTRODUÇÃO:

O conceito de lúdico está intrinsecamente ligado ao universo infantil e à maneira como as crianças interagem com o mundo ao seu redor. Derivado do termo "ludus", que significa jogo, diversão ou brincadeira, o lúdico se refere a todas as atividades que envolvem jogos, brinquedos, brincadeiras e interações recreativas. Essas práticas, ao mesmo tempo que estimulam o prazer e a diversão, desempenham um papel fundamental no desenvolvimento global da criança, abrangendo aspectos cognitivos, emocionais, sociais e físicos. Através do brincar, as crianças exploram, aprendem e fazem descobertas importantes sobre si mesmas e sobre o ambiente em que estão inseridas.

No contexto educacional, o lúdico vai muito além de uma simples atividade recreativa ou de entretenimento. Em vez de ser visto como um tempo "perdido", o brincar é considerado uma poderosa ferramenta pedagógica que facilita a aprendizagem de forma envolvente e natural. O brincar é uma linguagem universal que transcende barreiras de idade e cultura, sendo a principal forma de expressão das crianças, além de ser um veículo para o aprendizado de conceitos fundamentais. Por meio de jogos, brinquedos e atividades recreativas, as crianças desenvolvem habilidades cognitivas, como

a resolução de problemas e o pensamento crítico, ao mesmo tempo em que aprimoram suas habilidades sociais e emocionais, como a cooperação, a empatia e a autorregulação emocional.

A importância do lúdico na educação infantil é amplamente reconhecida por educadores e psicólogos do desenvolvimento, que enfatizam como essas atividades são essenciais para o desenvolvimento integral das crianças. O brincar proporciona um ambiente seguro e estimulante onde as crianças podem experimentar novas ideias, testar suas hipóteses e interagir com seus pares. Nesse contexto, o papel do educador é fundamental para mediar e direcionar as atividades lúdicas, integrando-as de forma eficaz ao currículo e garantindo que elas promovam uma aprendizagem significativa. Quando incorporado nas práticas pedagógicas, o lúdico se torna uma ponte entre o conhecimento teórico e a experiência prática, permitindo que a criança construa seu próprio entendimento do mundo de maneira ativa e prazerosa.

Portanto, o lúdico não deve ser visto apenas como uma forma de diversão, mas como um componente essencial e estruturante da educação infantil, capaz de promover o desenvolvimento de habilidades cognitivas, sociais, emocionais e motoras. Ao permitir que as crianças aprendam de forma mais natural e engajada, o lúdico torna-se uma ferramenta pedagógica valiosa, contribuindo para a formação de indivíduos mais criativos, críticos e preparados para enfrentar os desafios da vida.

A educação deve favorecer a aptidão natural da mente em formular e resolver problemas essenciais e, de forma correlata, estimular o uso total da inteligência geral. Este uso total pede o livre exercício da curiosidade, a faculdade mais expandida e a mais viva durante a infância e adolescência, que com frequência a instrução extingue e que, ao contrário se trata de estimular ou, caso esteja adormecida de despertar. (MORIN, 2000, p. 39).

DESENVOLVIMENTO:

De acordo com o teórico da pedagogia, Vygotsky, os seres humanos possuem uma natureza intrinsecamente social, necessitando da convivência em sociedade para atender a diversas necessidades físicas, emocionais e psicológicas. Essa interdependência indica que a qualidade de vida de uma pessoa está diretamente relacionada à qualidade do ambiente social em que está inserida.

Na educação de modo geral, e principalmente na Educação Infantil o brincar é um potente veículo de aprendizagem experiencial, visto que permite, através do lúdico, vivenciar a aprendizagem como processo social. A proposta do lúdico é promover uma alfabetização significativa na prática educacional, é incorporar o conhecimento através das características do conhecimento do mundo. O lúdico promove o rendimento escolar além do conhecimento, oralidade, pensamento e o sentido. (FANTACHOLI, 2011, p. 1)

Nesse âmbito, portanto, cabe aqui uma tentativa de explicitar como o brincar e as atividades lúdicas acabam por serem de suma importância no que tange ao aprendizado infantil. Nosso objetivo aqui é promover um estudo que entre em concordância com Fantacholi que brincar, é um recurso crucial na Educação Infantil, pois possibilita uma aprendizagem vivencial e significativa.

Através do lúdico, a criança vivencia o aprendizado como um processo social, conectando o conhecimento escolar ao mundo ao seu redor. Essa abordagem facilita a alfabetização, estimula o desenvolvimento da oralidade, do pensamento lógico e crítico, e melhora o rendimento escolar. Fora isso, promove uma relação emocional mais profunda com o aprendizado, tornando-o prazeroso e efetivo.

A infância, dessa forma, é um período marcado pelas brincadeiras, que por si só acabam por representar um meio essencial para a criança expressar e satisfazer seus interesses, necessidades e desejos individuais. É por meio delas que a criança interage com a realidade, refletindo, organizando, desconstruindo e reconstruindo o mundo ao seu redor. Assim, o lúdico se destaca como uma das formas mais eficazes de envolver o aluno nas atividades escolares, visto que a brincadeira é uma característica intrínseca à criança, sendo sua maneira natural de aprender, refletir e explorar o ambiente.

Assim sendo, de acordo com Vygotsky (1984, p.97): a brincadeira cria para as crianças uma "zona de desenvolvimento proximal" que

não é outra coisa senão a distância entre o nível atual de desenvolvimento, determinado pela capacidade de resolver independentemente um problema, e o nível atual de desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de um problema sob a orientação de um adulto ou com a colaboração de um companheiro mais capaz.

Os jogos, especialmente no contexto da educação infantil, configuram-se como ferramentas poderosas para o desenvolvimento cognitivo, uma vez que estimulam uma variedade de habilidades fundamentais. Em primeiro lugar, cumpre destacar que os jogos, ao promoverem desafios específicos, criam um ambiente propício para a resolução de problemas, instigando as crianças a analisarem situações, ponderarem possibilidades e, por conseguinte, buscarem soluções adequadas. Essa dinâmica estimula o raciocínio lógico e o pensamento analítico, que são indispensáveis para o aprendizado ao longo da vida.

Ademais, os jogos favorecem o desenvolvimento da criatividade, pois, ao inserirem as crianças em contextos fictícios ou lúdicos, permitem-nas experimentar diferentes perspectivas e explorar soluções inovadoras. Por meio da liberdade oferecida pelas regras flexíveis ou pelos ambientes simulados, a imaginação é ativada, propiciando o surgimento de ideias originais. Sob essa ótica, torna-se evidente que o caráter criativo dos jogos transcende o simples entretenimento, configurando-se como uma ponte para a construção de novas formas de interpretar o mundo.

Convém ressaltar que os jogos promovem o pensamento crítico, um elemento indispensável para o pleno desenvolvimento cognitivo. Nesse sentido, atividades lúdicas que envolvem tomada de decisões, avaliação de estratégias ou análise de consequências encorajam as crianças a questionarem, refletirem e argumentarem. Ao desenvolverem a capacidade de discernimento e a habilidade de avaliar informações, as crianças passam a compreender mais profundamente a lógica subjacente às suas escolhas e ações.

Não obstante, é crucial enfatizar que os jogos não operam isoladamente. Eles dependem de um contexto educacional que favoreça sua utilização como instrumento pedagógico. Assim sendo, professores e mediadores precisam selecionar e adaptar os jogos de forma que estejam alinhados aos objetivos educacionais, maximizando seus impactos no desenvolvimento cognitivo. Por conseguinte, torna-se evidente que a escolha de jogos adequados pode catalisar o aprendizado e potencializar o desenvolvimento das habilidades mencionadas.

O objeto, sons, movimentos, cores, figuras, pessoas, tudo pode virar brinquedo através de um processo de interação em que funcionam como alimentos que nutrem a atividade lúdica, enriquecendo. (AMARILHA, 1997)

Em síntese, os jogos constituem-se como elementos essenciais no processo de ensino-aprendizagem, à medida que oferecem desafios, estimulam a criatividade e promovem o pensamento crítico. Assim, ao serem inseridos de maneira consciente e planejada no contexto educacional, tornam-se poderosos aliados na formação de indivíduos mais capazes, reflexivos e inovadores, aptos a enfrentar os desafios de uma sociedade em constante transformação. Portanto, o uso estratégico dos jogos vai além da diversão, evidenciando-se como uma prática educativa indispensável.

Brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia. O fato de a criança, desde muito cedo poder se comunicar por meio de gestos, sons e mais tarde, representar determinado papel na brincadeira, faz com que ela desenvolva sua imaginação. Nas brincadeiras, as crianças podem desenvolver algumas capacidades importantes, tais como a atenção, a imitação, a memória, a imaginação. Amadurecem também algumas capacidades de socialização, por meio da interação, da utilização e da experimentação de regras e papéis sociais. (LOPES, 2006, p.110) De acordo com Vygotsky (1984) e Piaget (1975), o desenvolvimento humano não segue uma linha reta, mas é um processo evolutivo, no qual a imaginação desempenha um papel crucial. Quando a criança brinca e adquire a capacidade para determinados tipos de conhecimento, essa habilidade tende a se consolidar e dificilmente se perde ao longo do tempo.

O desenvolvimento social das crianças é profundamente influenciado pelas intera-

ções, cooperação e empatia vivenciadas nas atividades em grupo.

Essas competências são essenciais para o amadurecimento emocional e para a construção de relacionamentos saudáveis ao longo da vida. Quando as crianças participam de atividades coletivas, elas têm a oportunidade de vivenciar situações que exigem comunicação, compartilhamento de ideias e recursos, além de aprender a lidar com diferenças individuais.

A interação nas atividades em grupo permite que as crianças compreendam a importância do diálogo e da troca de experiências. Ao interagir com seus pares, a criança aprende a negociar, a escutar e a respeitar pontos de vista diferentes dos seus, aspectos fundamentais para a convivência em sociedade. Durante essas interações, ela também desenvolve habilidades cognitivas e emocionais, pois precisa interpretar as reações dos outros e ajustar seu comportamento de acordo com o contexto social.

Nicolau (1986), em seus estudos, afirma que quando a criança está brincando ou jogando, libera e canaliza suas energias, podendo transformar, portanto, uma realidade difícil em algo mais leve, dando abertura à fantasia, enfrentando os desafios, imitando e representando as interações presentes na sociedade no qual se vive, atribuindo aos objetos significados diferente, definindo e respeitando as regras, que são estipuladas pelo contexto social. A criança decide desta forma, sobre o que, com quem, onde, com o que, como brincar e o tempo em que brinca, constrói a brincadeira no momento de brincar, brinca sem finalidades ou objetivos explícitos aprendem a lidar com suas angustias, criando e deixando fluir sua capacidade e liberdade da criação (GONÇALVES, 2018).

A cooperação é outra habilidade crucial que as crianças aprimoram quando participam de jogos ou tarefas em grupo. Ao trabalharem juntas para atingir um objetivo comum, elas aprendem a dividir responsabilidades, a colaborar e a reconhecer que o sucesso de uma atividade muitas vezes depende do esforço coletivo. A cooperação fortalece a capacidade de resolver conflitos de maneira construtiva e de entender que o trabalho em equipe é essencial para o alcance de metas compartilhadas.

Ademais, o desenvolvimento da empatia é fortemente incentivado nas atividades em grupo. A empatia permite que as crianças se coloquem no lugar do outro, compreendendo seus sentimentos e necessidades. Através da observação e da vivência de situações sociais, elas aprendem a identificar e a respeitar as emoções dos colegas, o que promove uma convivência harmoniosa e a criação de vínculos afetivos. A empatia é essencial para a construção de relacionamentos baseados no respeito mútuo, e seu desenvolvimento precoce tem um impacto positivo na formação de indivíduos emocionalmente inteligentes.

Portanto, as atividades em grupo não são apenas uma maneira de entreter as crianças, mas desempenham um papel fundamental no desenvolvimento social. Elas proporcionam contextos em que as crianças podem aprender e exercitar a convivência, desenvolvendo habilidades como a interação, cooperação e empatia, que são essenciais para o seu crescimento pessoal e para a construção de uma sociedade mais justa e solidária.

É fundamental ressaltar um trecho relevante das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, que orienta as práticas pedagógicas relacionadas às interações e brincadeiras. Esse documento destaca a importância de proporcionar experiências significativas para as crianças, garantindo que o processo de aprendizagem seja pautado pela vivência e pelo prazer do brincar.

As brincadeiras e as interações são vistas como elementos essenciais para o desenvolvimento integral da criança, pois permitem que ela explore, descubra e construa o conhecimento de forma ativa e participativa. Portanto, essas práticas favorecem a criação de um ambiente educativo no qual as crianças se sentem seguras e estimuladas a interagir com seus pares, desenvolvendo habilidades cognitivas, sociais e emocionais. Assim, as Diretrizes ressaltam que a educação infantil deve ser um espaço de aprendizagem lúdica e social, onde o brincar não é apenas uma atividade recreativa, mas uma poderosa ferramenta de ensino e desenvolvimento:

II – favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domí-

nio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical; VII – possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e reconhecimento da diversidade; IX – promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura; X – promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício de recursos naturais; XI – propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras; e XII – possibilitem a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas, e outros recursos midiáticos. (DCNEI – Resolução nº 5/2009, p.4).

O desenvolvimento emocional e motor são componentes fundamentais na formação integral da criança, sendo essenciais para seu crescimento e aprendizagem. Esses dois aspectos estão profundamente interligados com o contexto das brincadeiras e atividades lúdicas. Na educação infantil, é crucial que as crianças tenham oportunidades para desenvolver essas competências de forma equilibrada, promovendo não apenas o aprendizado cognitivo, mas também o bem-estar emocional e físico.

Aranha (1996, p. 185), citando Jean Piaget, acaba por explicar os diferentes estágios do crescimento cognitivo da criança até a adolescência.:

Os quatro estágios (sensório-motor, intuitivo, das operações concretas e das operações abstratas) representam o desenvolvimento mental (inteligência e afetividade) desde o nascimento até a adolescência: A inteligência evolui da simples motricidade do bebê até o pensamento abstrato do adolescente; A afetividade parte do egocentrismo infantil até atingir a reciprocidade e cooperação, típicas da vida adulta; "A consciência moral resulta de uma evolução que parte da anomia (ausência de leis), passa pela heteronomia (aceitação da norma externa) até atingir a autonomia ou capacidade de autodeterminação, que indica a superação da moral infantil. (ARANHA, 1996, p. 185). O desenvolvimento emocional da criança está intimamente ligado à sua capacidade de compreender e expressar seus sentimentos, além de aprender a lidar com eles de maneira saudável. Ao longo dessa fase, as crianças começam a construir sua autoestima, o que é essencial para sua confiança e segurança emocional. Outro aspecto importante no desenvolvimento emocional infantil é a superação de medos.

Durante a infância, é comum que as crianças passem por momentos de insegurança e medo, seja em relação a situações novas ou a desafios que se apresentam em sua rotina. O ambiente lúdico e acolhedor permite que as crianças enfrentem e superem esses medos de maneira gradual e respeitosa. Com o apoio de adultos e colegas, elas podem ser incentivadas a dar pequenos passos para superar suas limitações, o que fortalece sua autoconfiança e resiliência emocional.

No que diz respeito ao desenvolvimento motor, ele é igualmente essencial, pois envolve o aprimoramento das habilidades físicas e a construção de uma base sólida para a coordenação e o movimento ao longo da vida. As habilidades motoras finas, que envolvem movimentos mais precisos das mãos e dedos, são fundamentais para tarefas cotidianas como desenhar, escrever e até se alimentar.

Atividades como montar quebra-cabeças, manusear blocos de construção ou atividades artísticas, como pintura e modelagem, estimulam a destreza manual, favorecendo o desenvolvimento dessas habilidades motoras de forma divertida e envolvente. Por outro lado, as habilidades motoras grossas, que dizem respeito ao controle dos movimentos mais amplos, como correr, saltar e equilibrar-se, são igualmente fundamentais para a saúde física e a autonomia da criança. Elas são promovidas por meio de atividades ao ar livre, brincadeiras de correr e pular, além de jogos coletivos que exigem movimentação corporal.

O desenvolvimento emocional e motor estão na base de uma educação integral que prepara a criança não apenas para a escola, mas para a vida. Ao proporcionar ambientes ricos em atividades lúdicas que promovem a expressão de sentimentos, a construção

da autoestima e a superação de desafios, ao mesmo tempo que estimulam o desenvolvimento físico e a coordenação, estamos contribuindo para a formação de indivíduos mais equilibrados, autoconfiantes e preparados para enfrentar as diferentes situações que a vida lhes oferece. O equilíbrio entre o emocional e o motor é a chave para um crescimento saudável e harmonioso na infância.

O PAPEL DO EDUCADOR

De acordo com o Referencial Curricular da Educação Infantil (1998, p.23), educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e 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 mais amplos da realidade social e cultural.

O papel do professor no processo de aprendizagem infantil vai muito além de ser apenas o transmissor de conteúdos acadêmicos. Ele é o facilitador, o mediador, o guia que orienta e acolhe a criança durante sua jornada de desenvolvimento. A importância dos educadores na infância é inegável, pois são eles que criam as condições ideais para o aprendizado, estimulando o desenvolvimento cognitivo, emocional e motor dos alunos. Nesse contexto, a utilização do lúdico emerge como uma estratégia pedagógica fundamental para alcançar esses objetivos.

Desde os primeiros anos de vida, a educação infantil é um período crucial para a formação do indivíduo, e é nesse momento que o professor se torna um personagem central. Ele deve ser capaz de perceber as necessidades de cada criança, oferecendo as ferramentas necessárias para que elas se desenvolvam de maneira saudável e equilibrada. As crianças, principalmente na educação infantil, estão em fase de construção de sua identidade emocional, e o professor é a pessoa que pode orientar essa construção por meio de atitudes empáticas, incentivando a expressão de sentimentos e proporcionando momentos de reflexão e diálogo. Almeida (1995, p.41) ainda afirma que:

A educação lúdica contribui e influência na formação da criança, possibilitando um crescimento sadio, um enriquecimento permanente, integrando-se ao mais alto espírito democrático enquanto investe em uma produção séria do conhecimento. A sua prática exige a participação franca, criativa, livre, crítica, promovendo a interação social e tendo em vista o forte compromisso de transformação e modificação do meio.

O lúdico, ao fazer parte do cotidiano escolar, é um excelente meio para promover esses valores. As brincadeiras, jogos e atividades lúdicas proporcionam à criança a oportunidade de se expressar sem julgamentos, ajudando-a a lidar com frustrações, alegrias, medos e outros sentimentos de maneira saudável. O professor, ao planejar atividades que envolvem movimentação, coordenação e equilíbrio, contribui para que as crianças desenvolvam uma percepção corporal mais aguçada, fundamental para sua autonomia.

O lúdico, mais uma vez, se apresenta como uma ferramenta poderosa, pois a criança aprende a se movimentar de maneira divertida, sem perceber que está sendo desafiada fisicamente. Brincadeiras de pular, correr, saltar, e até mesmo atividades mais simples, como montar quebra-cabeças ou manusear objetos, ajudam no aprimoramento das habilidades motoras finas e grossas. Essas atividades também são fundamentais para a integração social das crianças, pois elas aprendem a compartilhar, a esperar a sua vez e a respeitar os limites dos outros.

O brincar, portanto, não é apenas um momento de diversão, mas uma atividade que integra diversos aspectos do desenvolvimento humano. Ele envolve o corpo, a mente e as emoções, e é por meio dele que a criança começa a fazer conexões com o mundo ao seu redor. O professor que entende a importância do lúdico consegue transformar o aprendizado em um processo mais significativo, onde a criança se vê como parte ativa de sua própria educação. O educador que incorpora o brincar em suas práticas pedagógicas promove um ambiente de descobertas e de vivências, onde a aprendizagem é divertida, criativa e, principalmente, prazerosa.

Outro ponto importante a ser destacado é que o professor é também responsável por criar um ambiente seguro e acolhedor, no qual a criança se sinta à vontade para explorar o mundo. Um ambiente lúdico, onde

as brincadeiras são organizadas de maneira planejada, pode auxiliar a criança a superar seus medos, lidar com desafios e aprender a trabalhar em equipe. Através do lúdico, os professores incentivam a resolução de problemas, a tomada de decisões e a cooperação, habilidades fundamentais para o desenvolvimento social da criança.

O educador também tem a responsabilidade de selecionar e adaptar os brinquedos e as atividades recreativas de acordo com as necessidades e interesses das crianças. Cada brinquedo ou brincadeira tem um objetivo pedagógico específico e pode ser utilizado para promover o desenvolvimento de habilidades cognitivas e motoras. Brinquedos de construção, como blocos e legos, por exemplo, são ideais para estimular a criatividade, a coordenação motora e o raciocínio lógico. Já brinquedos de encaixar e atividades manuais, como desenhar e pintar, ajudam a desenvolver a coordenação motora fina e a percepção visual.

O educador atua como um observador atento, que deve identificar as necessidades de cada criança e oferecer desafios adequados. No contexto lúdico, as crianças experimentam uma série de emoções, desde o prazer da vitória até a frustração da perda, e o educador precisa estar preparado para intervir, oferecendo orientações e ajudando as crianças a compreenderem essas emoções. Através do jogo e das atividades recreativas, as crianças aprendem a lidar com os próprios sentimentos, a respeitar regras, a colaborar com os colegas e a desenvolver a empatia. O educador, ao observar essas interações, pode oferecer suporte emocional e ajudá-las a interpretar e resolver conflitos de maneira construtiva.

Um outro aspecto relevante do papel do educador é a sua capacidade de criar um ambiente lúdico que seja inclusivo, acessível e adaptado às necessidades de todas as crianças. Em uma turma, é comum que existem diferenças no desenvolvimento e nas habilidades de cada criança, e o educador deve estar preparado para atender a essas diferenças. Isso significa, por exemplo, que atividades que envolvem o uso de materiais devem ser pensadas para que todas as crianças, independentemente de suas limitações ou características pessoais, possam participar de forma ativa e prazerosa. A inclusão, nesse sentido, não se refere apenas ao aspecto físico, mas também ao aspecto emocional, onde o educador garante que todas as crianças se sintam valorizadas e respeitadas no processo.

Além disso, o educador é o responsável por guiar as atividades de forma que as crianças aprendam a importância do brincar em grupo, desenvolvendo suas habilidades sociais. O trabalho em equipe, o compartilhamento de brinquedos, o respeito pelas regras do jogo e a capacidade de ouvir e negociar com os colegas são competências que se desenvolvem durante as brincadeiras coletivas. O educador deve promover a interação entre as crianças, criando oportunidades para que elas aprendam a resolver conflitos de maneira colaborativa e respeitosa.

Ao mesmo tempo, o educador deve sempre considerar as diferentes formas de expressão das crianças, como a arte, a música, o movimento e o teatro. Essas linguagens proporcionam uma maneira de aprender que vai além da cognição pura, envolvendo o corpo, a emoção e a criatividade. As crianças, ao se expressarem por meio dessas atividades, desenvolvem a capacidade de comunicar-se de forma mais ampla e completa, além de ampliar seu repertório cultural. O educador, ao planejar atividades que envolvem essas diferentes linguagens, contribui para o desenvolvimento integral da criança, estimulando sua capacidade de se expressar e de compreender o mundo ao seu redor de maneira mais ampla.

É importante que o educador crie um ambiente seguro e acolhedor, onde as crianças se sintam à vontade para experimentar e até para errar. O erro, no contexto do lúdico, é visto como uma oportunidade de aprendizagem, e o educador deve saber como lidar com isso de maneira positiva, incentivando a criança a persistir e a buscar novas soluções. Portanto, o educador, ao desempenhar sua função dentro do contexto lúdico, tem a responsabilidade de ser um guia, um observador atento e um facilitador de experiências ricas e diversificadas. Ao proporcionar atividades que estimulem a imaginação, a criatividade, o raciocínio e as habilidades sociais, o educador contribui para a formação de crianças mais preparadas para lidar com

os desafios da vida, com maior autoestima e com um aprendizado que vai além da sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS:

A presença do lúdico no contexto educacional infantil é crucial para o desenvolvimento integral das crianças, abrangendo aspectos cognitivos, emocionais, sociais e motores. O brincar, por meio de jogos, brinquedos e atividades recreativas, não se limita ao entretenimento, mas constitui uma poderosa ferramenta pedagógica que contribui significativamente para o aprendizado. Ao interagir com o mundo de maneira lúdica, as crianças constroem seus conhecimentos de forma ativa e prazerosa, desenvolvendo habilidades como o pensamento lógico, a criatividade e a resolução de problemas.

Ademais, a interação lúdica favorece competências sociais essenciais, como a cooperação e a comunicação, e promove o desenvolvimento emocional, permitindo às crianças expressarem sentimentos, lidar com frustrações e cultivar a autorregulação. No ambiente escolar, o lúdico pode ser integrado ao currículo de forma planejada, tornando o processo de aprendizagem mais dinâmico, envolvente e eficaz. Ao aprender brincando, as crianças desenvolvem novas competências emocionais e sociais que são fundamentais para sua adaptação à sociedade.

Por outro lado, a implementação do lúdico enfrenta desafios, como a falta de tempo, recursos e formação de educadores. Tais obstáculos, porém, devem ser encarados como oportunidades para reestruturar o processo educacional, garantindo a integração de práticas lúdicas na rotina escolar. A formação contínua dos educadores e o apoio das gestões escolares são essenciais para a criação de um ambiente de aprendizagem mais diversificado e inclusivo.

Nesse sentido, o lúdico também se revela fundamental para a formação de crianças criativas, críticas e aptas a enfrentar os desafios do mundo contemporâneo. Ao incentivar a imaginação e a resolução de problemas, o lúdico prepara as crianças para a vida adulta, tornando-as mais abertas a novas ideias e mais preparadas para lidar com as complexidades do mundo. Assim, o lúdico deve ser reconhecido como um alicerce essencial na educação infantil, sendo integrado ao currículo escolar para garantir o desenvolvimento pleno e significativo de todas as crianças.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. História da Educação. 2ª ed. São Paulo: Moderna, 1996.

ALMEIDA, Paulo Nunes de. Educação lúdica. São Paulo: Loyola, 1994.

ALMEIDA, Paulo Nunes de. Atividade Lúdica: técnicas e jogos pedagógicos. São Paulo, SP: Loyola, 2003.

ANDRADE, M. M. de. Introdução à Metodologia do Trabalho Científico. 9. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2009.

ANTUNES, Celso. O jogo e o brinquedo na escola. IN: SANTOS, Santa Marli Pires dos (Org). Brinquedoteca: a criança, o adulto e o lúdico. Petrópolis-RJ: Vozes, 2000.

BETTELHEIM, Bruno. A psicanálise dos contos de fadas. 16ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

BRASIL. (Constituição 1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 2006.

BRASIL. MEC. SEF. Referencial curricular nacional para a educação infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

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

FANTACHOLI, F. N. O Brincar na Educação Infantil: Jogos, Brinquedos e Brincadeiras – Um Olhar Psicopedagogico. Revista Cientifica Aprender, Minas Gerais. Dez. 2011.

MORIN, Edgar. Os sete saberes necessários à educação do futuro. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. São Paulo: Cortez; Brasília, DF:
Unesco, 2000. Título original: Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur.

NEGRINE, A. Simbolismo do jogo. SANTOS, S. M. P. (Org.). Brinquedoteca: lúdico em diferentes contextos. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

PIAGET, Jean. A Psicologia da Criança. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 1998.

VYGOTSKY, L.S. A Formação Social da Mente. São Paulo: Martins Fontes. 1984.

RESUMO
Este estudo apresenta um olhar para a inclusão a fim de contribuir para as investigações e aprofundamentos reflexivos a cerca do trabalho pedagógico comprometido com a socialização e interação de todas as crianças, explanando a seguinte indagação: A atuação pedagógica se faz relevante frente ao processo de socialização do aluno autista na Educação Infantil? Com o objetivo de compreender a relevância da atuação docente em relação à socialização do aluno autista na Educação Infantil, destacando os objetivos específicos que seguem: descrever as teorias que embasam a importância da inclusão do aluno autista para o seu aprendizado e socialização; compreender como se dá processo de socialização e aprendizagem do aluno autista na educação Infantil.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão; Autismo; Aprendizado.

ABSTRACT
This study presents a look at inclusion in order to contribute to investigations and reflective deepening about the pedagogical work committed to the socialization and interaction of all children, explaining the following question: Is pedagogical performance relevant to the socialization process of autistic students in Early Childhood Education? In order to understand the relevance of the teaching performance in relation to the socialization of the autistic student in Early Childhood Education, highlighting the specific objectives that follow: describe the theories that support the importance of the inclusion of the autistic student for their learning and socialization; understand how the socialization and learning process of autistic students occurs in Early Childhood Education.

KEY-WORDS: Inclusion; Autism; Learning.

INTRODUÇÃO

Cada dia mais o autismo e outras deficiências são temas de estudos e pesquisas em educação nas escolas, pois, essa realidade se torna cada vez mais presente na vida dos educadores.

O interesse por tal temática justifica-se através de matérias e debates em sala de aula sobre o tema de inclusão, despertando a necessidade de pesquisar mais sobre o assunto, com o intuito de aprofundar o estudo sobre o transtorno do espectro autista e seu processo de socialização na Educação Infantil.

Este estudo apresenta um olhar para a inclusão a fim de contribuir para as investigações e aprofundamentos reflexivos a cerca do trabalho pedagógico comprometido com a socialização e interação de todas as crianças, explanando a seguinte indagação: A atuação pedagógica se faz relevante frente ao processo de socialização do aluno autista na Educação Infantil?

Com o objetivo de compreender a relevância da atuação docente em relação à socialização do aluno autista na Educação Infantil, destacando os objetivos específicos que seguem: descrever as teorias que embasam a importância da inclusão do aluno autista para o seu aprendizado e socialização; compreender como se dá processo de socialização e aprendizagem do aluno autista na educação Infantil e por fim ressaltar a proposta pedagógica que auxilia na socialização e aprendizagem do autista.

Esta pesquisa fundamenta-se numa abordagem bibliográfica e qualitativa, buscando conhecer a realidade social, realizada por etapas, através da revisão da literatura existente sobre o tema e assuntos abordados e pesquisa de livros em bibliotecas, sites e revistas, como também trabalhos e artigos acadêmicos que corroborem com a discussão.

Pautando-se em uma revisão da literatura existente, o presente estudo apresenta como fonte teórica de investigação científica autores condizentes com a temática apresentada, dentre os quais se destacam: Schopler (1993), Mantoan (2005), Bosa (2006), Jannuzzi (2004) e Mazzota (1996).

Buscou-se a lei de Diretrizes e bases da edu-

cação nacional (LDBEN 9394/96, BRASIL, 1996) que objetiva a educação de pessoas com deficiência deve oferecida preferencialmente na rede regular, sendo um dever do estado e da família promovê-la, pode-se assegurar legalmente a inclusão das crianças autistas, deste modo, o artigo 59 desta lei garante que o sistema de ensino assegure o atendimento como: métodos, técnicas, recursos educativos organização específicos para atender as suas necessidades.

Com aporte teórico, o primeiro capítulo traz uma análise das leis e pareceres que regem a educação especial e asseguram o atendimento específico e que atenda às necessidades das crianças, com um enfoque histórico de como essas leias foram beneficiando famílias e crianças durante os anos até os dias atuais.

ANÁLISE DAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

As políticas públicas para as pessoas portadores de deficiência iniciaram no Brasil com o Governo Médici entre 1969 e 1974, com a prioridade no atendimento a essas pessoas e a criação do CENESP (Centro Nacional de Educação Especial) que, juntamente com o MEC ofereciam formação para os professores e parcerias com universidades para uma expansão na qualidade da Educação Especial. (JANNUZZI, 2004)

Essa época foi de importantes conquistas para a Educação Especial, a legislação garantiu as diretrizes e criou setores para que houvesse um atendimento de qualidade e efetivo para as crianças especiais.

A partir do final dos anos 1960, e do modo mais destacado nos anos 1970, as reformas educacionais alcançaram a área de educação especial sob a égide dos discursos da normalização e da integração. A educação especial constou como área prioritária nos planos setoriais de educação, após a Emenda Constitucional de 1978 e a Lei nº. 5692/71, de reforma do 1º e 2º graus, e foi contemplada com a edição de normas e planos políticos de âmbito nacional: as definições do Conselho Federal de Educação sobre a educação escolar dos excepcionais, as resoluções dos Conselhos Estaduais de Educação sobre diretrizes de educação especial, a criação dos setores de educação especial nos sistemas de ensino, a criação das carreiras especializadas em educação especial na educação escolar e também no campo da reabilitação. (FERREIRA, 2006, p. 87).

Com as definições do Conselho Federal e Estadual de Educação, foram criados setores de ensino especial que, asseguravam atendimento aos alunos especiais, bem como em áreas de reabilitação. Essas reformas educacionais foram essenciais para todas as conquistas posteriores para a educação especial.

De acordo com Sassaki (2002), o movimento de integração social, com início na década de 70, passou a ser a discussão quando havia uma tentativa de inserir os deficientes na sociedade. A literatura relacionada ao tema demonstra que a prática de integração foi maior a partir da década de 80, com o surgimento da luta pelos direitos das pessoas portadoras de deficiência.

Nos anos 90 a política educacional inclusiva teve mais força com a Declaração de Salamanca (BRASIL, 1997) que, tornou a inclusão um direito do aluno e dever da sociedade e do governo; um dos princípios norteadores da Declaração diz que: "Todas as escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras." (BRASIL, 1997) Tornando a escola, um espaço de pluralidade, que atenda as demandas sociais com eficiência.

A Declaração de Salamanca ainda observa que:

> [...] as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas devem se adequar [...] elas constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos (BRASIL, 1997, p.8-9)

Ressaltando os dizeres da Declaração de Salamanca, pode-se assegurar permanência dos alunos com necessidades especiais na escola regular a fim de garantir uma educação inclusiva, não discriminatória e de qualidade para todos.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9.394/96), criada no final dos anos 90, cons-

titui o direito de todos á educação, sendo o dever do Estado e da família promovê-la, conforme destaca o Art. 2º sobre os princípios da educação nacional:

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Desta forma, o citado artigo conduz a educação para todos, sem exceção e com igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. Os principais documentos legais, relacionados aos direitos das pessoas com necessidades educacionais especiais, tais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 e a Declaração de Salamanca (1994) abordam diversas peculiaridades que asseguram a educação inclusiva.
Muitas resoluções e pareceres ainda foram criados para assegurar a matrícula e manutenção da educação especial, dentre elas a Resolução CNE/CBE nº 2/2001 determina:

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas se organizarem para o atendimento aos educandos com necessidades educativas especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. (BRASIL, MEC/SEESP, 2001)

Além de assegurar a permanência e qualidade, a Resolução CNE/CBE nº 2/2001 acrescenta ainda que, os sistemas de ensino devem propiciar recursos humanos, materiais e recursos financeiros a fim de viabilizar o processo de construção da Educação Inclusiva.
Amparada pela LDB 9394/96, a educação inclusiva aos poucos foi se tronando presente no ensino regular:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

Com a inserção dos alunos especiais nas escolas regulares, houve a necessidade de capacitar os professores que não se sentiam aptos para lidar com as novas dificuldades apresentadas pelos alunos e com as peculiaridades de cada deficiência; precisavam-se buscar meios para se chegar até esses alunos, proporcionar ambientes para que eles se comunicassem e se integrassem ao grupo.
Neste contexto, a educação especial e o processo de inclusão escolar no Brasil não têm merecido a necessária atenção de todos aqueles que estão envolvidos com ela, principalmente em relação a sua legislação. Mazzota (2010) evidencia:

O movimento mundial pela educação inclusiva é uma política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação (MAZZOTA, 2010, p. 9).

As políticas públicas para a educação inclusiva começaram a ter força, porém, alguns entraves ainda são visíveis atualmente, a acessibilidade, permanência e qualidade na educação inclusiva são principais fatores que esbarram em uma educação especial que contemple as necessidades e potencialidades dos alunos.
Pode-se dizer que a acessibilidade é o maior obstáculo para se conseguir acesso a uma educação de qualidade, uma vez que, se o aluno não consegue chegar até onde está sendo oferecido o ensino, ele não participa de todos os momentos de aprendizagem.
A Lei de diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996) assegura regras e direito de igualdade de acesso para todos com base na Declaração dos direitos humanos, as normas para a educação especial incluem regras para a inclusão e respeito às diferentes dificuldades e necessidades. No segundo inciso do artigo 58:

§1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela de educação especial.
§2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializa-

dos, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular. (BRASIL, 1996)

Diante da LDB, observa-se a necessidade de a escola ter os devidos suportes para receber os alunos com qualquer tipo de necessidade especial, uma vez que a acessibilidade e adaptação da escola seja ponto inicial para o acesso da criança especial na escola, intensificaram as exigências para que se estimule a participação das pessoas com necessidades especiais na escola comum, ficando evidente a necessidade de ruptura com o sistema que segregava os alunos.
Os atendimentos em classes comuns passam a exigir da escola uma nova visão e posicionamento diante da inclusão, muitos são os desafios frente à essa nova realidade, levando as instituições de ensino repensarem seus projetos políticos pedagógicos, seus espaços e modos de ensino.

ESCOLA DIANTE DA INCLUSÃO

Procurando demonstrar o importante papel do processo educativo na socialização do aluno, a escola se torna local de reflexão e discussão sobre a diversidade, inclusão e integração de todos; a construção de uma educação de qualidade incide pela discussão de um currículo que atenda às necessidades e faça valer as leis e diretrizes que regem a educação inclusiva. Mantoan (2005) aponta:

(...) uma escola se distingue por um ensino de qualidade, capaz de formar dentro dos padrões requeridos por uma sociedade mais evoluída e humanitária, onde promove a interatividade entre os alunos, entre as disciplinas curriculares, entre a escola e seu entorno, entre as famílias e o projeto escolar. Definimos um ensino de qualidade a partir de critérios de trabalho pedagógico que implicam em formação de redes de saberes e de relações que se enredam por caminhos imprevisíveis para chegar ao conhecimento. (Mantoam, 2005, p 62)

Segundo Ferreira (2006) "a década de 1990 trouxe um novo conjunto amplo de reformas estruturais e educacionais, inspiradas e encaminhadas por organismos internacionais e caracterizadas pelo discurso da Educação para Todos." (FERREIRA, 2006, p.91).
Diante da declaração de Salamanca, da LDB, e dos pareceres e as normas que regulamentam e embasam a educação inclusiva, observa-se como são colocadas em práticas dentro das instituições escolares, como são feitos os atendimentos às necessidades dessas crianças com a adaptação de espaços e acessibilidade para que esses alunos consigam chegar até as escolas.

Art. 17. Em consonância com os princípios da educação inclusiva, as escolas das redes regulares de educação profissional, públicas e privadas, devem atender alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, mediante a promoção das condições de acessibilidade, a capacitação de recursos humanos, a flexibilização e adaptação do currículo e o encaminhamento para o trabalho, contando, para tal, com a colaboração do setor responsável pela educação especial do respectivo sistema de ensino. (BRASIL, Resolução CNE/CEB Nº2, 2001).

No artigo 208, inciso IV, da Constituição Federal o atendimento especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente deve ser ofertado na rede regular de ensino, esse artigo se refere aos instrumentos que julgam necessários a eliminar as barreiras que as pessoas com deficiências teriam ao procurar matrícula na rede regular de ensino. (BRASIL, 1998).
O currículo escolar necessita ser adaptado e discutido, a fim de ser eficaz no ensino dos alunos com necessidades especiais, respeitando suas especificidades e atendendo suas peculiaridades, tornando a escola verdadeiramente inclusiva. O Estado, em suas leis, assegura a construção de um currículo que contemple as necessidades educacionais especiais:

Os direitos de estabelecimentos escolares devem ser convidados a procedimentos mais flexíveis de gestão e remanejar os recursos pedagógicos, devem criar as opções educativas, estabelecer relações com os pais e a comunidade. (BRASIL 2001, p.18)

Diante da proposta inclusiva da escola, devem-se estar estabelecidas organizações e adaptações curriculares organizadas no PPP

da escola, abrangendo também a participação de pais e de toda comunidade escolar, a fim de atender à todos. Essas adaptações também passam pelo currículo, envolvendo o professor e todos os recursos dispostos para que a inclusão aconteça.
Estando estritamente ligadas ao currículo, as práticas pedagógicas perpassam pela diversidade, portanto, pensar na formação continuada do professor também é papel de toda comunidade escolar. O MEC ressalta a importância de adequação do currículo à diversidade apresentada pelos alunos:

A reflexão sobre o currículo está instalada nos diversos âmbitos educacionais inclusive nas escolas. Durante as últimas décadas, o currículo tem sido central nos debates da academia, da teoria pedagógica, da formação docente e pedagógica, principalmente neste período de ampliação da duração do ensino fundamental de 9 anos. Seria possível um diálogo que inclui a diversidade entre a teoria acumulada e as propostas e práticas de reorientação curricular? Educar na diversidade pressupõe a adoção de um modelo de currículo na escola que facilite adaptações e flexibilizações para o aprender e ensinar de todos os alunos e alunas em sua diversidade. (BRASIL, 2006)

Nota-se que, a necessidade de flexibilizar o currículo, necessita de um novo olhar para a educação como um todo, para que ela seja eficiente e consiga desenvolver seu papel na vida do aluno; as práticas pedagógicas precisam ser repensadas e reelaboradas de acordo com as situações atuais de cada realidade educacional.
Os documentos oficiais preveem em seus artigos a seguridade do currículo adaptado, o MEC prevê as adaptações curriculares como medidas pedagógicas que devem ser tomadas em vários âmbitos como, dentro da sala de aula, em seus projetos pedagógicos e em todas as atividades programadas pela escola. Em seu artigo 8º, as diretrizes que definem a organização das classes comum corroboram sobre as adaptações curriculares em:

Inciso III: flexibilizações e adaptações curriculares que consideremos conteúdos básicos e instrumentais dos conteúdos básicos, metodologia de ensino e didáticos recursos diferenciados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, em consonância com o projeto pedagógico da escola, respeitada a frequência obrigatória. (BRASIL, 2001, b)

Não há como deixar de pensar como o currículo é um desafio para a educação inclusiva, uma vez que ele demanda modificações, revisões de seu conteúdo e um olhar sensível para as práticas, priorizando o processo de aprendizagem do aluno. Ainda caminhamos à passos lentos para um a educação de qualidade no Brasil, e se tratando de educação inclusiva temos menos ainda à oferecer.

Ao reconhecer que as dificuldades enfrentadas nos sistemas de ensino evidenciam a necessidade de confrontar as práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las, a educação inclusiva assume espaço central no debate da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da exclusão. (BRASIL, 2006, p. 1)
Observa-se como o processo educativo enfrente dificuldades em todos os níveis, sendo ainda mais complexo redefinir as práticas para a educação inclusiva de verdade, que atenda todos os alunos com qualidade e eficiência.
Até aqui se pode perceber que todo processo educativo e formação do currículo, necessita do apoio do professor, porém essa mudança de visão e de paradigmas necessita ser viabilizado pelo poder público quando se trata de verbas e investimentos na educação como um todo. A formação dos professores está estritamente ligada a qualidade de atendimento e educação inclusiva, portanto mais um processo de investimento público, uma vez que essas formações devem ser pautadas nas leis e diretrizes que regem a inclusão.

MUDANÇAS PEDAGÓGICAS NO COTIDIANO ESCOLAR

Com a inclusão do aluno que aprende em um tempo flexibilizado e de formas variadas, a percepção cultural da homogeneidade da sala de aula está em modificação. Com

essa ruptura, a estrutura da escola e a organização para favorecer as interações entre professores, alunos e demais atores desse cenário, passaram a ser repensadas, já que seus espaços e tempos mostraram-se incapazes para dar conta desses alunos.

A sala de recursos não deve ser entendida como um ensino individualizado, no sentido de discriminar, evidenciando a diferença, mas sim como um espaço e tempo para favorecer possibilidades para o aluno, por meio de estratégias adequadas às necessidades, interagir melhor no cotidiano escolar.

O apoio ao professor diante da educação inclusiva também é uma estratégia prevista nas diretrizes nacionais, mas ainda pouco viabilizada, por questões políticas e econômicas. Pensar em espaço e tempo escolar, na atual situação educacional, traz à tona a constatação da necessidade de mudança no cotidiano, de investimento em mão de obra e recursos materiais. De mudança na forma de perceber a escola, os professores e os alunos.

Não há como esperar que o professor regente dê conta, sozinho, das necessidades apresentadas por seus "novos" alunos. Todos os esforços desenvolvidos para oferecer atenção personalizada aos alunos, a fim de dar respostas às suas necessidades individuais e diversas, indicam que os professores e escola precisam de tempo para rever suas práticas, precisam revisitar suas concepções sobre o que é ser aluno, o que é ensinar.

A atenção individualizada é fundamental para assegurar o respeito ao seu tempo diferenciado na realização das atividades, por exemplo. O fato de ter um olhar a mais durante as atividades organizadas em sala de aula, além do olhar da professora da turma, favorecem o processo de aprendizagem de ambas diante das questões provocadas pela própria prática pedagógica.

Uma escola pode ser um espaço inclusivo na medida em que minimizamos aspectos como o da desvalorização do aluno baseada na sua capacidade de aprendizagem e no seu rendimento escolar.

A intencionalidade educativa a que se propõe a escola atual, precisa ser pensada a partir da prática pedagógica, do trabalho na diversidade, das habilidades atitudinais, bem como das "crenças" daqueles que nela transitam, de modo que favoreça a organização de um projeto curricular que privilegie percepções sociais e a construção de identidades e conhecimentos, tanto de educandos quanto de professores. (CARVALHO, 2008).

É fato que a construção de um currículo para a educação inclusiva requer, quando necessário, eliminar, introduzir ou modificar algum objetivo, conteúdo ou atividade. Requer, também, priorizar certos conteúdos, de acordo com o processo de aprendizagem do aluno, bem como modificar o tempo previsto para atingir os objetivos propostos, além de planejar e executar adaptações nos instrumentos de avaliação.

Essas regulamentações estão apresentadas nos documentos oficiais da Secretaria de Educação Especial (BRASIL, 2000). Entretanto, as modificações e adaptações previstas para a adequação do ensino às necessidades do aluno não significam empobrecer o currículo, mas considerar as diversidades existentes nas turmas, promovendo uma diferenciação positiva que propicie o desenvolvimento pleno de todos os alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da inclusão observa-se que muito foi feito em relação à legislação e orientações normativas que regulam a educação, porém, muito ainda precisa ser feito na prática para que a educação inclusiva tenha qualidade e seja efetivamente consolidada.

Muitos são os desafios enfrentados diante dos alunos que necessitam de estrutura e qualificação dos educadores que estão diariamente enfrentando as dificuldades que aparecem no caminho. A realidade obriga os educadores à se qualificarem mas, muitas vezes, não é apenas disse que as crianças necessitam.

Especificamente os alunos autistas necessitam de apoio físico e emocional que, em meio a uma sala de aula lotada é indispensável um professor que esteja apenas com esses alunos. Nas séries inicias muitas cobranças estão em cima do professor que precisa ter o olhar atento às aprendizagens das crianças e às necessidades especificas de cada um.

Vale ressaltar que, muitas escolas já observam a necessidade de formação de toda a

equipe para que possam atender as crianças com qualidade, de acordo com as referências levantadas também foi possível observar como a escola pode transformar a vida de uma criança autista.

As vivencias de interação social e o vínculo criado pelas crianças podem oferecer oportunidades de desenvolvimento global para as crianças autistas mais do que qualquer terapia complementar, o equipamento humano é sempre mais enriquecedor e completo para qualquer ser humano.

Para que o aluno autista e todos os alunos desenvolvam suas habilidades, é necessário que a escola se adapte com uma estrutura escolar eficiente e com preparo profissional de todos que acompanham de perto o processo educativo. Como a criança autista tem dificuldades de socialização e comunicação, todos da escola precisam estar atentos as adequações necessárias para que as interações aconteçam.

Pode-se entender que, os desafios para a inclusão dos alunos autistas ainda são presentes nas escolas, porém, muito é feito dentro das escolas para conseguir dar conta de toda a demanda pedagógica pois, as crianças estão aí, e a inclusão precisa acontecer, não de qualquer forma, mas de forma que a escola seja um espaço acolhedor e de desenvolvimento para esses alunos e todos que apresentam qualquer tipo de especificidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

_____. Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre necessidades Educativas Especiais. Brasília: CORDE, 1997.

_____. MEC/CNE. Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica. Brasília: CEB, 2001.

_____. Parâmetros Curriculares Nacionais: adaptações curriculares – estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília:
MEC/SEF/SEESP, 2006.

BOSA, Cleonice Alves. Autismo: Intervenções Psicoeducacionais. São Paulo: Revista Brasileira de Psiquiatria, v. 28, 2006.

FERREIRA, Júlio Romero. Educação especial, inclusão e política educacional: notas brasileiras. In: RODRIGUES, David (org.) Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.

JANNUZZI, Gilberta Sampaio de Martino. A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas, SP: Autores associados, 2004.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão é o Privilégio de Conviver com as Diferenças. In Nova Escola, maio, 2005.

MAZZOTA, Marcos José da Silveira. Educação Especial no Brasil: História e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 1996.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: construindo uma sociedade para todos. 4 ed. Rio de Janeiro: WVA, 2002.

A ARTE DE CONTAR HISTÓRIAS

TATIANA REGINA BOLONHA

RESUMO
O olhar frente ao desenvolvimento infantil sofreu modificações diversas ao longo da história. Na antiguidade mal eram consideradas enquanto indivíduos e na contemporaneidade existem legislações e estratégias específicas para que se desenvolvam plenamente e com total respeito a fase de vida. Com isso, o estudo visa explorar as contações de história como uma ferramenta fundamental no desenvolvimento integral do aluno. Para cumprir o objetivo central do estudo será desenvolvido um estudo de caráter bibliográfico. A pesquisa evidenciou que trabalhar com a contação de histórias a partir da literatura infantil geram condições propícias para que a criança se torne crítica, reflexiva e tenha visão de mundo, já que o universo da leitura ativa a imaginação, criatividade, interação e raciocínio.

PALAVRAS-CHAVE: Contação de histórias. Literatura Infantil. Leitura.

INTRODUÇÃO

O papel da escola na contemporaneidade é pauta de grandes estudos, uma vez que é necessário encontrar ferramentas que auxiliem na formação integral do aluno para o pleno exercício de cidadania. Com isso, ao pensar na escolarização para o público infantil, é preciso que as atividades sejam desenvolvidas a partir de sua linguagem natural, envolvendo alegria, magia e ludicidade.
Sendo assim, acredita-se na necessidade do professor se apropriar de instrumentos que gerem uma aprendizagem prazerosa para que também seja efetiva. Por isso, a questão norteadora do estudo é: Como a literatura infantil favorece o desenvolvimento integral da criança?
O estudo justifica-se mediante a necessidade de compreender o universo literário e seu impacto no desenvolvimento da Educação Infantil, uma vez que nesta fase múltiplas habilidades são exploradas, respeitando a linguagem natural da criança. No entanto, como cita Zilberman (2003) é preciso que o professor se aproprie de recursos e estratégias alinhadas a linguagem natural da criança, para que todas as suas potencialidades sejam verdadeiramente exploradas e, principalmente, a desperte para a reflexão, criticidade, visão de mundo, bem como a torne um leitor assíduo.
O presente estudo tem como objetivo compreender como as contações de histórias infantil auxiliam no desenvolvimento integral da criança. Enquanto os objetivos específicos são: Explorar como a contação de histórias favorece o desenvolvimento integral do aluno; conhecer quais estratégias lúdicas o professor pode utilizar para potencializar o processo de alfabetização e letramento através da literatura infantil.
Trata-se de um estudo exploratório de revisão de literatura. A bibliografia utilizada contempla livros disponíveis em acervo próprio e biblioteca digital.
Em relação a divisão do estudo será traçado um panorama histórico da literatura infantil frente à sociedade, posteriormente o impacto dos contos infantis no desenvolvimento da criança e, por fim, como o professor pode trabalhar adequadamente por meio da contação de histórias infantis.

PANORAMA HISTÓRICO DA LITERATURA INFANTIL

Até parte do século XVII, as crianças eram consideradas adultos em miniaturas, uma vez que trabalhavam, participavam das festas, guerras, gerando um tratamento igualitário com os adultos. Com isso, o sentimento de afeto era raríssimo, não existia a “infância”, as singularidades infantis, tampouco os tratamentos diferenciados para essa faixa etária. Segundo Zilberman (2003, p.15):

> [...] inexistia uma consideração especial para com a infância. Essa faixa etária não era percebida como um tempo diferente, nem o mundo da criança como um espaço separado. Pequenos e grandes compartilhavam dos mesmos eventos, porém nenhum laço amoroso especial os aproximava (ZILBERMAN, 2003, p. 15).

Durante a Idade Média, o poder ficava centrado nas mãos dos senhores feudais, e começa assim ao final do século XVII e se concretiza no século XVIII, a abolição do poder feudal e a aliança entre os poderes políticos, burguês e capitalistas, em que surge a ideologia familista, apoio ao afeto entre os casais, pais e filhos, estímulo ao casamento, por interesses harmônicos para o ambiente familiar.

Neste contexto surgem os primeiros livros infantis, como afirma Zilberman (2003, p.15), "Os primeiros livros para crianças foram produzidos ao final do século XVII e durante o século XVIII. Antes disso, não se escreviam para elas, porque não existia a infância.

Em meio a Idade Moderna surge a concepção de uma faixa etária diferenciada com interesses e necessidades próprias para sua formação e vida em sociedade. A mudança na concepção de "criança" e "infância" é influenciada em outro acontecimento da época.

Com a valorização da infância, instrumentos de controle do desenvolvimento intelectual infantil e controle de suas emoções são elaborados.

De acordo com Zilberman (2003) a literatura Infantil surge com as Fábulas de La Fontaine publicadas entre 1668 e 1694, que lança um novo olhar para sociedade da época, transmitindo para suas obras. Podemos observar em suas fábulas um contexto político, como em uma das fábulas mais conhecidas "A Cigarra e a Formiga", representando o trabalhador e o patrão.

O autor Charles Perrault era considerado o pai da literatura infantil. Lançou os "Contos da Mamãe Gansa", com título original "Histórias ou narrativas do tempo passado com moralidades" uma coletânea de vários contos como: A Bela Adormecida

Chapeuzinho Vermelho - O Barba Azul - As Fadas - O Gato de Botas (ZILBERMAN, 2003).

Com o reconhecimento da infância na sociedade burguesa do século XVIII, é destacado o conceito pedagógico, a escola ganha força como uma instituição que irá colaborar com a ideologia da época, sendo o espaço de mediação entre a criança e a sociedade, cresce assim, o interesse em criar uma literatura específica para inserir a criança culturalmente na sociedade.

Nessa época acontece a Revolução Industrial, em que ocorrem grandes transformações em todos os setores, econômico, político, social. A industrialização aproveita a oportunidade e cria produtos para essa nova faixa etária. Como afirmam Lajolo e Zilberman (2003, p.18):

A criança passa a deter um novo papel na sociedade, motivando o aparecimento de objetos industrialização (o brinquedo) e culturais (o livro) ou novos ramos da ciência (a psicologia infantil, a pedagogia ou a pediatria) de que ela é destinatária.

Neste contexto, vale destacar o sucesso dos contos de fadas escritos pelo renomado autor Charles Perrault, que proporcionou adaptações de aventuras como Robinson Crusoé, de Daniel Defoe e Viagens de Gulliver, de Jonathan Swift, bem como Jacob e Wilhelm Grimm, conhecidos como os irmãos Grimm, que escreveram suas histórias baseadas na extraordinária memória de uma camponesa, Dorotea Viehmman, que lhes contavam as lendas e contos folclóricos de seu povo.

Segundo Pita (2014) essas histórias oralizadas resultaram na obra Contos de Fadas para Crianças e Adultos, publicada entre os anos 1812 e 1822, dentre os títulos dessa obra, podemos encontrar A Bela Adormecida - Os Sete Anões e a Branca de Neve - O Chapeuzinho Vermelho - A Gata Borralheira - Joãozinho e Maria

As Aventuras do Irmão Folgarão - O Pequeno Polegar Os Músicos de Bremen - O Corvo - Frederico e Catarina - Branca de Neve e Rosa Vermelha.

Algumas dessas histórias também foram contadas por Charles Perrault, mas, na época em que os irmãos Grimm as produziram era uma época diferente, em que as maneiras de o homem ver e compreender o próprio homem e o mundo ao seu redor era diferente.

Destaca-se também o autor Hans Christian Andersen que teve uma infância pobre, mas que lhe deu a chance de conhecer esse outro lado da sociedade, podendo transmitir esses valores para suas obras. Assim, apresentava em suas obras modelos de comportamentos que deviam ser seguidos em sua época com confrontos entre os fracos e fortes, ricos e

pobres, estando ligados ao cotidiano. De acordo com Pita (2014, P. 19):

Embora entre suas histórias, haja muitas que se desenrolam no mundo fantástico da imaginação, a maioria está presa ao cotidiano. Vivendo em uma época em que a ascensão econômica se fazia através da expansão industrial e da nova classe, a dos operários, que então se formava, Andersen teve bem a oportunidade de conhecer os contrastes da abundância organizada, ao lado da miséria sem horizontes. Ele mesmo pertenceu a essa faixa social, a da pobreza organizada em sistema. (PITA, 2014, p. 19).

Outras obras que se destacaram e até hoje são conhecidas como Alice no país das maravilhas, Lewis Corroll, Pinóquio, Collodi, Peter Pan, James Barrie, em que as crianças ou seres que as imitam tornam-se protagonistas das histórias.
No Brasil, a literatura infantil surgiu entre o final do século XIX e início do século XX, quase três séculos depois de seu surgimento na Europa:

Se a literatura infantil européia teve seu início às vésperas do século XVIII, quando, em 1627, Charles Perrault publicou os célebres Contos da Mamãe Gansa, a literatura infantil brasileira só veio surgir muito tempo depois, quase no século XX, muito embora ao longo do século XIX reponte, registrada aqui e ali, a notícia do aparecimento de uma ou outra obra destinada a crianças. (LAJOLO; ZILBERMAN, 2015, p. 23).

Neste período, o Brasil sofreu diversas transformações como o fim do trabalho escravo, desenvolvimento do capitalismo e da industrialização, a comercialização do café, a chegada de imigrantes e a diversificação da população urbana:

O país passava por inúmeras transformações. Entre elas, a mais visível foi a mudança da forma de governo: um velho imperador de barbas brancas cedeu o comando da Nação a um marechal igualmente velho, de iguais barbas brancas igualmente brancas. Era a República que chegava, trazendo consigo e legitimando a imagem do Brasil ambicionava agora: a de um país em franca modernização. (LAJOLO; ZILBERMAN, 2015, p. 23).

O regime monárquico brasileiro se estendeu entre os anos 1822 e 1889. Os militares que participaram da guerra contra o Paraguai, criticavam a monarquia e mostravam o desejo de mudar a forma de governo para República.
A população de classe média da época tinha como objetivo ampliar a participação política e com a extinção do trabalho escravo, os fazendeiros cafeicultores estavam insatisfeitos com o Imperador, pois os escravos eram a mão- de-obra mais barata da época, assim apoiavam uma nova forma de governo.
O Marechal Deodoro da Fonseca retira o imperador do poder, proclama a República e se torna o primeiro presidente do Brasil em 15 de novembro de 1889.
Após a Proclamação da República ocorrem a acelerada urbanização e modificações na sociedade. Os consumidores começaram a adquirir produtos industrializados, para as crianças, os brinquedos e os livros.
Surge a literatura infantil brasileira, com propósito de formar a criança e de lhe ensinar comportamentos desejáveis, tendo, portanto, um caráter pedagógico. Assim, criou-se uma ligação entre o gênero literário e a escola, pois são utilizados como propagadores dos valores patrióticos e normas comportamentais da sociedade da época. Como afirma Zilberman (2003, p. 24):

A máscara cai quando se percebe a intenção moralizante; e o texto se revela um manual de instruções, tomando o lugar da emissão adulta, mas não ocultando o sentido pedagógico.
O problema pode-se agravar quando o livro é introduzido na escola. Porque, nesse caso, as forças se conjugam no projeto de doutrinar os meninos ou então seduzi-los com a imagem que a sociedade quer que assumam – a de seres enfraquecidos e dependentes, cuja alternativa encontra-se na adoção dos valores vigentes, todos solidários ao adulto. (ZILBERMAN, 2003, p. 24).

Nesta fase do país, surgiram inúmeras tentativas de traduções e adaptações das histó-

rias infantis estrangeiras para que o público tivesse acesso aos valiosos recursos literários. No entanto, Monteiro Lobato surge em 1921, com a publicação da obra A menina do narizinho arrebitado com uma literatura infantil inovadora, trazendo para as páginas dos livros o universo da criança, dando voz a este público e fazendo uma verdadeira revolução no país com as suas valiosas histórias. São inúmeras as contribuições e mudanças que as obras de Lobato trouxeram para literatura infantil brasileira, dentre elas, a utilização de uma linguagem mais próxima da oralidade, e assim mais próxima da criança; a representação da própria criança, nas literaturas infantis anteriores, a criança é representada como indivíduo inferior ao adulto, como mero objeto dos desejos, vontades e transmissão das ideologias do adulto. Nas obras de Monteiro Lobato, a criança está em um patamar de igualdade perante o adulto. Como afirma Cunha (1998, p. 24):

Com Monteiro Lobato é que tem início a verdadeira Literatura Infantil brasileira. Com uma obra diversificada quanto a gênero e orientações, cria esse autor uma literatura centralizada em alguns personagens que percorrem e unificam seu universo ficcional. (CUNHA, 1998, p.24).

Suas obras são fundamentadas em fatos do cotidiano, na utilização do imaginário e de humor. O famoso Sítio do Pica-Pau Amarelo, em que os personagens reais como Narizinho, Pedrinho, Dona Benta, interagem com personagens irreais como a Emília, a boneca de pano, Visconde, o sabugo de milho.
Outras obras foram publicadas por Monteiro Lobato como: O Marquês de Rabicó – O Noivado da Narizinho – O Saci – O Pó de Pirlimpimpim – Fábulas – As Reinações de Narizinho – Emília no País da Gramática – O Poço de Visconde – O Pica-Pau Amarelo – Geografia de Dona Benta – Memórias de Emília.
Após Lobato, a literatura infantil brasileira ganha força. Diversos autores contribuem com suas obras focadas no interesse do desenvolvimento intelectual e na diversão das crianças, como Ziraldo com O menino Maluquinho, Chico Buarque com Chapeuzinho Amarelo, Ruth Rocha com Marcelo Marmelo Martelo, entre outros.

Dessa forma, após compreender o contexto histórico da literatura para o público infantil, o próximo item abordará a importância destes materiais para o desenvolvimento da criança, sobretudo, na fase da Educação Infantil, para posteriormente apresentar estratégias que favorecem o desempenho do professor frente à contação de histórias.

OS CONTOS INFANTIS

Dentre os instrumentos utilizados para o desenvolvimento da criança, destacasse a literatura infantil, uma vez que os contos infantis auxiliam na construção de conhecimento de maneira lúdica, através da forma de sentir e ver o mundo, trabalhando questões sociais, emocionais e intelectuais. Neste contexto, Abramovich (1997), enfatiza a infância como momento propício para a aquisição dos saberes, visto que todas as áreas do cérebro estão abertas e receptivas para tal, no entanto, a linguagem tem que ser coerente para melhor aproveitamento, por isto os contos de fadas são tão importantes na infância.

Através da ludicidade, ela ajuda os pequenos a entenderem as dificuldades do cotidiano, desenvolve a atenção, a concentração, a criatividade, aumenta o poder de imaginar e oferece condições para o desenvolvimento da leitura e escrita. Logo, colaborando para a formação de futuros leitores e cidadãos críticos com uma visão global da sociedade (ABRAMOVICH, 1997, p.17).

De acordo com a Abramovich (1997) é ouvindo histórias que a criança pode também sentir emoções importantes, tais como tristeza, raiva, irritação, medo, bem- estar, alegria, tranquilidade, entre outras. Além disso, através da literatura e suas histórias se podem descobrir outros lugares, outros tempos. Enfim, para ajudar uma criança a abstrair é necessário estar sensibilizado pelas complexidades da infância e da leitura que significa também se fundamentar teoricamente sobre o desenvolvimento da mente em relação ao aprendizado. Professores e crianças, nesse sentido, podem ser verdadeiros parceiros, para compreender o que é o ato de ler.
Diante disso, pode-se dizer que é possível

construir conhecimento com a literatura infantil, desde que o professor utilize procedimentos que estimulem o imaginário reafirmando-se o fascínio por contos que propiciem as crianças à capacidade de narrar por si sós as histórias, facilitando-lhes o discernimento do real e imaginário (CODO, 1999).
Para qualquer criança o primeiro contato com este universo é feito oralmente através de um membro de sua família. (ABRAMOVICH, 1997). Através dos contos de fadas a criança ouvindo histórias pode sentir também emoções como tristeza, raiva, irritação, tranquilidade, e tantas outras mais, e viver significantemente tudo o que as narrativas provocam em quem as ouve por meio do imaginário.

Desta maneira a Literatura Infantil, por iniciar a criança no mundo literário deve ser utilizada como instrumento fundamental para a evolução e formação da personalidade do futuro cidadão, com todos os seus dilemas ao longo da infância e adolescência para o seu amadurecimento emocional. (ABRAMOVICH, 1997, p. 12).

A literatura é uma forma polissêmica de comunicação e de troca de experiências, que participa de todos os níveis de cultura, caracterizando-se por apresentar textos com coerência interna e pelo uso utilitário da linguagem (ABRAMOVICH, 1997).
Dentre as características da literatura com os contos infantis, destaca-se o estímulo a curiosidade do leitor de buscar respostas as suas dúvidas, em meio a tantos questionamentos. Neste momento o imaginário é suscitado e novas ideias são encontradas para solucionar questões. Neste sentido, Abramovich (1991, p. 17) afirma: "É uma possibilidade de descobrir o mundo imenso dos conflitos, dos impasses, das soluções que todos vivemos e atravessamos".
Coelho (1999), por sua vez, corrobora mostrando sua importância na construção da linguagem, ideias, valores e sentimentos de uma criança, servindo como afetiva iniciação do momento prazeroso que, consequentemente, ajudarão na sua formação enquanto leitor.
Dessa forma, a Literatura Infantil desperta na criança a criatividade, onde buscam os sonhos, a fantasia e a reflexão, principais elementos que contribuem para a formação de crianças espontâneas, autênticas e livres. Sabendo da sua importância, utiliza-se deste recurso como um caminho que poderá conduzir a criança de forma eficaz ao mundo da escrita, fazendo com que desenvolva de forma significativa as competências para comunicar-se (CODO, 1999).
A leitura para a criança é desprovida das regras e disciplinas exigidas pelo adulto e pela escola. A criança é ativa, alegre, caracterizando um ser totalmente livre, no entanto, ao entrar na escola, tudo isso tende a ser retirado brutalmente. Ela é obrigada a passar hora sentada, não podendo ler o que deseja e sim o que o adulto acha necessário (FRIEDMANN, 2004).
Por isso, sente-se a necessidade de um comprometimento por parte da escola, da família e da sociedade em geral com relação a literatura infantil, visto que a criança precisa vivenciar e desfrutar de sua infância e sua individualidade.
No entanto, é válido ressaltar que comumente a classe popular não tem poder aquisitivo para formar o hábito de ler e na classe média as crianças estão mais familiarizadas com a televisão, jogos eletrônicos e o computador. O livro voltou a uma posição cada vez mais inferior no nível de interesse das crianças e adolescentes (ABRAMOVICH, 1997).
A literatura implica prazer e alegria no espaço escolar, por isso os professores devem estar atentos e usar esses momentos como construção de conhecimentos, conforme cita Assmann (1998):

É preciso substituir a pedagogia das certezas e dos saberes pré-fixados por uma pedagogia da pergunta, do melhoramento das perguntas e do acesso de informações. Em suma, por uma pedagogia da complexidade que saiba trabalhar com conceitos transversais, abertos para a surpresa e o imprevisto (ASSMANN, 1998, p.33)

Assmann (1998) também afirma que os contos de fadas estão intimamente relacionados ao desenvolvimento da criança, pois através da leitura ela constrói conhecimentos através dos papéis que imagina

e representa. Dessa forma, brinca, deseja e imagina, e neste espaço imaginário, ela elabora seus conflitos, sentimentos, medos e desejos. Sendo assim, percebe importantes informações para a sua vida, representando assim a sociedade em que está inserida.
O espaço educativo precisa rever suas ações, valorizando a individualidade de cada criança, introduzindo atividades através da leitura infantil, possibilitando condições para que ocorra o processo ensino-aprendizagem (ABRAMOVICH, 1997).
A psicologia ensina que tudo que acontece em nosso redor, desde a nossa primeira infância, fica registrado em nosso inconsciente. Sendo assim, tudo aquilo que visualizamos, ouvimos e sentimos interfere em nosso desenvolvimento (CODO, 1999).
Portanto, cabe aos educandos construírem uma nova concepção de literatura, utilizando-a não apenas como um meio para ensinar um conteúdo, mas também proporcionando à criança a possibilidade de fluir por meio da história através da ludicidade, suscitando o imaginário, com uma visão mais ampla de tudo que a cerca, que por consequência a torna mais reflexiva, crítica e capaz de organizar seu pensamento frente à realidade social em que vive e sobre a qual atua.
Entende-se a escola como um espaço social essencial para o aprendizado das crianças e também momentos prazerosos para o desenvolvimento integral das mesmas (CODO, 1999).
Sendo esse tempo dedicado a produzir vivências do prazer, de estar aprendendo, a criança tem a necessidade literatura infantil, pois é nesse momento que ela é espontânea em suas atividades e deve ser contemplada com uma linguagem coerente, sendo esta, a lúdica.
Em especial, a criança da educação infantil está inserida num contexto onde é de suma importância o aprender, trazendo vantagens sociais, cognitivas e afetivas e possibilitando, por meio da imaginação e da imitação, que a criança expresse seus desejos e melhor interação com o outro (FRIEDMANN, 2004).
Cabe então o professor (a) organizar ações motivadora despertando a curiosidade da criança em situações em que ele apenas é o orientador, intervindo para mostrar novas situações, respeitando a maneira de se expressar e de agir de cada criança, deixando-as criar novos conceitos.
Durante a literatura infantil, a criança tem oportunidade de aprender com os outros tendo, assim, mais informações e opiniões para juntar as suas e também subsídios para compreender o mundo. Com essa troca de conhecimentos, vai se tornando um ser humano mais equilibrado e desenvolvendo sua autoestima e seu autoconhecimento (COELHO, 1999).

O primeiro passo para a leitura é a audição de livros, sendo que a audição da leitura feita por outros tem uma tripla função: cognitiva, linguística e afetiva. No nível cognitivo geral, abre uma janela para os conhecimentos que a conversação sobre outras atividades cotidianas não conseguem comunicar. Permite estabelecer associações esclarecedoras entre a experiência dos outros e a sua própria (FRIEDMANN, 2004, p. 170).

Ao cumprir seu papel, a escola precisa lembrar que a infância deve ser tratada e reconhecida com respeito e carinho e também como uma fase em que a criança sente alegria e prazer nas atividades da literatura infantil e que estas devem sempre caminhar juntas com o propósito de desenvolver a aprendizagem e aperfeiçoar as relações interpessoais (FRIEDMANN, 2004).
Dada a sua importância a literatura infantil tornou-se objeto de estudo de psicólogos, educadores e pesquisadores que o veem como uma prática educativa que auxilia no desenvolvimento infantil em todos os seus aspectos e na construção do conhecimento.
Ao usar a experiência da literatura lúdica por intermédio dos contos de fadas, as crianças constroem novas experiências com seus colegas, exploram regras e fazem ressurgir responsabilidades e valores, mostrando segurança e respeito para consigo e com os outros (FRIEDMANN, 2004).
Sendo assim é necessária a atividade de literatura infantil realizada em grupo, pois é de suma importância a socialização para o desenvolvimento e cumplicidade coletiva. O crescimento da criança acontece quando há uma socialização de forma crítica e construtiva, ligada ao saber que ele traz.
Ao pensar em atividades lúdicas para a

criança, destaca-se a literatura infantil, uma vez que é importante que se leve em conta sua realidade e valorize seus conhecimentos, buscando a sua participação ativa por meio de um contexto de troca entre as próprias crianças e o professor (a) (FRIEDMANN, 2004).
Outro aspecto a ser considerado pelo professor (a), ao introduzir as atividades lúdicas no contexto educacional, se refere aos objetivos que para ele, devem estar bem claros. Além disso, deve tentar investigar os aspectos que fazem parte do meio em que a criança está inserida e entendê-la como sujeito atuante no seu processo de construção do conhecimento (FRIEDMANN, 2004).

O TRABALHO DO PROFESSOR FRENTE A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS

A literatura infantil em sala de aula por meio da contação de histórias, possibilita ao educador alcançar os objetivos da ação pedagógica. Sendo bem articulada e trabalhada, proporciona ao educando a compreensão do mundo à sua volta e o grande prazer em ler e ouvir essas histórias e a possibilidade do hábito da leitura que, por consequência, gerará criticidade, capacidade analítica, compreensão da palavra e articulação dos conhecimentos, favorecendo o processo alfabetizador.
Como apresenta Coelho (2000), a escola é o espaço privilegiado para formação do indivíduo e deve ser privilegiado o estudo literário, porque, de acordo com o referido autor:

> Eles estimulam o exercício da mente; a percepção do real em suas múltiplas significações; a consciência do eu em relação ao outro; a leitura de mundo em seus vários níveis e, principalmente, dinamizam o estudo e conhecimento da língua, da expressão verbal significativa e consciente – condição sine qua non para a plena realidade do ser. (COELHO, 2000, p. 16).

Entretanto, muitos professores ainda hoje, trabalham com a literatura infantil para veiculação de regras gramaticais, normas de bom comportamento ou apenas como passa tempo sem uma intencionalidade para o trabalho pedagógico, eliminando da obra toda sua arte literária, seu encantamento, magia, fantasia, tirando o prazer do livro e as contribuições de um trabalho excelente para o processo de ensinoaprendizagem.
É fundamental que o professor ao contar histórias às crianças esteja familiarizado com as frases do texto, com a forma de pronunciar o nome de determinado personagem. Desta forma, o professor deve ler o livro antes de contá-lo aos alunos, verificar a forma de emocionar e atrair a atenção. É importante que haja sonoridade na leitura, preocupação do professor com o ritmo da leitura, a forma correta de pronunciar as palavras da história como os nomes dos personagens.
O contador de histórias deve transmitir confiança, prender a atenção do ouvinte, demonstrar que sabe o conteúdo da história de memória, criar intervalos, saber dar as pausas, dar tempo para que a criança consiga refletir sobre a história.
Pode-se contar qualquer tipo de história para os alunos e podem ser longas, curtas, românticas, realistas, antigas, novas. Como afirma Abramovich (2003):

> Claro que se pode contar qualquer história à criança: comprida, curta, de muito antigamente ou dos dias de hoje, contos de fadas, de fantasmas, realistas, lendas, histórias em forma de poesia ou de prosa, qualquer uma, desde que ela seja bem conhecida do contador, escolhida porque a ache particularmente bela ou boa, porque tenha uma boa trama, porque seja divertida ou inesperada ou porque dê margem pra alguma discussão que pretende que aconteça, ou porque acalme uma aflição. O critério de seleção é do narrador. (ABRAMOVICH, 2003, p.20).

O professor também pode trabalhar com poesias em sala de aula, seja lendo em voz alta aos alunos, dando a oportunidade das crianças de escreverem e lerem poesias, criarem novas poesias, álbuns, cadernos, agendas com poesias que os agradem. Como nos apresenta Abramovich (2003, p. 94):

> São tantos os elementos para se trabalhar poesia com as crianças, em sala de aula... O ler em voz alta um poema amado com a emoção que ele despertou... O encontrar poesias que mexeram com o sensorial de cada um (visão, olfato, paladar...) [...] ter um caderno,

um álbum, uma agenda, onde anotar poemas inteiros ou versos que pareceram particularmente belos e sábios ou perspicazes ou esclarecedores ou incríveis.

É fundamental que o professor selecione com intencionalidade as poesias a serem trabalhadas em sala de aula, que se preocupe em verificar se o autor utiliza um tema contemporâneo, mas de modo antigo ou sem esclarecer o assunto. É importante que a poesia seja trabalhada com sentimento, verdade e clareza.

A poesia para crianças, assim como a prosa, tem que ser antes de tudo, muito boa! De primeiríssima qualidade!!! Bela, movente, cutucante, nova, surpreendente, bem escrita... Mexendo com a emoção, com as sensações, com os poros, mostrando algo de especial ou que passaria despercebido, invertendo a forma usual de a gente se aproximar de alguém ou de alguma coisa... Prazerosa, triste, sofrente, se for a intenção do autor... Prazerosa, gostosa, lúdica, brincante, se for a intenção do autor... (ABRAMOVICH, 2003, p. 67).

A literatura infantil serve também para informar, pois apresenta diversos assuntos do cotidiano das crianças, trata sobre nascimento, crescimento, morte, sexualidade, aflições, conflitos. Apresenta às crianças questões importantes da vida, de forma suave, poética.
Uma das contribuições mais importantes da literatura infantil na escola é o gosto e hábito pela leitura. O trabalho com a leitura em sala de aula não pode estar embasado na noção dever, obrigatoriedade, de tarefa a ser cumprida em um determinado período com a entrega de um resumo sobre a história ou a realização de uma prova para avaliarem seu entendimento. A avaliação dos resultados dos "efeitos da literatura sobre a formação pessoal, pensamento e a experiência do estético podem ser percebidos apenas a longo prazo" (COSTA, 2007, p. 51). A autora vai além em suas próprias colocações dizendo:

Efeitos imediatos, quando existem, refletem-se melhor no modo como os alunos transferem a aprendizagem para outras linguagens – com a ilustração, a reformulação do texto, a transposição para formas dramatizadas, a criação de espaços expressivos (jornal, divulgação oral, publicidade, mural) – e até na constância de leitura de outros textos sobre o mesmo assunto ou do mesmo autor. O professor terá que ser ele mesmo criativo para encontrar formas de avaliar o aproveitamento de seus alunos de maneira pouco usual, mas que esteja de acordo com as funções da literatura: a de pensar, a de experimentar a beleza da linguagem, a de contribuir para a percepção do mundo, a de ultrapassar a moral e a informação de fatos para viver a formação pessoal e intelectual (COSTA, 2007, p. 53).

É importante que os alunos escolham os livros que querem ler, que possam folhear, buscar, achar, descobrir rever, escolher, até encontrar o que mais agradou, o que despertou sua curiosidade para leitura, desta forma, a leitura se torna prazerosa, gostosa, cheia de encantamento e descoberta.
A partir da leitura de um livro, o professor pode trabalhar sobre a história como um todo, com os acontecimentos as histórias, ações e atitudes dos personagens, discutir sobre o começo, meio e o fim da história, sobre os personagens, sobre o livro como um objeto, perceberem a capa, as páginas, as figuras, o tamanho e fonte das letras, o formato do livro e também trabalhar com as emoções, sensações, sentimentos que a história provocou.
O livro infantil é prazeroso, atraente, divertido, faz parte do universo da criança, assim a aprendizagem se torna significativa e interessante. O hábito e gosto pela leitura é algo que pode se desenvolver no aluno por meio do prazer da atividade, quando for adaptada as suas características, interesses, a aprendizagem mecânica da escrita e leitura não atrai o aluno para executá-las, é necessário organizar os conteúdos com instrumentos do universo da criança, como os livros e textos infantis.
Costa (2007, p. 52-53), expõem alguns critérios destinados aos professores em relação ao trabalho com a literatura infantil em sala de aula. São eles:
Conhecimento a respeito dos interesses dos

alunos (sem que eles venham a tornar-se os únicos critérios de seleção);
Conhecimento de produção literária clássica e canônica para crianças; Conhecimento de lançamentos recentes por intermédio de visita a livrarias, leitura de catálogos impressos ou eletrônicos, sites na internet;
Atendimento à filosofia e aos princípios da educação contemporânea (ênfase no aprender a aprender e no aprender a ser);
Atendimento às qualidades estéticas da literatura, sem preconceitos nem moralismos; preferências por textos inovadores e emancipatórios.
A avaliação dos resultados obtidos pelo trabalho com a literatura infantil não é uma tarefa simples para o professor, mas deve seguir os critérios da arte literária e da formação do aluno. Dessa forma, percebe-se que se torna um ato processual, considerando que as aquisições com a leitura fazem parte de uma construção diária, onde o professor deve aproveitar todos os momentos da aula para observar, refletir e potencializar a aprendizagem dos seus alunos.

CONCLUSÃO

Neste estudo, foi possível perceber que o trabalho com a literatura infantil por meio da contação de histórias apresenta-se como uma maneira efetiva de mediar o processo de ensino aprendizagem, já que estimula diversas experiências e faz com que a criança aprenda a lidar com os mais diversos tipos de sentimentos, preparando-a para a vida adulta e o pleno exercício de cidadania.
Neste contexto, representa uma ferramenta acessível para o professor, por não exigir um alto investimento, como por exemplo, nas ferramentas que dependem de recursos tecnológicos. Para isso, é preciso enfatizar a formação profissional, para que o professor tenha uma nova compreensão do lúdico, bem como do processo educativo, deixando de assumir papel centralizador, e partindo para uma proposta construtivista e mediadora, onde a criança torna-se ativa e autora de sua própria aprendizagem, e o professor faz mediação entre o aluno e o objeto de estudo, direcionando-o para o alcance dos objetivos propostos.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, F. Literatura infantil: gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 1997.
ASSMANN, D.B. Psicologia do Conto. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
COELHO, N. N. Teoria - análise e didática da Educação Infantil. 7 ed. São Paulo: Moderna,1999.
COELHO, N.N. Literatura infantil. São Paulo: Ed. Moderna, 2000.
CODO, H. A criança em desenvolvimento. 7. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
COSTA, M.M. Metodologia do ensino da literatura infantil. Curitiba: IBPEX, 2007.
CUNHA, M.A.A. Literatura infantil: Teoria & Prática. São Paulo: Ática, 1998.
FRIEDMANN, A. A arte de brincar. 2º ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. Literatura infantil brasileira: Histórias & Histórias. 2 ed. São Paulo: Editora Ática, 2015.
PITA, A. A criança em desenvolvimento. 7. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2014.
ZILBERMAN, R. A literatura infantil na escola. 11. ed. São Paulo: Global, 2003.

A RELEVÂNCIA DAS ARTES VISUAIS NA COMUNICAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE NO ENSINO FUNDAMENTAL

TELMA CRISTINA PATETTE LINO

RESUMO
A comunicação é fundamental para a sobrevivência na sociedade atual, seja por meio de linguagem verbal, por meio de imagens, sons ou sinais. As artes visuais têm importante destaque nessa aproximação entre os indivíduos, fazendo com que os mesmos se expressem e compreendam a si e aos outros. A comunicação verbalizada ou não, é essencial para a vida em sociedade, onde os indivíduos por meio de representações de desenho, verbais, sinalizadas, ou por meio de ícones buscam ser compreendidos e se fazerem presentes no espaço. As linguagens utilizadas na comunicação podem e são variadas, não sendo a linguagem verbal a única e exclusiva forma de comunicação, pode-se comunicar por meios ícones, imagens, representações gráficas, pintura, gestos e sons, dentre outras, onde quem se comunica consiga transmitir o que deseja com intencionalidade. Nesse trabalho serão abordadas as diversas formas de comunicação e suas implicações nas relações dentro e fora da escola, mas principalmente no ambiente escolar, demonstrando a relevância das Artes Visuais para o convívio na sociedade contemporânea, enriquecendo e ampliando as diferentes formas de se expressar.

PALAVRAS-CHAVE: 1.Arte, 2. Contemporaneidade, 3Comunicação

ABSTRACT:
Communication is essential for survival in today's society, whether through verbal language, images, sounds or signs. Visual arts play an important role in bringing individuals closer together, enabling them to express themselves and understand themselves and others. Verbal or non-verbal communication is essential for life in society, where individuals seek to be understood and to make themselves present in space through drawing, verbal, sign language or icon representations. The languages used in communication can and do vary, and verbal language is not the only and exclusive form of communication. Communication can be done through icons, images, graphic representations, painting, gestures and sounds, among others, where those communicating can intentionally convey what they want. This work will address the various forms of communication and their implications for relationships inside and outside of school, but mainly in the school environment, demonstrating the relevance of Visual Arts for coexistence in contemporary society, enriching and expanding the different forms of expression.

Keywords: 1.Art, 2.Contemporaneity, 3Communication

INTRODUÇÃO

Ao longo da história da Arte no Brasil, desde os primórdios percebeu-se a evolução do homem através de sua arte, que foi iniciada com a arte rupestre e foi se desenvolvendo de acordo com suas relações e necessidades de se comunicar para sobreviver.

A era moderna é caracterizada pelo uso generalizado da comunicação visual. Existem vários fatores que tornam o mundo visual mais diversificado e convincente. Ele penetra e atravessa inúmeras áreas da vida diária. No entanto, ainda se observa que grande parte dessa comunicação visual é confiada ao senso comum. No campo da experiência perceptiva, ainda é necessário revelar o senso comum para tornar-se visível a verdade.

O presente trabalho, terá como metodologia a revisão bibliográfica, realizada por meio de leituras de livros, artigos em sites acadêmicos e tem como objetivo demonstrar a importância das linguagens visuais, como meio de comunicação e expressão, na contemporaneidade em sala de aula, e destacará os elementos visuais que são: ponto, linha, plano, volume, luz, cor, textura, que formam a imagem visual.

O presente artigo tem como público alvo os estudantes de ensino fundamental. Justifica-se tal importância mediante ao que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aborda

e tem por objetivo nortear os currículos escolares. Dessa forma, o presente artigo se propõe a analisar e fundamentar as artes visuais a luz da BNCC, partindo dos recortes da etapa do Ensino Fundamental e do componente Arte, para refletir as contribuições da BNCC na educação, objetivando demonstrar a colaboração das linguagens artísticas no desenvolvimento integral do estudante na contemporaneidade em sala de aula.

O presente tema tem sua importância justificada mediante a arte ser de grande relevância para a educação escolar e tendo função indispensável na vida das pessoas desde o início das civilizações, tornando-se um fator essencial de humanização. O principal objetivo da arte na educação é formar o ser criativo e reflexivo que possa relacionar-se como pessoa. A Arte é área do conhecimento humano, patrimônio histórico e cultural da humanidade, é linguagem, um sistema simbólico de representação.

As artes em suas várias facetas são parte integrante da cultura de uma sociedade e estão inseridas na vida das pessoas, e assim a escola deve voltar sua atenção para o ensino e incentivo à arte como um rico meio de aprendizagem no processo educativo.

O eixo central de discussão deste trabalho é a compreensão do significado da arte e sua disseminação no ambiente escolar, o que leva à sociedade por meio do aprofundamento de teorias, métodos e estratégias do que é arte, seu significado social, cultural e estrutural da sociedade.

A RELEVÂNCIA DAS ARTES VISUAIS NA COMUNICAÇÃO DOS ESTUDANTES DE ENSINO FUNDAMENTAL

Sabe-se que os registros rupestres perpassam por gerações, e é através desses registros que se podem compreender comportamentos, hábitos e costumes de determinada época. Os registros rupestres são fontes de conhecimento gráfico, desde o uso de uma ferramenta para caça e pesca até como se dava o convívio e as relações entre aldeias e povos.

Acreditamos que, de acordo com a intencionalidade, interesse e situação vivenciada, esses povos se utilizavam desses registros para moldar formas de convivências, de postura em sociedade, os quais eram modificados de tempos em tempos de acordo com as necessidades. Hoje em dia não é diferente, precisamos diariamente de informações e regras que nos façam viver como sociedade, o que muda é apenas a forma que essa comunicação acontece.

A era moderna é caracterizada por uma ampla comunicação visual. Existem vários fatores que tornam o mundo visual mais diversificado e atraente. O processo visual costuma ser sentido sem nenhum esforço ou resistência, o que tem um efeito receptivo natural e simples para os alunos e para a comunidade escolar. No entanto, as informações importantes contidas numa imagem nem sempre são percebidas e não sabemos o enorme potencial que está relacionado à linguagem visual, e que ela pode ser ampliada ou aprimorada no processo de observação básica, até que se torne uma ferramenta incomparável para a comunicação humana.

Nossas necessidades e prioridades são baseadas no que está à nossa frente. Enfatizamos assim que, ao se considerar o campo da consistência visual, o conteúdo que é expressado geralmente não é apenas obscurecido na linguagem direta e objetiva, mas, também obscurecido na linguagem indireta, e indiretamente usado dessa forma. Esta é a causa do desejo.

Diz-se que este tipo de composição visual está frequentemente associado ao sistema ideológico ou possui características ideológicas, o que requer uma explicação mais detalhada do conceito ideológico e do seu âmbito de utilização.

RELEVÂNCIA DA LINGUAGEM VISUAL NO AMBIENTE ESCOLAR

O ensino de arte no Brasil foi incluído no currículo escolar pela LDB de 1971, recebeu o nome de Educação artística, como “atividade educativa”, e não como disciplina, somente com a atual Leis de Diretrizes e bases a matéria “Artes” passou a ser a ser componente curricular como dispõe o parágrafo 2° do artigo 26: (O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos).

Os objetivos da arte na educação visam formação intelectual do aluno, crítica e sensí-

vel do aluno, ou seja, sua formação integral como ser crítico e participativo na sociedade onde se está inserido, sendo o ensino de arte na escola o espaço de representação da construção do domínio dos meios artísticos. Nesse sentido, a escola deve assegurar a igualdade de oportunidades, ofertando diversas possibilidades aos alunos, onde estabelece acesso a cultura já existente, sem deixar de valorizar a cultura e conhecimentos prévios já enraizados em cada aluno.
De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte (BRASIL, pag. 45)

O mundo atual caracteriza-se por uma utilização da visualidade em quantidades inigualáveis na história, criando um universo de exposição múltipla para os seres humanos, o que gera a necessidade de uma educação para saber perceber e distinguir sentimentos, sensações, ideias e qualidades. Por isso o estudo das visualidades pode ser integrado nos projetos educacionais. Tal aprendizagem pode favorecer compreensões mais amplas para que o aluno desenvolva sua sensibilidade, afetividade e seus conceitos e se posicione criticamente.

Sendo assim, evidencia a relação das artes visuais e da comunicação para a formação da criticidade, e das formas de se relacionar de forma sensível e reflexiva, sendo possível através das mesmas, a ampliação de sua visão de pertencimento na escola, nos grupos sociais, na sociedade como um todo.
Conforme LEAL, (2019, p.09)

Na contemporaneidade a arte não é mais vista como apenas uma parte da cultura antiga que envolve desenhos e relados cultural antiga, muito menos que serve apenas de enfeite para se colocar na parede, mas sim uma das principais referências no estudo de arte-educação no Brasil e no mundo. A arte visual não só delibera sua contribuição para o ensino como traz à aprendizagem, o desenvolvimento da capacidade de interpretação: Ao interpretar, você amplia a sua inteligência e a sua capacidade perceptiva, que vai aplicar em qualquer área da vida. (LEAL,2019)

Portanto, ao ampliar a capacidade de interpretação e inteligência, a arte visual contribui também para o êxito nas diversas áreas da vida do ser humano, favorece a promoção de igualdade por meio da troca de saberes, noção de pertencimento, reconhecimento cultural, percepção da sociedade a qual está inserido, reduzindo assim as desigualdades sociais enraizadas na sociedade atual.
Os professores devem orientar os alunos a ter uma compreensão do mundo visual ao seu redor, a fim de ter uma compreensão mais abrangente das narrativas visuais artificiais. O ensino das artes visuais pode promover a aquisição de conhecimento e potencial pelos alunos. Por meio da arte, as crianças podem expressar seus pensamentos e ideias e expandir seu relacionamento com o mundo ao seu redor.
O uso de fotos nas aulas pode torná-las mais atraentes e estimular a atenção e a imaginação. As artes visuais possibilitam as crianças e adultos terem sensibilidade e capacidade para lidar com formas, cores, imagens, gestos, sons e outras formas de expressão. Despertar o interesse dos alunos por meio de atividades artísticas que incentivem aprendizagem, bem como a autoimagem do aluno, contribui assim para o processo de ensino.
Também é importante que os professores mostrem as obras de diferentes artistas em seus movimentos artísticos, e assim dar aos alunos a liberdade de criar suas próprias obras. Dessa forma, o professor passa a ser o mediador entre a criança e o objeto de conhecimento, criando situações que podem interessar aos alunos. A arte visual existe na vida diária. Atualmente, é preciso atentar para a importância das imagens na cultura. Vivendo a arte desde cedo, a sociedade aprenderá a valorizar sua cultura.
A contribuição desta pesquisa é essencial para uma formação de qualidade no ensino e na comunicação da arte, e comprova o importante papel dos professores facilitadores dessas informações no estabelecimento dessa cidadania. Isso é muito importante.
Não apenas as artes plásticas devem ser sabiamente dominadas, pesquisadas e produzidas. Os alunos devem ser sempre estimulados a se tornarem pesquisadores, despertando sua criatividade e desenvolvendo habilidades como observação, imaginação,

criação, percepção e visão.
Não só por meio de discursos orais, mas também por meio de diversos meios de linguagem e gestos que se transmite esse conhecimento. O educador expressa com o corpo por meio de gestos e posturas, linguagem que permite ao aluno expressar sua visão sobre o seu meio. Ao colocar educadores mais empáticos, novas situações podem ser criadas para melhorar a leitura e a compreensão dos alunos sobre o mundo e sua cultura, facilitando assim o contato com as artes. Dessa forma, o professor passa a ser o mediador entre o aluno e o objeto do conhecimento, de tal forma que lhe desperte o interesse esse aprendizado.

UM BREVE HISTÓRICO SOBRE AS ARTES VISUAIS NO BRASIL

Algumas iniciativas relacionadas ao ensino de arte no Brasil são datadas dos séculos XVI e XVII. Comecemos pela Missão Francesa, em que de fato houve uma tentativa de estabelecer esse objetivo aqui no Brasil por critérios artísticos, não meramente de tentativa de controle ou forma de comunicação com povos de culturas diversas (os indígenas). Dom João VI tinha como missão tentar criar uma tradição artística no Brasil seguindo os moldes europeus. Essa tendência ainda permaneceu por bastante tempo. Entre o final do século XIX e o começo do XX ainda era dominante em nossas terras a reprodução de obras tidas como clássicas e o desenho geométrico, fortemente baseado em concepções matemáticas e na mera imitação, sem espaço para o exercício da criatividade. Na terceira década do século XX a arte então surge como atividade interdisciplinar, capaz de gerar ligações entre as diferentes disciplinas, mas ainda estando em um plano secundário e limitado ao simples cubismo.
Com a conhecida semana de Arte Moderna, a relação entre arte e educação no Brasil toma novos rumos, sofrendo alterações drásticas graças às ideias de livre expressão trazidas por figuras como Heitor Villa-Lobos, Mário de Andrade e Anita Malfatti, que entendiam a arte como uma forma de expressão autêntica da interioridade do sujeito, algo que, por possuir caráter subjetivo, não poderia ser ensinado.
Tais iniciativas tinham como arcabouço teórico os estudos e proposições de John Dewey, tomadas como base para algumas grandes reformas educacionais corridas em estados como Espírito Santo e Minas Gerais. Podemos citar como exemplo condensado de algumas das convicções de Dewey o excerto abaixo, de Liberalismo, Liberdade e Cultura:

> Não se pode negar que as escolas – em sua maior parte – dedicaram-se à difusão da informação "feita" e ao ensino dos instrumentos da leitura. Os métodos usados para adquirir tal informação não são os que desenvolvem capacidade de exame e de comprovação de opiniões. Pelo contrário, são positivamente hostis a isto. Tendem a embotar a curiosidade nativa e a sobrecarregar os poderes de observação e experimentação com tal massa de material desrelacionado, que eles nem sequer operam com a efetividade que se encontra em muitos iletrados. (DEWEY, 1970, p. 236)

Essa onda de atitudes voltadas para essa nova concepção de educação rendeu alguns frutos, como as intervenções de Mário de Andrade, que organizou ateliês para crianças em parques e bibliotecas, na época em que ocupava o cargo de Secretário de Cultura de São Paulo. Infelizmente a repressão do Estado Novo acabou mitigando essas grandes iniciativas por parte de diversos artistas brasileiros ligados ao modernismo.

A ARTE SOB A LUZ DAS DIRETRIZES NACIONAIS

A arte precisa ser reverenciada no sentido holístico, cingindo diversas áreas e os professores têm o dever de levar seus alunos a apreciar, analisar, refletir e experimentar a arte, pois todas as linguagens artísticas fazem parte do dia a dia deles. As artes visuais são alicerçadas em conhecimentos artísticos peculiares que dão valor essencial ao ensino aprendizagem.
Os professores devem fazer com que seus alunos tenham acesso e contato com os conhecimentos culturais básico para a vida em sociedade. A arte torna o indivíduo capacitado para entender a realidade com resiliência, o ensinando a ter determinação para

mudar, tornando a vida mais humana e acolhedora nessa sociedade. Pois a vinculação entre a linguagem artística e as outras linguagens dão real sentido ao ensino da arte, uma vez que cada atividade artística tem uma característica singular de criação e produção de arte e idealização do mundo. Como podemos observar em Brasil, (1998, p.89).

As diretrizes mencionam que o ensino artístico na escola, além de proporcionar conhecimento sobre as diversas áreas da arte, oportuniza também a criança um fazer criativo em sua totalidade.

Desse modo é o docente que deve repensar em sua sala de aula, maneiras de usar o tempo, o espaço, a forma de lidar com os conteúdos e com o universo de informações, deixando para trás a fragmentação da educação que existia, dando lugar à significação do espaço de aprendizagem, para que os alunos cada um com suas singularidades culturais envolvam-se com mais criticidade na reconstituição particular da sabedoria cultural conquistada pela humanidade durante anos de experiências vividas.

O grande desafio do professor, atualmente é contribuir para a construção da realidade por meio da arte deixando as crianças livres para criar. Inserindo um ensino onde as diferenças culturais permitam levar a criança a aflorar seu próprio potencial humano e criativo, aumentando a ligação existente entre a arte e a vida.

LINGUAGEN TEATRAL

Três anos após a pesquisa de Ana Mae Barbosa sobre a abordagem triangular, foi promulgada a Lei nº 9.394/1996: Lei de Orientação e Bases da Educação Nacional (LDBEM). Com ele, o ensino de arte deixa de ser uma atividade extracurricular, mas uma disciplina obrigatória na educação básica, conforme descrito a seguir:

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.

§ 2° O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica.

§ 6º As artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2° deste artigo. (LDBEN, 1996).

Com este artigo e parágrafo, as artes, como outras disciplinas, têm notória reputação no sistema educacional, garantindo que os professores possam exigir mais do desenvolvimento de seus alunos. Em particular o n.º 6, que define quais as línguas que compõem as artes, permite a separação das línguas ao ensinar (também no ensino superior começam a expandir os graus em cada língua) e acaba com a educação artística multifuncional, que os professores podem usar após a formatura Ensinando quatro idiomas.

Em "Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte" (PCN) (1997; 1998; 2000), menciona-se que o ensino de arte deve ser orientado pelo método de ensino triangular, de modo a ser fazer, ler e desfrutar. Essas são as recomendações governamentais que regem toda a educação básica no Brasil. Quando o método de triangulação passou a fazer parte do PCN/Artes, a proposta passou a ser amplamente utilizada e amplamente utilizada pelos arte-educadores. Também dá mais força à separação das linguagens artísticas, construindo suas habilidades individuais, o que produz uma maior difusão dos cursos de teatro, dança, música e artes visuais.

Assim, sugere-se que o ensino do teatro seja dinamizado por meio do brincar na relação cultural entre o indivíduo e o coletivo, no desenvolvimento da espontaneidade do drama. Com isso, de acordo com o PCN-Artes, o desenvolvimento da criança deveria estar envolto:

[...] no plano individual, o desenvolvimento de suas capacidades expressivas e artísticas. No plano do coletivo, o teatro oferece, por ser uma atividade grupal, o exercício das relações de cooperação, diálogo, respeito mútuo, reflexão sobre como agir com os colegas, flexibilidade de aceitação das diferenças e aquisição de sua autonomia como resultado do poder agir e pensar sem coerção. (BRASIL, 1997, p. 58).

A brincadeira de "faz de conta" é uma atividade que o ser humano existe desde a infância e, ao chegar à escola, o professor deve orientar o desenvolvimento da brincadeira infantil por meio de jogos dramáticos, de modo a dar às crianças espontaneidade e capacidade de resolução de problemas. O problema. Isso produz um exercício consciente e eficaz das atividades sugeridas. Segundo PCN-Arte (1997), as crianças começam a brincar de "faz de conta" aos 7 anos sem se preocupar com os fatos e problemas do jogo. Quando estimulados, ao completarem 9 anos, passam a focar em colocar em prática perguntas e conversas em torno dos temas das propostas de jogos teatrais, buscando ser mais realistas na colaboração dos jogos.

É por isso que "inicialmente, os jogos teatrais eram mais improvisados e menos preocupados com o final, pois o interesse era principalmente na relação entre os participantes e a diversão do jogo". Só com o tempo, à medida que as crianças começam a dominar os elementos da dramatização, "[...] . Esse processo precisa ser cuidadosamente estimulado e organizado pelo professor [...]" (Brasil, 1997, p. 58).

Sobre os níveis de dificuldade e os elementos dispostos para leitura, contextualização e criação artística, Ingrid Koudela (2002, p. 235) destaca que "inúmeras camadas podem ser criadas entre a brincadeira ficcional infantil e o drama como espetáculo apreciado pelo público, para promover atividades relacionadas ao desempenho, leitura e apreciação". Também enfatiza que é na apreciação da paisagem dramática que os alunos possibilitam os resultados estéticos da linguagem, e essa exposição será enriquecida se os alunos se familiarizarem mais com a representação dramática no ambiente escolar. Essa habilidade, em sala de aula, "[...] pode ser enfraquecida ou desenvolvida na forma de jogos dramáticos introduzidos no sistema educacional" (KOUDELA, 2002, p. 235).

Koudela (2002) destaca que o texto poético/dramático desempenha um papel tão fundamental quanto o jogo, junto com o jogo dramático, ou mesmo sozinho. Porque é através dele, professor Procure lidar com os temas horizontais que existem nas entrelinhas, abrangendo diferentes temas como orientação sexual, classe social, raça, etnia, etc. O texto cria um diálogo entre as realidades dos alunos, empatia e respeito por aqueles com quem se relacionam.

Diante de todas as possibilidades elencadas neste tópico no que diz respeito ao direcionamento do ensino de teatro no ensino fundamental, o professor também tem um ponto de partida suficiente para iniciar sua orientação pedagógica com base na abordagem triangular. Você pode começar com um jogo, fazendo perguntas e pedindo aos alunos que as resolvam. Agora você pode dividir seus alunos em dois grupos, um para o público e outro para o palco. Os grupos que entrarão em ação devem conversar entre si para ler os conselhos do professor/diretor para chegar a um consenso sobre o que será mostrado ao público e desenvolver as etapas do jogo de forma a solucionar o problema. .

O público vai apreciar tudo o que a equipe de performance faz, a forma como está na cena, os movimentos, o preenchimento do espaço, a dinâmica do grupo e todos os elementos envolvidos na cena. Feito isso, a equipe que faz a cena ouve tudo o que observa e interpreta para entender se a informação chegou ao público, como chegou e se atendeu aos objetivos da proposta.

A proposta descrita é a dinâmica pedagógica do drama, que faz parte dos sete aspectos do desenvolvimento espontâneo apresentados no livro Improv Para o Teatro (2010), de Viola Spolin. O livro foi criado enquanto ele trabalhava com imigrantes refugiados em Chicago, EUA, e seu objetivo era desenvolver conexões sociais entre indivíduos em tais situações por meio de dramatização e improvisação. Note-se que nos conselhos mencionados no parágrafo anterior, percebe-se que no processo de ensino/aprendizagem é feita uma aproximação por meio da obra de arte, da obra de leitura, da contextualização do ambiente e da contextualização do que precisa. Pra ser alcançado.

Portanto, o professor pode iniciar seu método de ensino utilizando quaisquer possibilidades de ensino que a linguagem do drama tenha, buscando direcionamentos alinhados com a PCN-Arte e a abordagem triangular. Assim, o ensino da dramaturgia seguirá as

recomendações deste trabalho.

APRENDIZAGEM COLABORATIVA

A aprendizagem colaborativa é um processo pedagógico em que professores e alunos trabalham juntos em diálogo para obter uma certa quantidade de conhecimento. A heterogeneidade dos pares é fundamental para que esse aprendizado ocorra. Então ela procurou:

[...] promover uma aprendizagem mais ativa por meio do estímulo: ao pensamento crítico; ao desenvolvimento de capacidades de interação, negociação de informações e resolução de problemas; ao desenvolvimento da capacidade de autor regulação do processo de ensino-aprendizagem [...] (TORRES; IRALA, 2015, p. 150).

Essa forma de ensino/aprendizagem visa tornar o aluno mais responsável pelo que está aprendendo, tornando-o mais autônomo no raciocínio e na construção do conhecimento. Esse processo se dá não pela imagem do professor detentor do saber e do autoritarismo, mas de uma forma socialmente construída, na interação das pessoas, não pela transferência de professores para alunos (Torres; IRALA, 2015, pág. 151). Assim, segundo Torres e Irala (2015, p. 151), "os professores se esforçam para criar situações e ambientes adequados para que os alunos possam desenvolver suas habilidades sociais e cognitivas de forma criativa em suas interações com os outros".

Segundo Torres e Irala (2015), no contexto da aprendizagem colaborativa, a presença de líderes democráticos, envolvendo os membros do grupo na tomada de decisões, torna o processo de ensino/aprendizagem mais significativo. Isso acontece porque " em geral, espera-se que a aprendizagem ocorra como efeito colateral das interações entre os pares que resolvem problemas ou realizam tarefas propostas pelos professores em um sistema interdependente" (Torres; IRLA, 2015, págs. 157-158).

Na formação de um grupo de trabalho colaborativo, espera-se que todos os membros trabalhem juntos para construir o aprendizado, que é uma forma de todos contribuírem com seus conhecimentos. Nesse viés, Torres e Irala (2015, p. 158) afirmam:

[...] a aprendizagem colaborativa seria duas ou mais pessoas trabalhando em grupos com objetivos compartilhados, auxiliando-se mutuamente na construção de conhecimento. Ao professor não basta apenas colocar, de forma desordenada, os alunos em grupo, deve sim criar situações de aprendizagem em que possam ocorrer trocas significativas entre os alunos e entre estes e o professor.

Dessa forma, quando os trabalhos em grupo são realizados, é responsabilidade de todos os participantes a adesão às metas estabelecidas para sanar as dúvidas levantadas pelo professor. O andamento do trabalho, portanto, é a participação de todos, em uma via de mão dupla entre os participantes, caracterizada por relações solidárias e sem relações hierárquicas entre os pares (TORRES; ARILA, 2015).

Com base nas características da aprendizagem colaborativa, observou-se que as recomendações de ensino de Viola Spolin (2010) foram semelhantes a esses critérios. Em suas contribuições para o ensino de teatro, ela retrata o processo de ensino/aprendizagem como uma busca de liberdade pessoal para professores e alunos. O autor argumenta que qualquer um pode se apresentar no palco porque os humanos são capazes de improvisar e tudo o que aprendem tem a ver com a experiência uma relação contínua entre o indivíduo e o ambiente.

Spolin dá um significado relevante ao talentoso: para ela, uma pessoa é talentosa a partir do momento em que é possível vivenciar o potencial de um objeto, desenvolvendo-se em todos os níveis: intelectual, físico e intuitivo. Ressalta que, dos três, a intuição é um ponto chave do aprendizado, pois na intuição o indivíduo é livre para responder espontaneamente ao seu ambiente, visando vincular essa espontaneidade com o sujeito de todo o seu fardo para se conectar trajetória de vida desde a experiência prática até o desconhecimento da tecnologia.

Viola Spolin (2010) destacou sete aspectos da espontaneidade, dos quais três são considerados mais relevantes para a aprendizagem colaborativa, a saber: brincar, público e expressão em grupo.

Jogos que permitem aos alunos descobrir

formas de atingir seus objetivos sem quebrar as regras, e nessa descoberta envolve a necessidade de explorar e penetrar no ambiente, correr riscos e enfrentar obstáculos. O indivíduo se concentra no que faz e se torna parte do jogo. Tudo isso é feito sem que alguém instrua o ator estudante como e quando fazê-lo, permitindo assim que o indivíduo aprenda o que está prestes a aprender.

Uma expressão coletiva que acredita que no teatro o trabalho individual não pode proporcionar grande aprendizado, pois cada membro do grupo tem seu próprio papel e personalidade para o crescimento do grupo. Os instrutores devem ter cuidado para não transformar o jogo em uma competição, onde cada um está tentando ser melhor que o outro, mas para permitir que o propósito maior do bem flua, ou seja, a interação do jogo e dos participantes. Essa competição pelo esforço muitas vezes atrapalha o aprendizado do aluno, pois ele se sente inferior aos demais e vê o jogo como puro exibicionismo.

O público, porque no jogo o aluno se permite avaliar e receber avaliação no jogo no palco porque está no meio da multidão na mesma dinâmica. O aluno deve apenas avaliar o que foi transmitido (o que o público disse), não o que ele assumiu ter sido transmitido. Nesse caso, o professor pode fazer perguntas que todos podem responder.

Os tópicos anteriores são aspectos da teoria de Spoli relacionados à aprendizagem colaborativa. Entre eles, a dinâmica de ensino pode variar de acordo com suas recomendações: o número de pessoas pode variar, e a situação pode acontecer virtualmente ou presencialmente. O resultado final, no entanto, é trabalhar em conjunto para resolver problemas de aprendizagem e, em pequenos grupos, os alunos são livres para escolher se dividem ou trabalham juntos para obter um resultado final.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do processo de pesquisa, a importância das artes visuais para a educação e a sociedade foi cuidadosamente ensinada, uma vez que formarão futuros cidadãos em uma sociedade cada vez mais socialmente orientada. Estes terão mais desenvolvidos sua criatividade, autonomia e espontaneidade. Quando se interessam pela arte, as pessoas se tornam mais críticas e reflexivas, e se tornam cidadãos mais ativos na sociedade.

A educação em artes visuais visa proporcionar a cada aluno novas oportunidades na vida, devendo ser encarada como uma forma de adquirir conhecimentos, compreender o mundo e expressar emoções. Portanto, as artes visuais são muito importantes como ferramenta de comunicação na educação.

É muito importante, para que possam viver com independência na sociedade e no meio em que vivem, que se expressem, ampliem conhecimentos, desenvolvam a criatividade e a abertura estética.

Por isso, é necessário reexaminar o ensino de artes visuais da escola, pois para uma aprendizagem significativa é importante que os professores determinem as metas e objetivos dos diversos materiais de acordo com o conceito da atividade.

É importante notar que, como pesquisa principal, o professor deve interagir com o aluno para estimular sua compreensão da arte, sua interpretação e a extração de informações para estimular seu interesse.

Apresente aos alunos visões exploratórias sobre expressões artísticas e a aplicabilidade dessas contribuições para a cidadania ao longo da vida escolar. Por fim, esta pesquisa discute a importância do ensino de arte como elemento cultural na formação de cidadãos em um mundo que antes era pequeno e agora impossível de medir.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: arte / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 2000.

BRÉSCIA, Vera Lúcia Pessagno. Educação Musical: bases psicológicas e ação preventiva. São Paulo: Átomo, 2003.

BORGES, Cândida. MÚSICA NA IDADE MÉDIA. Disponível em: <Cândida Borges>. Acesso em: 10 agosto 2021.

BOSI, Alfredo. Reflexões sobre a arte. São Paulo: Ática, 1985.

BUORO, Anamélia Bueno. O olhar em construção: uma experiência de ensino e aprendizagem da Arte na escola. São Paulo: Cor-

tez, 1996.
DONDIS, Donis A. A sintaxe da linguagem visual. São Paulo: 4 Ed. Martins Fontes, 2003.
FERRAZ, Heloisa; FUSARI, Maria F. de Resende; Arte na educação escolar. São Paulo: Cortez, 1993.
HADDAD, Denise Akel, MORBIN, Dulce Gonçalves. A arte de fazer arte. São Paulo: Saraiva, 1999. 4 v.
JOLY, Martine. Introdução à análise da imagem. Campinas: Papirus, 1996. 152p.
LEAL. Cintia Giselle Baltazar. Artes visuais como uma linguagem de comunicação e suas relações com a sociedade e a educação. Rev. Conexão Eletrônica – Três Lagoas, MS - Volume 16 – Número 1 – Ano 2019. Ciências Sociais Aplicadas e Ciências Humanas 550
MOOSBURGER, Laura de Borba. "A origem da obra de arte" de Martin Heidegger: tradução, comentário e notas. Orientador André de Macedo Duarte. Dissertação (Mestrado em Filosofia). Programa de Pós-Graduação em Filosofia, Universidade Federal do Paraná, Paraná, 2007.
PILLAR, A. D. (Org.). A educação do olhar no ensino das artes. Porto Alegre: Mediação, 1999.

A INFLUÊNCIA DAS RELAÇÕES AFETIVAS NA EVOLUÇÃO INTELECTUAL DA CRIANÇA

THAMIRIS BEZERRA GUIMARÃES DAMASCENO

RESUMO

As linguagens são indispensáveis nas relações afetivas e sociais que a criança estabelece ao longo de sua vida. No ambiente familiar, os pais, ao combinarem essas formas de comunicação, contribuem para o desenvolvimento emocional da criança, criando um espaço de confiança e segurança. Um contexto afetivo e estimulante favorece habilidades como linguagem, memória e pensamento lógico. Na escola, as interações entre professores e alunos, assim como entre os colegas, são mediadas por essas linguagens, promovendo um aprendizado que vai além do conteúdo acadêmico, englobando também a formação de habilidades sociais e emocionais. Com a aprendizagem cooperativa e o suporte emocional docente ajudam a fortalecer a motivação e a confiança dos estudantes. Além da comunicação verbal, a linguagem não verbal – gestos, expressões faciais e contato visual – também contribui para a construção dos vínculos afetivos e para o desenvolvimento da inteligência emocional. O brincar e as interações sociais são fundamentais para o crescimento intelectual e a construção do pensamento abstrato. O desenvolvimento infantil é um processo multifacetado, no qual a afetividade desempenha papel essencial para o progresso intelectual. As interações afetuosas com familiares, professores e colegas influenciam diretamente a autoestima, a segurança emocional e a motivação para aprender. Vygotsky (1998) e Wallon (2007) destacam que o afeto está interligado à cognição e ao aprendizado, sendo um fator determinante na relação entre professor e aluno. Dessa forma, a integração dessas linguagens nos diferentes contextos sociais reforça a importância de uma comunicação afetiva e consciente, que sustenta o desenvolvimento pleno da criança, preparando-a para os desafios da vida em sociedade.

Palavras-chave: Linguagens; Relações Afetivas; Ambiente Familiar; Ambiente Escolar; Desenvolvimento.

INTRODUÇÃO

O desenvolvimento infantil é um processo complexo e multifacetado, que envolve o crescimento físico, emocional, social e cognitivo. Entre os diversos fatores que influenciam esse processo, a afetividade tem se destacado como um elemento essencial para o progresso intelectual dos infantis.

Podendo ser entendida como o conjunto de emoções, sentimentos e vínculos que são estabelecidos no convívio diário, principalmente nas interações com figuras significativas, como pais, professores e colegas. As primeiras experiências afetuosas, desde a infância, desempenham um papel fundamental na construção da autoestima, da segurança emocional e da motivação para aprender.

De acordo com Vygotsky (1998):

A afetividade é um elemento cultural que faz com que tenha peculiaridades de acordo com cada cultura. Elemento importante em todas as etapas da vida da pessoa, a afetividade tem relevância fundamental no processo ensino aprendizagem no que diz respeito à motivação, avaliação e relação-professor e aluno. (p. 42)

A relação afetiva para o público infantil, tanto no ambiente familiar quanto no ambiente escolar, pode facilitar ou dificultar a aquisição de habilidades cognitiva e sociais. Isto podemos ver através das pesquisas nas áreas da psicologia e da educação, demonstrado que quanto elas se sentem acolhidas e seguras emocionalmente, apresentam maior facilidade para se concentrar, resolver problemas e desenvolver pensamentos críticos. O vínculo está diretamente relacionado à disposição para explorar o mundo à sua volta, o que estimula sua curiosidade e consequentemente favorece o aprendizado. Além disso, está conectada à neurociência, que aponta como as emoções e os sentimentos influenciam o funcionamento cerebral e a capacidade de armazenar e processar informações. Emoções positivas, como a alegria e a segurança, ativam áreas cerebrais ligadas

à memória e à atenção, enquanto emoções negativas, como medo e ansiedade, podem bloquear o raciocínio e prejudicar o desempenho. Assim, o ambiente em que a criança está inserida pode ser considerado um fator determinante para a forma como ela vai ser estimulada, valorizada, retratada, para que no fim possa haver a aprendizagem de forma profunda e igualitária.

Com Amorim e Navarro (2012) relatam que:

Pois, quando a criança nasce, precisa de alguém que cuide dela e a ensine, pois ela é um ser que merece atenção, carinho, respeito, afeto e muito amor, para que consiga desenvolver seus traços de personalidade de forma integral, como um ser social do bem. Por isso, a Educação Infantil é considerada parte integrante da educação básica, por ser responsável pela oferta dos primeiros caminhos de formação e socialização da criança fora do círculo familiar, tornando-se a base da aprendizagem. (p. 2-3)

Compreender a relevância dessas relações para o desenvolvimento intelectual dos mais jovens exige uma análise que vai além das práticas pedagógicas, envolvendo um olhar atento para o bem-estar emocional e social do aluno. Assim, é possível promover uma educação que não apenas ensine conteúdos, mas que também acolha e motive os estudantes a aprenderem de maneira mais plena e significativa.

A qualidade nas interações emocionais estabelecidas com as pessoas ao redor, a presença ou ausência, pode exercer impactos significativos na forma como os infantis processam as informações, reagem aos estímulos e enfrentam os desafios.

Podendo ser visto com destaque por Mello e Rubio (2013):

Muitos autores vêm, ao longo da história, defendendo que o afeto é indispensável para o ato de ensinar. Embora os fenômenos afetivos sejam de natureza subjetiva, isso não os torna independentes da ação do meio sociocultural, pois pode-se afirmar que estão diretamente relacionados com a qualidade das interações e relações entre sujeitos, enquanto experiências vivenciadas (p. 6)

Nesse contexto, a afetividade não se limita às emoções internas do indivíduo, mas emerge das interações sociais em que a criança está inserida. O tom de voz, a entonação, o uso de determinadas palavras e expressões carregam um conteúdo emocional que é essencial para a formação de vínculos afetivos.

A criança, ao observar e participar dessas interações, começa a compreender que as palavras podem ser expressas de diversas maneiras, sendo utilizada para exemplificar os sentimentos, receber cuidados e estabelecer laços.

Esse processo de internalização é progressivo e fundamental para o desenvolvimento emocional e social da criança. Portanto, não apenas permite a comunicação objetiva, mas também são influenciadas por fatores culturais e contextuais que moldam a maneira como a afetividade é expressa e percebida.

Em diferentes culturas, o uso da linguagem para expressar afeto pode variar substancialmente, desde expressões mais diretas até formas mais sutis e implícitas de 2 demonstração de cuidado e proximidade.

Ao interagir com esses diferentes contextos linguísticos e culturais, aprende a navegar pelas nuances presentes nas relações sociais. O desenvolvimento da empatia, por exemplo, está intimamente ligado à capacidade de interpretar as sutilezas emocionais nas expressões linguísticas dos outros. Assim, o ambiente social e cultural no qual os pequenos estão inseridos não apenas molda sua expressão linguística, mas também a forma como ela percebe e relata.

Além das palavras propriamente ditas, a linguagem não verbal também desempenha um papel fundamental nas interações sociais e na expressão da afetividade. Gestos, expressões faciais e a própria postura corporal comunicam emoções e sentimentos que, muitas vezes, complementam ou substituem a comunicação verbal. Essas formas de linguagem são especialmente importantes nas interações afetivas, pois muitas vezes os sentimentos mais profundos são transmitidos através de sorrisos, olhares ou toques, sem a necessidade de palavras. Essas expressões são absorvidas pela criança em suas interações iniciais e continuam a

ser parte integral de suas comunicações afetivas ao longo da vida.

DESENVOLVIMENTO

Os ambientes, familiar e escolar como favorecedores das competências intelectuais

O ambiente familiar é um dos primeiros contextos de socialização e desenvolvimento para a criança, e é nele que se dão as primeiras relações afetivas significativas. A efetivação dessas relações afeta diretamente a construção da cognição e do intelecto infantil.

Os pais ou responsáveis são os primeiros mediadores entre a nova geração e o mundo. Eles oferecem os primeiros estímulos intelectuais, como o uso da linguagem, brincadeiras e o avanço de rotinas que desafiam os pequenos a pensar e aprender.

Wallon (2007) e outros teóricos sugerem que o afeto é um facilitador essencial nesse processo. Durante a infância esses pequenos aprendizes, ao se sentirem seguros e amados tendem a ser mais receptivos, a explorar o ambiente e se engajarem em atividades que promovam o desenvolvimento cognitivo.

Um ambiente afetivo estimulante equilibra o afeto com estímulos intelectuais (conversas, leitura, música, jogos) é crucial para fortalecer os processos mentais desde atenra infância. Pesquisas no campo da neurociência indicam que, em um contexto familiar onde há apoio emocional, os infantes desenvolvem melhor suas capacidades de linguagem, memória, pensamento lógico e habilidades de resolução de problemas. Esse ambiente afetivo funciona como uma base segura, onde a criança se sente encorajada a experimentar, questionar e aprender.

Por meio do Plano Nacional de Educação (2002), pode ser informado:

As primeiras experiências da vida são as que marcam mais profundamente a pessoa. Quando positivas, tendem a reforçar, ao longo da vida, as atitudes de autoconfiança, de cooperação, solidariedade, responsabilidade. (p. 13)

Em contrapartida, um ambiente familiar onde predominam o estresse e a ausência de vínculos afetivos estáveis pode prejudicar o desenvolvimento intelectual. Os estudos no campo da neurociência também mostram que a exposição a altos níveis de estresse emocional na infância afeta os processos gradativos do cérebro, especialmente em áreas relacionadas à memória, concentração e aprendizagem.

O suporte emocional familiar, é crucial para que aqueles em processo de formação desenvolvam resiliência e tenham uma base afetiva sólida que favoreça o seu progresso mental.

Relevante destacar a importância da participação dos pais ou responsáveis no processo educativo formal. Quando a família se envolve ativamente no acompanhamento escolar e em atividades que estimulem o pensamento crítico (como a leitura e o diálogo), a criança adquire confiança, o que potencializa seu lado racional. Relações afetuosas saudáveis promovem a motivação para o aprendizado e a superação de situações complexas.

Desse modo, a introdução dos aprendizes no ambiente escolar deve ser pensada e preparada, pois trata-se de uma etapa potencializadora na vida de meninos e meninas na entrada da Educação Infantil.

A relação entre afeto e cognição no contexto escolar para o autor Henri Wallon (2007), estão intimamente interligados, e no ambiente escolar essa relação é amplificada. As emoções que surgem na rotina de professores e colegas afetam diretamente a forma como o público infantil se envolve no aprendizado. Um ambiente escolar positivo, que valoriza o respeito e a inclusão, tende a estimular os pequenos, levando a um ponto mais robusto.

A escola, consequentemente, não é apenas um local de transmissão de conhecimento, mas também um espaço onde as trocas afetivas e sociais são fundamentais para o crescimento intelectual. As experiências emocionais vividas nesse ambiente moldam a forma como os indivíduos em fase de crescimento entendem o mundo e organizam suas aptidões e habilidades, reafirmando a ideia do autor de que é sempre uma construção integrada entre afetividade e cognição.

Como Mello e Rubio (2013) apontam:

As interações em sala de aula são construídas por um conjunto de variadas formas de atuação, que se estabelecem entre partes envolvidas, a mediação do professor em sala de aula, seu trabalho pedagógico, sua relação com os alunos, tudo faz parte desse papel. A afetividade não se limita a carinho físico, muitas vezes se dá em forma de elogios superficiais, ouvir o aluno, dar importância às suas ideias. É importante destacar essa forma de afetividade, pois às vezes nem percebemos que pequenos gestos e palavras são maneiras de comunicação afetiva. (p. 6)

Outro ponto de destaque é a aprendizagem cooperativa, uma abordagem muito utilizada em ambientes escolares. As propostas nas escolas da infância versam em atividades de cooperação, como trabalhos em grupo, fundamentais para o intelectual. Exigem que a criança escute o outro, negocie e busque soluções em conjunto.
Essas habilidades sociais não só fortalecem o desenvolvimento dos processos mentais como também as preparam para lidarem com situações complexas, tanto no âmbito racional quanto emocional.
Para Henri Wallon (2007), as relações com o "outro" são centrais para o crescimento intelectual, e a escola se torna o espaço onde essas trocas se intensificam. Nesse ambiente, as crianças passam a interagir não apenas com os adultos (professores e cuidadores), mas também com seus colegas, o que é crucial para a mediação entre o mundo interno e o mundo externo, promovendo o desenvolvimento de suas capacidades cognitivas.
No contexto escolar, os professores desempenham o papel de mediadores entre a criança e o conhecimento. Eles não apenas ensinam conteúdos acadêmicos, mas também oferecem suporte emocional e social. Ao criarem um ambiente seguro e afetuoso, os professores permitem aos estudantes se sentirem à vontade para explorar, questionar e aprender. Esse suporte afetivo é essencial, pois favorece para se sentirem mais confiantes para enfrentar desafios intelectuais e desenvolverem suas capacidades de raciocínio.
Um pequeno trecho, mas que faz todo a diferença, é abordado por Augusto Cury (2003): "Ser um mestre inesquecível é formar seres humanos que farão a diferença no mundo" (p. 42).

As interações sociais como abordagem linguística
As interações sociais são fatores centrais para o desenvolvimento das capacidades cognitivas para aqueles em processo de formação. Ao interagir com outros pequenos e adultos, são continuamente estimulados, buscando solucionar problemas, compreender diferentes pontos de vista e aprimorar competências fundamentais para a convivência em sociedade.
O brincar torna-se a linguagem infantil para representar o mundo a sua volta, a forma como compreende e se relaciona com o aprendizado construído. O colaborativo e a construção do pensamento, uma das formas mais importantes de interação social na infância.
Durante as atividades colaborativas, a criança aprende a compartilhar, negociar e lidar com frustrações, o que estimula suas habilidades, como a tomada de decisões. Brincadeiras que envolvem imaginação, como o faz de conta, também são ricas para o avanço intelectual, pois ajudam os que estão no início de sua formação a compreender o ambiente ao qual estão inseridos e a experimentar diferentes papéis e situações, favorecendo o pensamento abstrato.
Conversas e discussões em grupo ensinam novas palavras, conceitos e formas de expressão. Essa troca constante amplia o vocabulário e avança com as suas capacidades linguísticas, o que está intimamente ligado ao crescimento mental.
Wallon (1986), com sua ênfase na função social das emoções, sugere que os convívios afetivos, além de promoverem a socialização, são fundamentais para a construção do pensamento e da linguagem.
Sendo destacado por Wallon (1986):
A coesão de reações, atitudes e sentimentos, que as emoções são
capazes de realizar em um grupo, explica o papel que elas devem ter desempenhado nos primeiros tempos das sociedades humanas: ainda hoje são as emoções que criam

um público, que animam uma multidão, por uma espécie de consentimento geral que escapa ao controle de cada um. Elas suscitam arrebatamentos coletivos capazes de escandalizar, por vezes, a razão individual. (p. 146)

As formas de comunicação não verbal são linguagens importantes e muito mais utilizadas no mundo infantil, pois são essenciais para a construção dos primeiros vínculos afetivos e contribuem significativamente no desenvolvimento social e emocional da criança. Além disso, o domínio da leitura, da interpretação e da comunicação não verbal está intimamente ligado ao desenvolvimento da inteligência emocional.

Ao aprender a reconhecer gestos, expressões faciais e outras formas de comunicação não verbal, as crianças começam a compreender melhor as emoções dos outros e a ajustar seu próprio comportamento em resposta. Essa habilidade é fundamental para o desenvolvimento de relações interpessoais saudáveis, tanto na infância quanto na vida adulta.

A linguagem por meio do contato visual, começa desde os primeiros meses de vida, o olhar estabelece uma conexão emocional poderosa entre a criança e os adultos que a cercam. Quando o bebê faz contato visual com seus pais ou cuidadores, ele busca a validação de sua presença e, ao mesmo tempo, se sente reconhecido e seguro. Para ele, esse olhar direto é um sinal de atenção e cuidado, essencial para a formação de sua confiança e autoestima.

Desta maneira, o contato visual é a forma primária de interação social que contribui para o desenvolvimento da empatia, já que a criança aprende a ler as expressões faciais dos outros e a identificar emoções como alegria, tristeza, medo ou raiva.

As expressões faciais também desempenham um papel fundamental na comunicação, sorrisos, caretas e expressões de surpresa ou desapontamento ajudam os pequenos a entenderem o estado emocional dos outros e a reagir de acordo.

O sorriso, por exemplo, é um dos primeiros gestos que o bebê reconhece como uma manifestação de afeto e segurança. Quando um adulto sorri para uma criança, esse gesto não apenas transmite aprovação ou felicidade, mas também reforça o vínculo emocional, criando um ambiente de aceitação e conforto.

Outro aspecto crucial da linguagem não verbal na construção de relações afetivas é o toque físico. O toque é uma das formas mais imediatas e poderosas de comunicação entre a criança e o adulto. O contato, como segurar a criança no colo, acariciar, abraçar ou dar a mão, proporciona uma sensação de proteção e carinho, essencial para o desenvolvimento emocional saudável. Através dele, ela sente-se amparada, o que lhe permite explorar o mundo com mais segurança e autonomia.

Além do toque e das expressões faciais, gestos e posturas corporais também desempenham um papel relevante na comunicação afetiva. Os pequeninos, que ainda não dominam a linguagem verbal, utilizam gestos para expressar suas necessidades e emoções. Apontar, levantar os braços para pedir colo, balançar a cabeça em negação ou estender a mão para segurar um objeto são formas de comunicação não verbal que ajudam os adultos a entenderem o que a criança deseja ou como ela se sente.

A postura corporal dos adultos ao interagir com elas envia sinais importantes. Agachar-se para ficar na altura da criança, por exemplo, demonstra atenção e respeito, criando um ambiente afetivo acolhedor, onde ela se sente valorizada.

Outro elemento fundamental da comunicação não verbal seria o tom de voz. Mesmo que o conteúdo das palavras não seja compreendido, a entonação transmite sentimentos de tranquilidade, urgência, carinho ou reprovação.

Um tom de voz suave e reconfortante, por exemplo, é frequentemente utilizado por pais e cuidadores para acalmar uma criança, transmitindo uma sensação de segurança. Já um tom de voz mais enérgico pode ser usado para alertar a criança sobre um perigo iminente, comunicando a urgência da situação. Assim, a maneira como algo é dito muitas vezes tem um impacto emocional maior do que as palavras em si, especialmente quando se trata de crianças que estão em proces-

so de adquirir habilidades linguísticas.
Outro aspecto relevante é a comunicação não verbal no contexto da inclusão escolar de crianças com transtorno do espectro autista (TEA), por exemplo, onde teem dificuldades em interpretar expressões faciais e gestos espontaneamente. No entanto, quando os educadores utilizam gestos intencionais e estruturam a comunicação de maneira visual (como por meio de cartões de pictogramas ou gestos combinados), a interação se torna mais acessível e compreensível.
Diante desse desafio, o uso de cartões de pictogramas, amplamente adotado em metodologias como o Picture Exchange Communication System (PECS) - Sistema de Comunicação por Troca de Figuras, auxilia na construção de um repertório comunicativo ao associar imagens a palavras e ações, permitindo que a criança expresse necessidades e compreenda comandos com mais clareza. No ambiente escolar, professores que utilizam esses recursos observam um aumento significativo no engajamento e na autonomia dos alunos autistas, uma vez que a previsibilidade da comunicação reduz a ansiedade diante de interações complexas. Além disso, gestos combinados, como acenar para indicar despedida ou apontar para reforçar instruções, funcionam como suporte visual para a compreensão.
Outro grupo para o qual a comunicação não verbal assume papel crucial é o das crianças surdas, especialmente aquelas que utilizam a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como principal meio de comunicação. Relatos de pais e educadores evidenciam que a introdução da Libras no ambiente familiar e escolar não apenas facilita o desenvolvimento linguístico da criança, mas também fortalece seus vínculos emocionais e sociais. Quando a Libras não é devidamente incorporada, as crianças surdas podem experimentar um isolamento comunicativo, o que compromete seu desenvolvimento cognitivo e socioemocional. No entanto, em contextos em que a Libras é valorizada, observa-se um aumento na interação com colegas e professores, promovendo uma inclusão mais efetiva.
Um exemplo concreto dessa transformação ocorre em escolas que adotam práticas bilíngues, onde tanto Libras quanto a Língua Portuguesa são utilizadas como meios de comunicação. Professores que dominam a Libras conseguem estabelecer uma conexão direta com os alunos surdos, reduzindo barreiras e permitindo um aprendizado mais significativo. Além disso, o envolvimento de colegas ouvintes na aprendizagem da Libras favorece a construção de um ambiente mais inclusivo, onde a interação se torna natural e acessível a todos.
Portanto, a linguagem não verbal desempenha um papel crucial nas relações afetivas das crianças, servindo como a principal forma de comunicação durante os primeiros anos de vida e permanecendo relevante ao longo do desenvolvimento. As interações que envolvem contato visual, expressões faciais, gestos e toque físico constroem um alicerce sólido para que os infantis se sintam emocionalmente seguros, compreendidos e amados.
Seja por meio de gestos estruturados para crianças com TEA, da utilização de pictogramas como suporte visual ou da valorização da Libras como primeira língua dos surdos, o reconhecimento da diversidade comunicativa permite que cada criança desenvolva seu potencial de forma plena e significativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As linguagens verbais e não verbais desempenham papéis interdependentes e complementares na construção das relações afetivas e sociais da criança, tanto no ambiente familiar quanto no escolar. Desde as primeiras relações sociais e afetivas, ocorre de maneira intuitiva, criando bases para o desenvolvimento das habilidades verbais, que progressivamente se tornam a principal forma de comunicação à medida que a criança cresce.

No ambiente familiar, a comunicação não verbal é a primeira ponte de conexão entre pais e filhos. À medida que se desenvolve, a linguagem verbal passa a desempenhar um papel mais proeminente, mas continua sendo profundamente influenciada pelos elementos não verbais. As interações diárias no seio familiar, como conversas à mesa ou brincadeiras, envolvem uma rica troca de

sinais não verbais, como sorrisos, olhares de aprovação ou abraços, que reforçam o conteúdo verbal e consolidam os vínculos. Assim, se tornando associado a gestos e expressões, permitindo comunicar suas necessidades e sentimentos mais complexos de forma mais leve, ao mesmo tempo em que fortalece suas relações interpessoais.

No contexto escolar, essa inter-relação entre as linguagens verbal e não verbal se manifesta de maneira igualmente significativa. O professor, ao se comunicar com os alunos, não apenas promove situações de aprendizagem, mas também constrói um ambiente acolhedor por meio de sua postura, tom de voz e expressões faciais. Um sorriso encorajador ou um gesto de apoio pode ter um impacto tão poderoso quanto palavras de incentivo, criando um espaço de confiança onde a criança se sente à vontade para participar, explorar e aprender.

Da mesma forma, as interações entre os colegas também são marcadas por essa combinação de linguagem verbal e não verbal. As crianças utilizam gestos, olhares e expressões para complementar suas falas, especialmente nas brincadeiras e nas colaborações em grupo, onde o entendimento mútuo é construído através de sinais afetivos e expressivos.

O paralelo entre os ambientes familiar e escolar mostra que, em ambos os contextos, a eficácia da comunicação e a construção de laços afetivos dependem de uma integração harmoniosa entre as linguagens. Na família, os pais utilizam essas duas formas de linguagem para educar, orientar e amar seus filhos, enquanto, na escola, os professores e os colegas de classe contribuem para o desenvolvimento social e emocional da criança. Essa complementaridade é fundamental para a criação de um ambiente de aprendizado e convivência que favorece o crescimento integral da criança, tanto no que diz respeito às suas habilidades cognitivas quanto à sua capacidade de se relacionar com os outros de maneira saudável e empática.

Conclui-se que essas interações afetuosas fortalecem a autoestima e a autoconfiança da criança, preparando-a para enfrentar o mundo externo com maior resiliência emocional. No ambiente escolar, a integração entre as linguagens verbais e não verbais permite que professores e alunos construam uma dinâmica de ensino-aprendizagem mais significativa e empática. A linguagem não verbal, como um gesto de incentivo ou uma expressão de compreensão, pode criar um espaço mais acolhedor e favorável ao aprendizado, onde a criança se sente respeitada e motivada a participar.

Assim, essas duas formas de comunicação, quando usadas de maneira complementar e consciente, desempenham um papel fundamental na formação integral da criança, não apenas em termos de habilidades cognitivas, mas também em sua capacidade de construir relações sociais saudáveis e de desenvolver uma compreensão mais profunda das emoções próprias e alheias. Isso evidencia que a comunicação afetiva e expressiva, tanto dentro de casa quanto na escola, é essencial para que a criança se desenvolva como um ser humano pleno, capaz de interagir de maneira eficaz e empática em diferentes contextos sociais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ARANTE, Valéria Amorim. Afetividade na escola: Alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 2003.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996.

BRASIL. Plano Nacional de Educação. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2002.

BRASIL. Secretaria da Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI). Brasília: MEC/SEB. 2010.

CURY, Augusto Jorge. Pais Brilhantes, professores fascinantes. Rio de Janeiro: Sextante, 2003.

DE AMORIM, Márcia Camila Souza; NAVARRO, Elaine Cristina. Afetividade na educação infantil. Revista Eletrônica Interdisciplinar, v. 1, n. 7, 2012.

MELLO, Tágides; RUBIO, J. D. A. S. A importância da afetividade na relação professor/aluno no processo de ensino/aprendizagem na educação infantil. Revista Eletrônica Saberes da Educação, v. 4, n. 1, p. 1-11, 2013.

PIAGET, Jean. A construção do real na criança. 2ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.
VIGOTSKY, Levi. A formação social da mente. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1998.
WALLOW, Henri. A evolução psicológica da criança. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
WALLOW, Henri. As origens do pensamento na criança. São Paulo: Manole, 1986.

A CULTURA INDÍGENA E A APRENDIZAGEM

VALDIRENE CASTILHO

RESUMO
Este artigo aborda a importância da cultura indígena na educação e na sociedade contemporânea. A partir de uma revisão bibliográfica, discute-se como os conhecimentos, valores e práticas das comunidades indígenas podem contribuir para um processo educativo mais inclusivo e respeitoso da diversidade cultural. Destaca-se também a necessidade de valorização e promoção da cultura indígena como forma de combater estereótipos e preconceitos. Por fim, são apresentadas reflexões sobre os desafios e possibilidades de integrar a perspectiva indígena nos currículos escolares e nas políticas públicas de educação. Acredita-se que a valorização da cultura indígena na educação pode contribuir para uma sociedade mais justa, igualitária e plural. O respeito aos mais velhos e a valorização da oralidade. Os conhecimentos são transmitidos oralmente através de contos, mitos e narrativas que ensinam sobre as interações com o ambiente, a espiritualidade e a convivência comunitária. A questão da cultura educacional indígena é fundamental para compreendermos as metodologias de ensino das comunidades indígenas brasileiras. Essas práticas se baseiam na transmissão de conhecimentos, valores e tradições de uma geração para a outra, visando fomentar o desenvolvimento integral de crianças e jovens nativos. A educação indígena se fundamenta em diversos elementos, como a harmonia com o ambiente.

PALAVRAS-CHAVE: Cultura Indígena; Educação, Conhecimento; Ensino.

INTRODUÇÃO

A cultura indígena tem sido um tema relevante no contexto da educação e da sociedade atual. Os povos indígenas têm uma história rica e diversificada, com uma grande variedade de tradições, crenças e práticas culturais, muitas vezes enraizadas em uma profunda conexão com a natureza e com seus territórios ancestrais.

Esta Lei surge como uma medida de reparação das consequências de uma sociedade que durante séculos negligenciou a história e a cultura indígena, está sempre esteve à margem do contexto social e fora da escola. E quando abordada, apresentava distorções, reforçando estereótipos. Como por exemplo, na comemoração do dia 19 de abril, atribuído ao dia do índio (BRASIL, 2008).

Esta data não é comemorada pelos indígenas, é considerada uma data onde são reforçados estereótipos, com abordagens superficiais das características indígenas, como uma figura fictícia criada em romances brasileiros históricos ou em uma pintura no rosto das crianças. A Organização das Nações Unidas instituiu o dia 09 de agosto como a data internacional para celebrar e reconhecer a cultura indígena. O Agosto indígena é um tempo para propor celebrações e ações de valorização destes povos em âmbito mundial (BRASIL, 2008).

No entanto, ao longo dos séculos, essas culturas foram marginalizadas, discriminadas e até mesmo apagadas pela colonização e pela imposição de valores e práticas ocidentais. Ainda hoje, muitos povos indígenas lutam para preservar e proteger suas culturas, enfrentando desafios como perda de território, discriminação, violência e acesso limitado à educação.

As práticas educativas indígenas também têm como objetivo fortalecer a identidade cultural das comunidades, ensinando sobre a história, língua e costumes indígenas. As crianças aprendem sobre suas origens, os rituais e festividades tradicionais, além de se conscientizarem sobre a importância da preservação dos saberes indígenas.

Além disso, a educação indígena também é voltada para a formação de habilidades práticas, como a caça, pesca, agricultura e artesanato, que são fundamentais para a sobrevivência das comunidades. O conhecimento da natureza e dos recursos disponíveis é passado de geração em geração, garantindo a sustentabilidade e preservação do ambiente.

Entretanto, é importante ressaltar que a educação indígena tem enfrentado desafios e dificuldades ao longo dos anos. Muitas comunidades ainda sofrem com a falta de infraestrutura adequada, ausência de professores indígenas capacitados e o preconceito em relação aos valores e práticas culturais indígenas.

É crucial reconhecer e apreciar a cultura indígena na educação para a formação de uma sociedade mais equitativa e justa. As políticas governamentais devem assegurar o direito a uma educação específica, considerando as características culturais e as necessidades das comunidades indígenas. Ademais, é imprescindível investir na capacitação de docentes indígenas, capazes de trabalhar de maneira comprometida e sensível à realidade das comunidades.

A educação brasileira tem passado por constantes transformações. Com a promulgação da Constituição de 1988, a educação passa a ser o primeiro direito social. O ensino fundamental é considerado um direito de todos, independente das diferenças de etnia, idade, sexo ou deficiências (BRASIL, 2008).

Em síntese, a cultura indígena educacional é rica em saberes, práticas e valores que contribuem para a formação integral das crianças e jovens indígenas. É um patrimônio cultural que deve ser valorizado e respeitado, possibilitando a construção de uma sociedade mais plural e inclusiva.

APRENDENDO E ENSINANDO ATRAVÉS DA CULTURA INDÍGENA

A cultura indígena é um componente fundamental da identidade e história do Brasil. Os povos indígenas habitam as terras que hoje correspondem ao território brasileiro há milhares de anos, desenvolvendo uma rica diversidade de idiomas, práticas culturais, crenças e modos de vida. No entanto, essa cultura tem sido historicamente negligenciada e marginalizada, especialmente na área da educação. Neste texto, exploraremos a importância da cultura indígena na educação e como sua inclusão pode contribuir para uma sociedade mais justa e inclusiva.

A educação pública gratuita torna-se princípio em âmbito nacional, reflexo do cenário pós-ditadura, marcado por intensos movimentos sociais por todos os cantos do país, que clamavam por igualdade e garantia de direitos básicos dos cidadãos (BRASIL, 2008).

Para entender a importância da cultura indígena na educação, é essencial conhecer um pouco sobre sua história. Os povos indígenas foram os primeiros habitantes do Brasil, já estabelecidos no território antes mesmo da chegada dos colonizadores europeus. Durante o processo de colonização, eles foram alvo de grandes injustiças, como a violência, a exploração e a perda de suas terras. Muitas tribos foram dizimadas ou perderam grande parte de sua população devido a conflitos armados, doenças e escravidão.

A cultura indígena é extremamente diversa e abrange uma ampla variedade de grupos étnicos, cada um com suas próprias tradições, línguas, práticas espirituais e modos de sobrevivência. Ao longo dos séculos, os povos indígenas desenvolveram um profundo conhecimento sobre a natureza e seus recursos, criando técnicas de caça, pesca, agricultura e medicina que ainda são utilizadas até hoje. Além disso, a sua rica produção artística, expressa em pinturas corporais, esculturas, cerâmica e tecelagem, é um elemento chave para a preservação da identidade cultural indígena.

Apesar da riqueza cultural dos povos indígenas, sua inclusão na educação tem sido historicamente limitada e inadequada. Durante um longo período, os povos indígenas foram proibidos de falar suas línguas, praticar suas religiões e manter suas tradições culturais, o que contribuiu para um processo de assimilação forçada e perda de identidade. Mesmo hoje em dia, muitas escolas não oferecem um currículo que inclua a história, a cultura e as tradições indígenas, perpetuando estereótipos e desvalorizando sua contribuição para a sociedade.

A fim de corrigir essa situação, é necessário promover a educação indígena, que valoriza e respeita a cultura desses povos. A educação indígena deve incluir a transmissão dos conhecimentos ancestrais, a língua materna, o respeito pelos rituais e festas tradicionais e a consciência da importância da preservação do meio ambiente. Além disso, é essencial que as escolas e universidades desenvolvam um currículo diversificado, que

inclua a história e a cultura indígena, além de promover o diálogo intercultural e o reconhecimento do pluralismo cultural.
A educação indígena tem se destacado como uma importante ferramenta para promover a valorização e preservação da cultura dos povos nativos do
Brasil. Dentro do contexto da educação básica, a inserção da educação indígena tem se mostrado como uma estratégia eficaz para promover a inclusão e o respeito à diversidade cultural.
Os povos indígenas possuem conhecimentos milenares sobre a flora, a fauna, o clima e os recursos naturais de seus territórios. Esses conhecimentos são fundamentais para a preservação do meio ambiente e a promoção da sustentabilidade. Além disso, a educação indígena valoriza a oralidade, a música, a dança e outras manifestações culturais que contribuem para a formação integral dos estudantes indígenas.
No entanto, a educação indígena enfrenta inúmeras dificuldades para ser implementada de forma efetiva nas escolas. A falta de materiais didáticos e de profissionais capacitados para trabalhar com a temática indígena são alguns dos desafios enfrentados pelas escolas que buscam incorporar a educação indígena em seus currículos. Além disso, a falta de espaços de diálogo e participação dos povos indígenas nas políticas educacionais é outra barreira que precisa ser superada.
Mesmo com todas as dificuldades, a educação indígena tem se mostrado como uma importante ferramenta para promover a inclusão e a valorização da diversidade cultural. Através da educação indígena, os estudantes têm a oportunidade de conhecer e valorizar a cultura dos povos nativos, contribuindo para a construção de uma sociedade mais inclusiva e respeitosa com as diferenças.
Desta forma, a educação indígena tem o poder de ensinar valores como o respeito, a solidariedade, a sustentabilidade e a preservação da natureza, contribuindo para a formação de cidadãos críticos e conscientes de seu papel na construção de uma sociedade mais justa e igualitária. É fundamental que as escolas promovam a valorização da cultura indígena e a inclusão dos conhecimentos tradicionais dos povos nativos em seus currículos, garantindo assim uma educação mais plural e democrática para todos os estudantes.
A inclusão da cultura indígena na educação não traz benefícios apenas para os próprios povos indígenas, mas também para toda a sociedade. Ao reconhecer e valorizar a cultura indígena, estamos promovendo uma sociedade mais inclusiva, respeitosa e diversa. Além disso, o conhecimento tradicional dos povos indígenas sobre a natureza e os recursos naturais pode ser uma valiosa contribuição para a sustentabilidade ambiental e a preservação da biodiversidade.
A cultura indígena é uma parte essencial da identidade do Brasil e sua inclusão na educação é fundamental para construir uma sociedade mais justa e inclusiva. A valorização da cultura indígena na educação não apenas contribui para a preservação da identidade e história desses povos, mas também promove a diversidade cultural, o respeito mútuo e a sustentabilidade ambiental. É necessário que a educação brasileira reconheça e valorize a riqueza cultural dos povos indígenas, garantindo o direito a uma educação respeitosa, inclusiva e que promova a valorização desse importante parcela da população brasileira.
Na educação, a inclusão da cultura indígena é fundamental para promover uma sociedade mais justa e igualitária. É importante reconhecer e valorizar a diversidade cultural, fornecendo um currículo inclusivo que reflita a pluralidade de experiências e visões de mundo. Isso permite que os alunos indígenas se sintam representados e valorizados em sua própria identidade cultural, ao mesmo tempo em que promove a compreensão e o respeito mútuo entre todos os alunos.
Além disso, a inclusão da cultura indígena no currículo escolar ajuda a combater os estereótipos e preconceitos presentes na sociedade em relação aos povos indígenas. Isso contribui para uma educação mais plural e crítica, incentivando os alunos a questionarem as narrativas dominantes e a desenvolverem um pensamento reflexivo.
A Lei 11645 de 2008, assinada pelo então presidente Luís Inácio Lula da Silva, determi-

na o Ensino de História e Culturas Indígenas, nas aulas de artes, história e literatura nas escolas de ensino oficial do País, mas ela não estabelece o ensino nos cursos de formação, o que torna o assunto desconhecido e longe das salas de aula:

Falar hoje de índios no Brasil significa falar de uma diversidade de povos, habitantes originários das terras conhecidas na atualidade como continente americano.

Art. 1o O art. 26-A da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação: Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1o O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2o Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras (NR).

A cultura indígena também traz lições valiosas em relação à sustentabilidade e ao respeito pelo meio ambiente. Os povos indígenas têm um conhecimento profundo sobre a natureza e suas relações com ela, oferecendo uma perspectiva importante para lidar com os desafios ambientais que enfrentamos atualmente, como mudanças climáticas, desmatamento e perda de biodiversidade. Promover esse conhecimento entre os estudantes é fundamental para promover práticas mais sustentáveis e conscientes.

Além da educação, a inclusão da cultura indígena na sociedade é essencial para a construção de uma nação mais justa e inclusiva. É preciso reconhecer e respeitar os direitos dos povos indígenas, incluindo o direito à autodeterminação, ao território e à preservação de sua cultura. Isso implica em políticas públicas que promovam a inclusão e o respeito pelos povos indígenas em todas as esferas da sociedade, garantindo seu protagonismo e igualdade de oportunidades.

A valorização da cultura indígena também contribui para promover um senso de identidade e pertencimento entre os próprios indígenas, fortalecendo sua autoestima e empoderamento. Isso permite que eles se reconectem com suas raízes e história, fornecendo uma base sólida para uma sociedade mais equitativa e inclusiva.

Em suma, a inclusão da cultura indígena na educação e na sociedade é um passo fundamental para a construção de um mundo mais justo e igualitário. Ao valorizar, respeitar e promover a diversidade cultural, estamos contribuindo para a preservação e valorização de uma riqueza histórica e cultural que deve ser celebrada e protegida por todos nós.

A cultura dos povos indígenas tem um papel crucial na sociedade e na formação de uma identidade comum. Os indígenas possuem uma história rica e variada, marcada por uma intensa ligação com a natureza e um conhecimento ancestral passado de pai para filho. A sua cultura abrange práticas, convicções, idiomas, tradições e tradições que são singulares e de grande valor.

A importância da cultura indígena reside no fato de que ela enriquece e diversifica o tecido social de uma nação. Cada povo indígena possui seu próprio conjunto de valores e visões de mundo, que são expressos em suas línguas, rituais, música, dança, arte e culinária. Essas expressões culturais são uma forma de reafirmar e celebrar a identidade de um povo e preservar as tradições transmitidas ao longo do tempo.

Ao reconhecer e valorizar a cultura indígena, a sociedade como um todo abre suas portas para a diversidade cultural e para uma compreensão mais profunda das diversas formas de vida e visões de mundo. Isso leva à promoção do respeito mútuo, ao combate à discriminação e ao fortalecimento dos laços de solidariedade e cooperação entre todos os membros da sociedade.

Além disso, a inclusão da cultura indígena

na sociedade é um passo fundamental para superar o legado do colonialismo e da assimilação cultural. Durante séculos, os povos indígenas foram subjugados, marginalizados e forçados a renunciar a suas tradições e formas de vida em detrimento da cultura dominante. Essa violência cultural deixou cicatrizes profundas nas comunidades indígenas, que ainda enfrentam desafios como a perda de território, a discriminação e a violação de seus direitos básicos.

Ao promover a valorização e o respeito pela cultura indígena, estamos contribuindo para a justiça social e para o fortalecimento dos direitos humanos. Isso implica em garantir que os povos indígenas tenham voz e ativamente participem das decisões que afetam suas comunidades, bem como na adoção de políticas públicas que respeitem e protejam seus direitos à autodeterminação, ao território e à preservação de sua cultura.

A cultura indígena também oferece importantes lições em relação à relação com o meio ambiente e à sustentabilidade. Os povos indígenas têm um conhecimento profundo sobre os ecossistemas em que vivem, suas plantas medicinais, técnicas agrícolas sustentáveis e práticas de conservação da natureza. Promover esse conhecimento é essencial para enfrentar os desafios ambientais que enfrentamos atualmente, como mudanças climáticas, desmatamento e perda de biodiversidade.

A inclusão da cultura indígena na sociedade também enriquece o patrimônio cultural de uma nação. A arte indígena é conhecida pela sua beleza, originalidade e estilo único, englobando pinturas, esculturas, cestaria, tecelagem, cerâmica e música. Valorizar e promover essa arte é uma forma de preservar o patrimônio cultural de um povo e oferecer oportunidades para que os artistas indígenas sejam reconhecidos e valorizados.

Além disso, a cultura indígena pode desempenhar um papel importante na educação. Ao incluir conteúdos sobre a cultura indígena nos currículos escolares, as crianças e jovens têm a oportunidade de aprender sobre a história, a tradição, o conhecimento e as perspectivas dos povos indígenas. Isso não apenas promove a inclusão e o respeito, mas também permite que os estudantes desenvolvam habilidades de pensamento crítico e entendam melhor a diversidade e a complexidade do mundo em que vivem.

Em suma, a cultura indígena desempenha um papel fundamental na sociedade, oferecendo uma diversidade cultural valiosa, promovendo a justiça social, fortalecendo os direitos humanos, oferecendo lições em relação à sustentabilidade e enriquecendo o patrimônio cultural de uma nação. Valorizar, respeitar e promover a cultura indígena é essencial para a construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e consciente da importância da diversidade cultural.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É importante destacar que mesmo com capacitação dos professores, é crucial estimular a pesquisa e a criação de recursos pedagógicos que valorizem a cultura indígena de maneira apropriada e respeitosa. Livros, atividades e materiais didáticos devem fornecer informações exatas e recentes sobre as comunidades indígenas, desfazendo estereótipos e realçando a abundância e a variedade de suas culturas. Esses recursos devem ser criados em colaboração com as comunidades indígenas, assegurando sua representação genuína e prevenindo estereotipias, apropriações culturais ou qualquer tipo de desrespeito.

Outro ponto crucial para a inclusão da cultura indígena na educação é a preservação e revitalização das línguas indígenas. Muitos povos indígenas possuem línguas próprias que estão em risco de extinção devido à marginalização e assimilação cultural. É importante investir em políticas e programas de revitalização linguística, incluindo o ensino das línguas indígenas nas escolas e promovendo o uso dessas línguas nas comunidades indígenas. O respeito e a promoção das línguas indígenas são fundamentais para a preservação da cultura e da identidade dos povos indígenas.

Além disso, é necessário garantir o acesso à educação de qualidade para os estudantes indígenas, respeitando suas especificidades culturais e linguísticas. Para isso, é importante providenciar transporte escolar adequado, infraestrutura escolar adequada e investir em programas e ações afirmativas

que promovam a inclusão e o sucesso dos estudantes indígenas. Também é necessário garantir a inclusão de temas indígenas nos currículos escolares, oferecer programas de ensino bilíngue ou intercultural e promover a valorização da educação comunitária indígena.

Além disso, é fundamental a criação de políticas públicas que promovam a justiça social e a autonomia dos povos indígenas. Isso implica em garantir o respeito aos direitos territoriais dos povos indígenas, o fortalecimento das organizações indígenas e o combate à exploração de seus territórios e recursos naturais. A inclusão da cultura indígena na educação deve ser acompanhada pela valorização e respeito à soberania dos povos indígenas, garantindo que suas demandas e necessidades sejam atendidas.

Em resumo, a inclusão da cultura indígena na educação é um processo fundamental para a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e respeitosa. Para isso, é necessário ouvir e aprender com os povos indígenas, investir na formação de professores, criar materiais didáticos adequados, preservar e revitalizar línguas indígenas, garantir acesso à educação de qualidade para estudantes indígenas e promover políticas públicas que respeitem os direitos dos povos indígenas. Somente através de um engajamento efetivo e comprometido com a inclusão da cultura indígena na educação poderemos alcançar uma sociedade verdadeiramente diversa, respeitosa e justa.

A inclusão da cultura indígena na educação é um processo crucial para a promoção da igualdade, respeito à diversidade e valorização dos povos indígenas. Ao reconhecer a importância da cultura indígena na sociedade, é necessário ir além da mera inclusão dos povos indígenas nos currículos escolares, mas também garantir que sua cultura seja respeitada, valorizada e transmitida de forma autêntica e significativa.

Primeiramente, para que a inclusão da cultura indígena na educação seja efetiva, é necessário um profundo respeito e abertura para ouvir e aprender com os povos indígenas. É fundamental promover um diálogo horizontal e participativo com as comunidades indígenas, envolvendo-as na definição dos conteúdos curriculares e nas decisões educacionais que envolvam suas realidades. Dessa forma, é possível criar uma educação que seja culturalmente sensível, inclusiva e que respeite o conhecimento e os valores dos povos indígenas.

Além disso, é preciso investir na formação e valorização de professores capacitados para trabalhar com a cultura indígena. Os educadores devem receber capacitação específica para compreender e respeitar a diversidade cultural dos povos indígenas, quebrando estereótipos e preconceitos. Eles devem estar cientes das dinâmicas de poder presentes na sala de aula e criar um ambiente propício para que os estudantes indígenas se sintam seguros e valorizados.

REFERÊNCIAS

_____. Lei 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 09 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 e Indígena". Brasília, 2008.

ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. Os índios na história do Brasil. Rio de Janeiro: FGV, 2010.

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

CANDAU. V. M. Sociedade, educação e cultura: questões e propostas. Petópolis: Vozes, 2002.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Legislação educacional brasileira. Rio de janeiro: DP & A, 2000.

KAMBEBA, Márcia Wayna. Poemas e crônicas: Ay Kakyri Tama- Eu moro na cidade. Manaus: Grafisa Gráfica e Editora, 2013.

KRENAK, Ailton. Ideias para adiar o fim do mundo. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

MUNDURUKU, Daniel; WAPICHANA, Cristino. in: São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Currículo da Cidade: povos indígenas: orientações pedagógicas. São Paulo: SME/ COPED, 2019.

O PAPEL DA ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESENVOLVIMENTO COGNITIVO E EXPRESSÃO ARTÍSTICA

VANESSA JANUARIO GERONIMO

RESUMO
Este artigo investiga o impacto da arte na educação infantil, analisando seu papel no desenvolvimento cognitivo e expressão artística. A pesquisa utilizou uma abordagem quali-quantitativa, com observações, entrevistas e análise de produções artísticas. Os resultados mostraram que a arte contribui significativamente para o desenvolvimento cognitivo, criatividade e autoestima das crianças. Além disso, identificou-se que a expressão artística é fundamental para o desenvolvimento emocional e social. A pesquisa sugere que o ensino de artes deve ser priorizado na educação infantil, considerando suas implicações positivas no desenvolvimento integral das crianças.

PALAVRAS-CHAVE: Arte. Educação Infantil. Desenvolvimento Cognitivo. Expressão Artística. Ensino de Artes.

ABSTRACT
This article explores the impact of art on early childhood education, examining its role in cognitive development and artistic expression. A mixed-methods approach was employed, featuring observations, interviews, and analysis of artistic productions. The results indicate that art significantly contributes to cognitive development, creativity, and self-esteem in children. Additionally, artistic expression was found to be essential for emotional and social development. The study suggests that art education should be prioritized in early childhood education, considering its positive implications for children's holistic development.

KEYWORDS: Art. Early Childhood Education. Cognitive Development. Artistic Expression. Art Education.

INTRODUÇÃO

Conforme Dewey "A educação artística é essencial para o desenvolvimento integral das crianças, pois estimula a criatividade, a imaginação e a expressão." (Dewey, 1934)

A educação infantil é um período fundamental para o desenvolvimento integral das crianças, abrangendo aspectos cognitivos, emocionais, sociais e físicos. Nesse contexto, a arte surge como uma ferramenta essencial para estimular a criatividade, promover o desenvolvimento cognitivo e fomentar a expressão artística.

A arte na educação infantil transcende a mera atividade lúdica, constituindo-se em um processo que estimula a observação, a experimentação, a criatividade e a comunicação. Através da arte, as crianças desenvolvem habilidades cognitivas, como pensamento crítico, resolução de problemas e memória.

De acordo com Lowenfeld (1957, p. 156),

"A arte na educação infantil é um meio poderoso para desenvolver a criatividade, a autoestima e a confiança das crianças. Ela permite que as crianças expressem seus sentimentos, pensamentos e experiências de maneira autêntica." (Lowenfeld, 1957, p. 156)

Este estudo busca investigar o papel da arte na educação infantil, analisando seu impacto no desenvolvimento cognitivo e expressão artística. A pesquisa visa responder às seguintes questões:

1. De que forma a arte influencia o desenvolvimento cognitivo das crianças na educação infantil?
2. Como a expressão artística contribui para o desenvolvimento emocional e social das crianças?
3. Quais estratégias metodológicas podem ser empregadas para integrar a arte na educação infantil?

JUSTIFICATIVA

A importância da arte na educação infantil justifica-se pela necessidade de:

1. Desenvolver habilidades cognitivas e criativas.
2. Fomentar a expressão emocional e social.
3. Promover a autoestima e confiança.

4. Estimular a curiosidade e o pensamento crítico.

OBJETIVOS
1. Analisar o impacto da arte no desenvolvimento cognitivo das crianças.
2. Investigar a relação entre expressão artística e desenvolvimento emocional e social.
3. Identificar estratégias metodológicas eficazes para integrar a arte na educação infantil.

METODOLOGIA
Esta pesquisa utilizará uma abordagem quali-quantitativa, com observações, entrevistas e análise de produções artísticas.

ESTRUTURA DO TRABALHO
Este trabalho está organizado em quatro capítulos:
1. Introdução
2. Desenvolvimento (fundamentação teórica, análise de resultados)
3. Conclusão
4. Referências

RELEVÂNCIA DA ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL
A partir de pesquisas, observações e registros a arte demonstrou um impacto significativo no desenvolvimento cognitivo das crianças na educação infantil, influenciando em várias áreas, correspondendo de forma consistente às seguintes questões:
De que forma a arte influencia o desenvolvimento cognitivo das crianças na educação infantil?
A arte estimula o desenvolvimento cognitivo das crianças nos seguintes aspectos:
- Pensamento Crítico: A arte estimula a observação, análise e interpretação de diferentes formas, cores e texturas.
- Criatividade: A expressão artística desenvolve a capacidade de criar e inovar.
- Resolução de Problemas: A arte apresenta desafios e obstáculos que as crianças devem superar.
- Memória: A criação artística ajuda a desenvolver a memória visual e espacial.

PROMOÇÃO DE AQUISIÇÃO DE HABILIDADES ESPECÍFICAS
- Percepção Visual: Reconhecimento de formas, cores e texturas.
- Coordenação Motora: Desenvolvimento da habilidade motora fina.
- Linguagem: Desenvolvimento da comunicação através da expressão artística.
- Atenção e Concentração: Foco e engajamento em atividades artísticas.
Oferece ainda benefícios emocionais e sociais observáveis, dentre outros:
- Autoestima: Desenvolvimento da confiança e autovalorização.
- Empatia: Compreensão das emoções e perspectivas dos outros.
- Comunicação: Desenvolvimento de habilidades sociais.
- Gerenciamento de Emoções: Expressão saudável de sentimentos.

POSSÍVEIS TIPOS DE PROPOSTAS E HABILIDADES PODE-SE DESTACAR ALGUNS TIPOS DE ARTE:
- Pintura: A pintura é uma atividade artística fundamental na educação infantil, oferecendo benefícios significativos para o desenvolvimento das crianças, como coordenação motora e expressão emocional.
- Desenho: Desenvolvimento da percepção visual e habilidades motoras, desenvolvimento da habilidade de controlar movimentos precisos dos dedos e mãos, melhoria da habilidade para realizar tarefas que exigem destreza, controle motor da coordenação motora para movimentos amplos.
- Escultura: Desenvolvimento da coordenação motora e pensamento tridimensional, melhoria da habilidade de controlar movimentos precisos e amplos, compreensão de relações espaciais e proporções, desenvolvimento da habilidade de resolver problemas de forma criativa, melhoria da capacidade de lembrar formas e estruturas.
- Música: Desenvolvimento da audição e expressão emocional, melhoria da percepção sonora e reconhecimento de ritmos e melodias, aumento da capacidade de lembrar músicas e ritmos, articulação e compreensão de palavras, estimulação da imaginação e expressão pessoal.
- Teatro: Desenvolvimento da comunicação e expressão emocional, melhoria da articulação, vocabulário e compreensão, estimu-

lação da imaginação e expressão pessoal, desenvolvimento da habilidade de resolver conflitos, melhoria da capacidade de lembrar e se concentrar.

COMO A EXPRESSÃO ARTÍSTICA CONTRIBUI PARA O DESENVOLVIMENTO EMOCIONAL E SOCIAL DAS CRIANÇAS A PARTIR DAS CONTRIBUIÇÕES ARTÍSTICAS.

Através das atividades artísticas é possível ampliar o desenvolvimento emocional das crianças em vários aspectos como:

Autoconhecimento: Reconhecimento e expressão de emoções; regulação emocional, gerenciamento de sentimentos e tensões; empatia: compreensão das emoções alheias; autoestima: desenvolvimento da confiança e auto valorização; expressão de sentimentos: canalização saudável de emoções.

Promovendo também, através das interações e brincadeiras oportunidades de desenvolvimento social. Tal como de comunicação, desenvolvimento de habilidades de comunicação, cooperação, trabalho em equipe e colaboração, respeito, valorização da diversidade e individualidade, responsabilidade, cuidado com materiais e espaços, integração social, interatividade com outros.

Dentre tantos benefícios da arte da educação infantil destacam-se alguns benefícios específicos como:

- Redução do estresse: Terapia artística relaxante.
- Desenvolvimento da imaginação: Estimulação da criatividade.
- Aumento da confiança: Reconhecimento dos próprios talentos.
- Melhoria das relações: Compreensão e respeito mútuo.
- Desenvolvimento da resiliência: Capacidade de superar obstáculos.

POSSIBILIDADES ESTRATÉGICAS METODOLÓGICAS QUE PODEM SER EMPREGADAS PARA INTEGRAR A ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL:

As vivências artísticas na educação infantil oportunizam ao professor incluir em seu planejamento estratégias que permitam oferecer liberdade criativa, encorajar experimentação, fomentar crítica construtiva, integrar arte com outras disciplinas, criar espaços inspiradores, promover exposições de trabalhos, envolver familiares e comunidade.

Permitindo ainda ampliar suas estratégias gerais abarcando a integralidade das demandas educacionais dos pequenos, possibilitando uma abordagem interdisciplinar, integrando arte com outras disciplinas (matemática, linguagem, ciências).

Além de aprendizado baseado em projetos, desenvolvendo projetos que envolvam arte e outras áreas; aula de arte como processo, focando no processo criativo, não apenas no resultado, estimulando a criatividade ao oferecer materiais variados e liberdade para experimentar. Contando ainda com feedbacks construtivos, a fim de encorajar críticas positivas e sugestões.

COMO ALGUNS EXEMPLOS DE ESTRATÉGIAS ESPECÍFICAS POR ÁREA ARTÍSTICA PODE-SE LISTAR:

Pintura:
- Técnicas mistas (água, óleo, acrílico).
- Exploração de cores e texturas.
- Pintura coletiva.

Desenho:
- Técnicas de linhas, formas e sombreamento.
- Desenho observacional.
- Desenho de histórias.

Escultura:
- Modelagem com argila.
- Construção com materiais reciclados.
- Escultura coletiva.

Música:
- Cantoria e movimento.
- Instrumentos simples (xilofone, tambor).
- Composição musical.

Teatro:
- Improvisação.
- Encenação de histórias.
- Criação de personagens.

PERTINÊNCIA DA ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A importância da arte na educação infantil justifica-se pela necessidade desenvolver habilidades cognitivas e criativas, fomentar a expressão emocional e social, promover a autoestima e confiança, estimular a curiosidade e o pensamento crítico.

A arte na educação infantil atende a algumas necessidades no desenvolvimento infantil relacionado ao desenvolvimento cognitivo, estimulando a criatividade, pensamento crítico e resolução de problemas. Expressão Emocional e Social: Fomenta a comunicação, empatia e autoconhecimento. Autoestima e Confiança: Promove a valorização pessoal e autoconfiança. Curiosidade e Pensamento Crítico: Desenvolve a capacidade de questionar e explorar.

A integração da arte na educação infantil traz benefícios duradouros como a melhoria da criatividade e inovação. Desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais. Aumento da autoestima e confiança. Preparação para uma sociedade complexa e globalizada. Fomento à diversidade cultural e inclusão.

Para além do ambiente escolar, a aula de artes ainda permeia envolto em parcerias e envolvimento, estreitando assim laços entre toda a comunidade escolar através da inclusão de familiares, com a participação em atividades artísticas. A comunidade do entorno em exposições de arte local. Professores de outras disciplinas com a integração de arte com outras áreas. Artistas convidados na realização de oficinas e workshops. Integrar o ensino de artes na educação infantil é fundamental por várias razões. Primeiramente, as artes oferecem uma forma rica e diversificada de expressão, permitindo que as crianças explorem suas emoções, pensamentos e experiências de maneira criativa. Isso é especialmente importante na infância, quando as crianças estão desenvolvendo sua identidade e aprendendo a se comunicar.

Além disso, as atividades artísticas estimulam o desenvolvimento cognitivo e motor. Ao desenhar, pintar ou modelar, as crianças aprimoram suas habilidades motoras finas e sua coordenação, o que é essencial para o seu crescimento físico e intelectual. As artes também incentivam o pensamento crítico e a resolução de problemas, pois as crianças aprendem a experimentar, avaliar e fazer escolhas em seus processos criativos.

Outro ponto importante é que a integração das artes no currículo escolar promove a inclusão e a diversidade, permitindo que todas as crianças, independentemente de suas habilidades ou origens, possam participar e se expressar. Isso contribui para um ambiente de aprendizado mais acolhedor e colaborativo.

Por fim, as artes ajudam a conectar diferentes áreas do conhecimento, tornando o aprendizado mais interdisciplinar e significativo. Em resumo, integrar o ensino de artes na educação infantil é essencial para o desenvolvimento integral das crianças, enriquecendo sua experiência educacional e promovendo habilidades que serão valiosas ao longo de suas vidas.

As artes nas escolas têm uma relevância significativa por diversas razões, com a promoção do desenvolvimento da criatividade e da expressão pessoal, permite que os alunos explorem suas emoções e ideias de maneira única. Isso é fundamental para o crescimento emocional e social das crianças.

Além disso, as artes ajudam a melhorar habilidades cognitivas, como a resolução de problemas e o pensamento crítico. Ao trabalhar em projetos artísticos, os alunos aprendem a planejar, experimentar e avaliar, habilidades que são valiosas em todas as áreas do conhecimento.

As disciplinas artísticas também promovem a colaboração e o trabalho em equipe, já que muitas atividades artísticas envolvem a interação entre os alunos. Isso fortalece as habilidades sociais e a empatia.

O ensino das diversas expressões de artes podem enriquecer o currículo escolar, tornando o aprendizado mais dinâmico e envolvente. Elas ajudam a conectar diferentes áreas do conhecimento, tornando o aprendizado mais interdisciplinar e significativo. Em suma, as artes são essenciais para uma educação completa e equilibrada, contribuindo para o desenvolvimento integral dos alunos.

Outro aspecto fundamental é que a expressão artística promove a autoconfiança e a autoestima, pois as crianças se sentem valorizadas ao ver suas criações. Também é uma forma de comunicação, permitindo que elas se expressem de maneiras que podem ser difíceis com palavras, o que a torna uma ferramenta poderosa para o aprendizado de outras disciplinas, integrando conhecimentos de forma lúdica e envolvente. Em resumo, a expressão artística é essencial para o desenvolvimento integral da criança, contri-

buindo para seu crescimento emocional, social e cognitivo.

IMPLICAÇÕES PRÁTICAS

Faz necessário também apresentar as implicações práticas ao implementar a arte na educação infantil, tal como:

- Integrar a arte no currículo.
- Oferecer materiais variados e espaços de criação.
- Capacitar professores em metodologias artísticas.
- Fomentar parcerias com artistas e comunidade.
- Avaliar e adaptar práticas à necessidade das crianças.

Implicações essas que não devem ser vistas como obstáculos, mas precisam ser consideradas ao construir um planejamento e implementação de plano de artes na educação infantil, visando explorar todas as potencialidades das vivências propostas.

Integrando a arte no currículo, incluindo objetivos, conteúdos e atividades artísticas nas disciplinas; desenvolvendo projetos interdisciplinares, arte, educação física, música, teatro e outras áreas; elaborando planos de aula, definindo objetivos, materiais e metodologias.

Pensado e considerando os ambientes e recursos de maneira a favorecer espaços de criação como salas de arte, ateliês, espaços ao ar livre; materiais variados, pinturas, lápis, canetas, argila, instrumentos musicais; tecnologias digitais: aplicativos de arte, softwares de edição; biblioteca de arte: livros, revistas, catálogos de arte.

Avaliando o progresso a partir da observação, portfólio, autoavaliação. Adaptando práticas ao ajustar metodologias conforme necessidade das crianças.

Buscando feedback dos alunos ao coletar opiniões e sugestões, e sempre revisar objetivos, e ajustar metas e planos de aula, incluindo a diversidade cultural representando as diferentes culturas e estilos artísticos.

Fomentando também a sustentabilidade, usando materiais reciclados e ecológicos.

Promover inclusão a acessibilidade para os estudantes público alvo da educação especial, garantindo às crianças acesso, fruição e experimentação de todas as propostas planejadas.

CONCLUSÃO

Esta pesquisa demonstrou a importância da arte na educação infantil para o desenvolvimento cognitivo e expressão artística. Os principais achados foram:

- A arte estimula o desenvolvimento cognitivo, criatividade e pensamento crítico;
- A expressão artística é fundamental para o desenvolvimento emocional e social;
- O ensino de artes deve ser priorizado na educação infantil;
- A formação docente é essencial para implementar práticas pedagógicas eficazes.

A arte desempenha um papel fundamental no desenvolvimento infantil, promovendo a criatividade, autoestima e confiança são habilidades essenciais para o desenvolvimento integral das crianças, sendo um meio eficaz para promover o desenvolvimento cognitivo, emocional e social.

Sendo imprescindível integrar atividades artísticas no currículo escolar, fomentando a criatividade e expressão artística, desenvolvendo estratégias para promover autoestima e confiança. Utilizando a arte como ferramenta para desenvolvimento cognitivo relacionando-a entre criatividade, autoestima e confiança.

Evidenciando a importância da educação artística na infância.

REFERÊNCIAS

Lowenfeld, V. (1957). "Desenvolvimento da Criança e Arte". Editora Cultrix.

Piaget, J. (1964). "A Formação do Símbolo na Criança". Editora Zahar.

Vygotsky, L.S. (1978). "Mind in Society: A Criação do Desenvolvimento Psicológico". Editora Cognition.

Eisner, E. (2002). "A Arte de Ensinar". Editora Artmed.

Kolb, D. (2008). "A Teoria da Experiência". Editora Atlas.

Dewey, J. (1934). "Arte como Experiência". Editora Editora da Universidade de São Paulo.

"A Arte na Educação Infantil: Um Estudo sobre o Desenvolvimento da Criatividade" (2018). Revista Brasileira de Educação, v. 23, n. 1.

"O Papel da Arte na Educação Infantil: Uma Análise Bibliográfica" (2020). Revista de Educação e Cultura, v. 25, n. 2.

"Desenvolvimento da Criatividade em Crianças através da Arte" (2019). Revista de Psicologia e Educação, v. 20, n. 1.

OS IDOSOS E A EDUCAÇÃO FÍSICA

VANESSA MENDES DE SOUSA ASSIS

RESUMO

É notório que as atividades físicas contribuem para a melhoria da qualidade de vida, em meio às diversas modalidades e métodos, faz-se necessário compreender quais atividades possibilitam melhores benefícios ao grupo da terceira idade. Em relação ao elevado aumento de quedas provocadas nas pessoas idosas, a pesquisa também analisará suas causas e consequências. Objetivo: Verificar como a musculação pode contribuir para a prevenção de quedas na terceira idade, mostrando os possíveis benefícios desta prática. Metodologia: O presente trabalho foi realizado por meio de uma pesquisa bibliográfica a luz de diversos autores conceituados acerca do tema em questão, procurando destacar a contribuição da musculação na terceira idade.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Física; Terceira idade; Quedas no Envelhecimento; Benefícios da musculação.

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem o intuito de analisar os conceitos relacionados à terceira idade, bem como a relação deste envelhecimento acerca da saúde da pessoa idosa. A Educação Física vem contribuindo com o desenvolvimento do ser humano em relação à busca pela qualidade de vida, serão discutidas as definições e aspectos importantes para construção desta qualidade.

É notório que as atividades físicas contribuem para a melhoria da qualidade de vida, em meio às diversas modalidades e métodos, faz-se necessário compreender quais atividades possibilitam melhores benefícios ao grupo da terceira idade. Em relação ao elevado aumento de quedas provocadas nas pessoas idosas, a pesquisa também analisará suas causas e consequências.

Para tal, este trabalho objetiva verificar como a musculação pode contribuir para a prevenção de quedas na terceira idade, mostrando os possíveis benefícios desta prática. Elaborado através do auxílio de diversos autores, em meio de pesquisas bibliográficas, tendo em vista que a revisão de trabalhos já realizados é capaz de fornecer dados relevantes relacionados ao tema.

CONCEITO DA TERCEIRA IDADE

A pessoa passa a ser considerada idosa na maioria das vezes, quando completa sessenta anos de idade, independente do seu estado psicológico, social e biológico, porém este conceito abrange múltiplas dimensões que ultrapassam a idade cronológica.

A quantidade de pessoas que atingem os sessenta anos de idade no mundo está aumentando cada vez mais comparado a qualquer outra faixa etária, estima-se que até o ano de 2025, existirá aproximadamente 1,2 bilhões de pessoas idosas.

A propósito Neri aponta que o termo “terceira idade” hoje bastante empregado no cotidiano social originou-se na década de 1960 na França, no intuito de diferenciar idades de aposentadoria onde a primeira idade seria a infância, a segunda a fase adulta e então a terceira idade, que nesta época consistia em evidenciar a partir dos 45 anos.

As percepções de velhice ocorrem a partir das formas de conhecimento elaboradas por uma sociedade possuidora de seus próprios valores e conceitos. Em meio às transformações sociais que valorizam a produtividade do novo, as pessoas idosas tornaram-se vulneráveis por meio de exclusões, sendo vistas como cansadas, improdutivas e doentes, tornando sua identidade negativa.

Conforme o corpo envelhece é comum o entendimento de que o idoso precisa frequentemente avaliar sua saúde de maneira mais ativa do que antes. Caldas destaca as capacidades funcionais e cognitivas como indicadores de saúde na terceira idade.

O autor conceitua a Capacidade Funcional como as condições que o indivíduo possui para adaptação dos problemas diários, às atividades exigidas pelo meio em

que vivem. Já a Capacidade Cognitiva é definida como algo para registro e armazenamento dos dados da realidade, capacitando o conhecimento e a percepção.

Diante do exposto Hartmann reforça que a velhice não pode estar associada ao desaparecimento ou diminuição da saúde, bem como sua incapacidade.

EDUCAÇÃO FÍSICA E QUALIDADE DE VIDA

Segundo Castellón e Pino entende-se que a Educação Física na abordagem da qualidade de vida é fundamental pelos aspectos debatidos para sua definição, caracterizadas como:

- Qualidade das condições de vida (componente objetivo);
- Satisfação pessoal com as condições de vida (componente subjetivo);
- Combinação das condições de vida com a satisfação;
- Combinação das condições de vida e satisfação pessoal segundo o que considera o próprio sujeito em função da sua escala de valores.

Os componentes citados pelos autores são o bem-estar físico, bem-estar material, bem-estar social, bem-estar emocional, desenvolvimento e atividade.

O bem-estar físico é sem dúvida, o principal campo de ação da Educação Física, o que significa seres satisfeitos com o aspecto físico que possuem, refletindo na obtenção de mais disposição em seu cotidiano. A relação do bem-estar físico nos remete ao bem-estar social, pois pessoas aptas a desenvolverem suas atividades relacionam-se melhor com a sociedade.

O bem-estar físico é um dos pilares fundamentais para a qualidade de vida e o desenvolvimento integral dos indivíduos, especialmente no contexto da Educação Física. A busca por um corpo saudável e em movimento não se trata apenas de estética, mas de uma relação íntima com a funcionalidade, resistência, e equilíbrio necessários para uma vida ativa e produtiva. A prática regular de atividades físicas auxilia na melhoria da saúde, prevenção de doenças e no aumento da longevidade. Além disso, o bem-estar físico reflete diretamente na disposição e energia para realizar as atividades cotidianas, tanto no ambiente de trabalho quanto nas relações sociais e pessoais.

Ao estar fisicamente bem, o indivíduo se sente mais capaz de enfrentar desafios, seja no âmbito profissional ou pessoal. Essa sensação de capacidade física gera autoconfiança e, muitas vezes, leva a uma postura mais proativa em diversas situações do dia a dia. O reflexo positivo no bem-estar social é imediato: uma pessoa que está satisfeita com seu corpo e saúde tende a ter mais facilidade em se relacionar, interagir com outras pessoas e integrar-se aos diferentes grupos sociais que fazem parte da sua vida.

O bem-estar físico, quando associado à prática regular de exercícios, também contribui para o desenvolvimento de habilidades sociais, como a cooperação, o trabalho em equipe e o respeito ao próximo. Essas competências são fortemente trabalhadas em atividades coletivas no contexto da Educação Física, especialmente em esportes e jogos cooperativos. As crianças, por exemplo, ao participarem de atividades físicas desde cedo, aprendem a lidar com regras, adversidades e com a presença do outro, o que fortalece seu desenvolvimento social.

Um dos benefícios mais notáveis da atividade física é a liberação de endorfinas, substâncias químicas no cérebro que promovem a sensação de prazer e bem-estar. Essa ação fisiológica contribui para a redução dos níveis de estresse e ansiedade, que são problemas cada vez mais comuns na sociedade moderna. O controle do estresse, por sua vez, tem impacto direto nas relações interpessoais, pois pessoas menos ansiosas e estressadas tendem a se comunicar melhor, a serem mais compreensivas e pacientes.

Além disso, a prática de atividades físicas regulares estimula a disciplina e a responsabilidade, valores que podem ser transferidos para outros aspectos da vida. O compromisso com o próprio corpo, a superação de limites pessoais e o respeito ao ritmo de evolução individual são lições valiosas que os indivíduos carregam para seus contextos familiares, escolares e profissionais. A construção dessa disciplina gera um impacto positivo também no ambiente social, onde o respeito pelo outro e pelo espaço comparti-

lhado é essencial.
No ambiente escolar, a Educação Física tem um papel importante na formação do bem-estar físico e social dos alunos. Através das aulas, as crianças e jovens desenvolvem não apenas suas capacidades motoras, mas também habilidades cognitivas e emocionais que são fundamentais para a convivência em sociedade. Ao vivenciar situações de competição saudável, por exemplo, os alunos aprendem sobre a importância do esforço, da persistência, e do respeito às diferenças individuais, valores que contribuem para a formação de cidadãos mais conscientes e responsáveis.
A prática de esportes, especificamente, é uma forma de integrar o bem-estar físico e social de maneira significativa. Ao participar de um time, os indivíduos aprendem sobre cooperação, lealdade e o sentido de pertencimento. Essas experiências reforçam a ideia de que o bem-estar físico vai além do corpo; ele envolve também a mente e as emoções. O equilíbrio entre esses três elementos resulta em uma pessoa mais apta a lidar com os desafios da vida moderna.
Além do desenvolvimento social, o bem-estar físico também pode impactar diretamente na autoestima. Muitas vezes, a percepção que a pessoa tem de si mesma está relacionada à forma como ela cuida do corpo e da saúde. Ao atingir um estado de bem-estar físico, as pessoas se sentem mais confiantes e satisfeitas com sua imagem corporal, o que gera efeitos positivos em suas interações sociais. A autoestima elevada facilita a criação de novos laços, favorecendo um ambiente de convívio mais harmonioso.
Ainda no contexto da autoestima, a prática de exercícios também ajuda a quebrar estigmas e preconceitos relacionados ao corpo. A diversidade corporal, por exemplo, é um aspecto que pode ser valorizado dentro do contexto da Educação Física, onde todos, independentemente de suas características físicas, podem encontrar uma atividade na qual se sintam bem e capazes de progredir. Isso promove um ambiente inclusivo, no qual o bem-estar físico não é apenas para os mais atléticos, mas sim para todos que buscam uma vida mais saudável e ativa.
É importante destacar que o bem-estar físico e social também está intimamente ligado à saúde mental. Estudos mostram que a prática regular de atividades físicas está associada à redução de sintomas de depressão, ansiedade e outros transtornos mentais. A atividade física, além de liberar endorfinas, também promove uma pausa na rotina, proporcionando um momento de relaxamento e alívio de tensões. Esse equilíbrio emocional contribui para uma melhor interação com o meio social, já que uma mente saudável é fundamental para a construção de relações saudáveis.
Portanto, o bem-estar físico, fomentado pela Educação Física, é um alicerce para a qualidade de vida em diversas dimensões. Ele não se limita à manutenção de um corpo saudável, mas também promove o desenvolvimento de habilidades sociais, emocionais e cognitivas que são fundamentais para o convívio em sociedade.
Nosso corpo necessita de algum tempo para adaptar-se a uma determinada situação, por isso os benefícios relacionados aos vários aspectos da atividade física são gradativos e progressivos. Sendo assim, muito se tem falado sobre tal prática na terceira idade devido ao aumento da população mundial que está envelhecendo.
Considerando as características presentes na prática da atividade física, é possível observarmos que o ambiente torna-se propício para que o indivíduo possa expressar mais livremente sua totalidade. Nesta perspectiva, Nogueira e Palma relatam que a atividade física pode ser definida como “qualquer movimento corporal, produzido pelos músculos esqueléticos, que resulta em gasto energético maior do que os níveis de repouso”.
Para o autor, o principal instrumento da Educação Física é o desenvolvimento do ser humano, o qual se dá a partir da integração entre a motricidade, o cognitivo e o socioafetivo, pois o profissional da área é preparado para provocar tais estímulos e buscar integração entre eles.

MUSCULAÇÃO E PREVENÇÃO DE QUEDAS PARA IDOSOS

Percebe-se que dentre as atividades que possibilitam reforçar os músculos e prevenir quedas, a musculação está entre poucas

que contribuem para o aumento da densidade óssea devido a utilização de exercícios de tração e peso, além de diminuir as perdas funcionais durante o processo de envelhecimento, promove aquisição de massa muscular, melhora das funções cardiovasculares e respiratórias, redução do percentual de gordura, auxilia na recuperação da agilidade, flexibilidade, entre outras.

É necessário tomar medidas de prevenção com o intuito de priorizar a segurança e a manutenção da autonomia nas atividades de vida diária.

Para Maciel, as medidas necessárias para prevenção de quedas estão relacionadas às orientações aos idosos e seus familiares sobre:

- Os riscos e consequências das quedas;
- A segurança do ambiente em que vive e circula;
- O estilo de vida no que se refere à dieta e exercício físico;
- A avaliação das situações global e periódica incluindo a função cognitiva, distúrbios de humor, capacidade de realização de atividades de vida diária e condições sociais;
- A racionalização de prescrição e correção de polifarmácia.

CAUSAS E CONSEQUÊNCIAS DAS QUEDAS

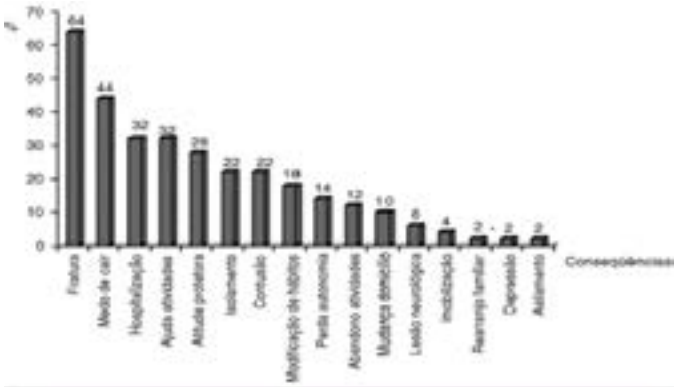
As causas das quedas em idosos podem ser variadas e estar associadas. Os fatores responsáveis estão relacionados intrinsecamente, decorrentes de alterações fisiológicas ocasionadas pelo envelhecimento, como também extrinsecamente, pelas circunstâncias ambientais que criam desafios aos idosos.

Dentre os fatores intrínsecos, o surgimento de doenças, o uso de fármacos, a redução da capacidade física, ou ainda, o déficit sensorial pode gerar efeitos sobre o controle postural do indivíduo provocando a queda.

Pelos fatores extrínsecos, saber o local onde ocorreu a queda é importante para identificar as circunstâncias ambientais causadores da mesma, pois um estudo feito por Campbell em Ribeirão Preto, verificou que cerca de 44% das ocorrências encontradas eram no próprio lar dos idosos que viviam na comunidade.

Através do estudo feito pela unidade de emergência de um Hospital Universitário em Ribeirão Preto, identificou-se no atendimento de idosos com diagnósticos de queda, a fratura como uma consequência grave, destacando também o medo de cair novamente, a elevada proporção de internações hospitalares e a necessidade de ajuda nas atividades após o acidente.

Figura 1 – Consequências apresentadas pelos idosos após a queda.



Fonte: Revista de Saúde Pública, São Paulo 2004.

Podemos observar as consequências que a queda trouxe para esses indivíduos, sejam elas físicas, psicológicas ou sociais e a importância destes dados para reconhecer a necessidade de um planejamento de medidas preventivas de quedas para os idosos.

Benefícios na prevenção de quedas

De acordo com Vieira, a musculação é uma atividade que trabalha a musculatura corporal desenvolvendo capacidades como equilíbrio e força, sendo extremamente importante para a diminuição de riscos de quedas e fraturas, por proporcionar um caminhar mais seguro e maior rigidez durante os movimentos.

Diante dos benefícios da musculação, podemos citar alguns pontos interessantes que auxiliam os idosos em relação às quedas.

- Efeito nas articulações: aumentam a amplitude articular das pessoas com limitações dos movimentos.
- Efeito no tecido ósseo: eficientes para estimular a massa óssea e não apresentam o dano do impacto.
- Efeito músculo esquelético: estimulam todos os mecanismos responsáveis pelo aumento de volume muscular, aumentando

sua força através da hipertrofia.

- Efeito neuromuscular: estimulam os proprioceptores dos músculos para desenvolver consciência corporal, aprimorando reflexos de correção e estabilização postural.
- Efeito no tecido adiposo: aumentam o gasto calórico auxiliando no emagrecimento e manutenção da massa muscular.

A prática da atividade física é citada por diversos autores que concordam com os benefícios desta no que diz respeito à qualidade de vida, os profissionais da saúde devem estar atualizados nas relações dos exercícios com a saúde, para que não sejam perdidas oportunidades de bem orientar as pessoas.

Nesta perspectiva, praticar atividade física tornou-se um importante recurso que pode ser utilizado na prevenção e controle das quedas, recurso este que vem alcançando importante relevância nas políticas públicas propostas na promoção da saúde.

Um benefício significativo à saúde pode ser encontrado por meio da musculação, percebe-se que a resposta da população idosa ao treino de força é sem dúvida positiva, entre os seus benefícios, destacam-se a melhoria da força e da flexibilidade, que mantém o idoso seguro em suas atividades diárias, tornando-o menos vulnerável a quedas, o aumenta da densidade óssea, o qual possibilita proteger o corpo do idoso contra a osteoporose e a redução da gordura corporal, importante para a manutenção do peso.

Outro benefício que se destaca devido ao grande fator de ocorrências após quedas é a redução de dor articular, o qual contribui para a redução de dores das articulações, como coluna, ombros e joelhos. A postura corporal pode ser melhorada ao treinar a musculação na terceira idade, evitando a perda da tonicidade do músculo esquelético, natural durante essa fase da vida.

A participação num programa de exercícios torna-se um instrumento efetivo, para reduzir e prevenir um número de degenerações funcionais associadas ao envelhecimento humano.

CONCLUSÃO

Através deste trabalho, pode-se compreender que a Educação Física desenvolve o crescimento das dimensões humanas, possuindo um papel fundamental na busca pela qualidade de vida e saúde do ser humano.

Em relação à velhice, seus conceitos e definições foram mostrados a fim de apresentar como a atividade física pode tornar este complexo processo mais agradável e seguro. Verificou-se também o elevado número de idosos que sofrem as consequências do risco de quedas decorrente da vulnerabilidade causada por fatores intrínsecos e extrínsecos.

O estudo relatou como a musculação pode contribuir para a prevenção de quedas na terceira idade, apontando os benefícios promovidos por tal prática, concluindo que a musculação é indicada e de suma importância para os idosos na prevenção de quedas.

REFERÊNCIAS

1 OPAS - Organzação Panamericana de Saúde. OMS - Organização Mundial da Saúde. Envelhecimento ativo: uma política de saúde. Tradução Suzana Gontijo. Brasília: Organização PanAmericana da Saúde, 2005.

2 Neri AL. Palavras-chave em gerontologia. 4 ed. Campinas: Alínea, 2009.

3 Catita PAL. As representações sociais dos enfermeiros do serviço de urgência face ao doente idoso. Dissertação de Mestrado em Comunicação e Saúde. Lisboa: Universidade Aberta, 2008.

4 Hartmann ACV. Fatores Associados a Autopercepção de Saúde em Idosos de Porto Alegre. Tese de doutorado apresentado para obtenção do título de Doutor em Gerontologia Biomédica. Porto Alegre: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2008.

5 Goldner LJ. Educação Física e Saúde: Benefício da atividade física para a qualidade de vida. Trabalho de conclusão de curso para

obtenção do grau de Graduação em Educação Física. Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, 2013.

6 Nogueira L. Palma A. Reflexões acerca das políticas de promoção de atividade física e saúde: Uma questão histórica. Campinas: Revista Brasileira de Ciências do Esporte. 2003; 24(3):103-119.

7 ACSM - American College of Sports Medicine. A quantidade e o tipo recomendados de exercícios para o desenvolvimento e a manutenção da aptidão cardiorrespiratória e muscular em adultos saudáveis. Niterói: Revista Brasileira de Medicina do Esporte. 1998; 4(3):96-106.

8 Palma CMTS. Projeto de intervenção comunitária. Quedas nos Idosos: do risco à prevenção. Dissertação de Mestrado em Enfermagem em Saúde Comunitária. Beja: Instituto Politécnico de Beja, 2012.

9 Fabrício SCC. Rodrigues RAP. Júnior MLC. Causas e consequências de quedas de idosos atendidos em hospital público. São Paulo: Revista de Saúde Pública. 2004; 38(1):93-99.

10 Prazeres MV. A prática da musculação e seus benefícios para a qualidade de vida. Trabalho de conclusão de curso para obtenção do grau de Graduação em Educação Física. Florianópolis: Universidade do Estado de Santa Catarina, 2007.

11 Agência Nacional de Saúde Suplementar. Manual técnico para promoção da saúde e prevenção de riscos e doenças na saúde suplementar. 4ed. Rio de Janeiro: ANS, 2011.

12 Júnior AAAS. Musculação aplicada ao envelhecimento. Curitiba: Instituto Lyon, 2001.

13 Berger L. Mailloux-Poirier D. Pessoas Idosas: Uma abordagem Global. 1ed. Lisboa: Lusodidacta, 1995.

EXPLORANDO O MUNDO ATRAVÉS DA BRINCADEIRA: A RELEVÃNCIA DO LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

VANESSA REIS MENEZES

RESUMO
Este artigo destaca a importância do brincar na educação de primeira infância. Aborda como a ludicidade contribui para o desenvolvimento integral das crianças nessa fase crucial. Discute a relevância das atividades lúdicas na promoção do aprendizado, tanto cognitivo quanto socioemocional, ressaltando como o brincar estimula a criatividade, a imaginação e as habilidades sociais das crianças. Além disso, enfatiza o papel dos educadores na criação de ambientes propícios para o brincar, tanto dentro quanto fora da sala de aula, e destaca a necessidade de valorizar essa abordagem na educação infantil para garantir um desenvolvimento saudável e feliz das crianças.

PALAVRAS CHAVES: Educação infantil, brincar, desenvolvimento, aprendizado, ludicidade

INTRODUCÃO

Brincadeira é uma questão séria, pois ao se engajar em atividades lúdicas, a criança expressa-se, interage e adquire habilidades fundamentais para compreender o mundo que a cerca e moldar sua personalidade. Ao recriar situações do cotidiano, ela se expressa e aprende, destacando a importância do brincar como uma forma de desenvolver sua capacidade criativa, de se relacionar e de se comunicar.

A abordagem lúdica no processo de aprendizagem na educação infantil é de suma importância, pois permite que o aluno explore sensações e emoções essenciais para o seu desenvolvimento. Ao brincar, a criança não apenas se diverte, mas também constrói sua identidade e aprende a lidar com as complexidades do mundo. Portanto, o brincar, por estar intrinsicamente ligado ao desenvolvimento infantil, deve ser integrado ao contexto escolar como uma ferramenta que auxilia no processo de ensino e aprendizagem.

Este artigo irá discutir como o brincar na educação infantil muitas vezes é relegado a um segundo plano, sendo visto apenas como uma forma de entretenimento ou de preencher o tempo ocioso das crianças. A brincadeira é uma forma extraordinária de aprendizado, além de promover a interação entre os pequenos. Nesta fase crucial do desenvolvimento, a criança está constantemente explorando e aprendendo coisas novas, sendo o brincar fundamental para seu desenvolvimento social e cognitivo.

Muitos adultos, incluindo pais e educadores, tendem a se concentrar apenas no aspecto pedagógico, enxergando a escola como um ambiente estruturado para aprendizado, enquanto consideram o jogo e a brincadeira simplesmente como formas de lazer. Este artigo visa provocar uma reflexão entre pais e educadores, incentivando-os a adotar uma postura que reconheça o lúdico como uma ferramenta eficaz de aprendizagem.

Diante desse cenário, o artigo se propõe a explorar a seguinte questão: a escola de educação infantil deve ser vista como um espaço para brincar e aprender, ou para aprender brincando? Nesse sentido, busca-se investigar qual é a contribuição do método lúdico para o desenvolvimento infantil. Espera-se que este artigo seja útil para escolas, pais e educadores, ao estabelecer as relações entre a criança e o ato de brincar, e ao analisar os fatores que, por meio da brincadeira, promovem o desenvolvimento social, cognitivo e afetivo das crianças.

O BRINCAR NA SOCIEDADE

É com carinho e uma pitada de nostalgia que recordamos os dias de infância, marcados por momentos de pura alegria e amizade, que se fortaleciam através das brincadeiras e da presença dos pais, que se reuniam com os vizinhos enquanto nós nos divertíamos.

O ato de brincar é tão essencial para a criança quanto comer e dormir. Através das brincadeiras, a criança desenvolve uma compreensão de si mesma, dos outros e do mundo ao seu redor.

Segundo Kishimoto (2004, p. 15), os jogos tradicionais são parte integrante da cultura de um povo, transmitindo características

únicas ao longo das gerações e tornando-se uma expressão cultural sempre presente na vida cotidiana das crianças.
Considerado como parte da cultura popular, o jogo tradicional guarda a Revista Eletrônica Saberes da Educação – Volume 5 – nº 1 - 2014 3 produção espiritual de um povo em certo período histórico. Essa cultura não oficial, desenvolvida, sobretudo pela oralidade, não fica cristalizada. Está sempre em transformação, incorporando criações anônimas das gerações que vão se sucedendo.
A cultura é algo que pertence a todos e compreende objetivos comuns, brincar é a primeira forma de cultura, uma linguagem pela qua l nos expressamos e nos apossamos gradativamente. Desde a antiguidade os seres humanos jogam e brincam entre si, o jogo acompanhou a evolução histórica e esteve presente em todas as civilizações. É certo que ao longo do tempo, esses jogos vão agregando novas características e mudanças, pois é resultado das interações que os indivíduos fazem durante o uso de tais práticas.

A compreensão das brincadeiras e recuperação do sentido lúdico de cada povo depende do modo de vida de cada agrupamento humano, em seu tempo e seu espaço. (Kishimoto, 2004, p. 63)

Kishimoto (2004) também descreve as influências que os portugueses, negros e índios inseriram na cultura infantil brasileira: os portugueses trouxeram os versos, adivinhas, parlendas, lendas, alguns jogos e brinquedos como os jogos de saquinho, amarelinha, bolinha de gude, jogo de botão, pião e outros; a influência negra contribuiu com os jogos simbólicos e os índios instituíram as brincadeiras junto à natureza e aos animais. Essas influências são resultados do contato que existiu entre esses diferentes povos quando se encontraram em nosso país. Com essa interação, podemos visualizar uma grande variedade de jogos, brinquedos e brincadeiras que fazem parte não só da cultura infantil popular do Brasil, mas que também aparecem e permanecem no contexto social de outros povos. O jogo e a brincadeira têm uma função sócio-cultural e educacional, segundo Huizinga apud Darido e Rangel (2003):
O jogo é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da "vida quotidiana".
Ariés apud Marcellino (2006) argumenta que para os adultos, o brincar não era importante para a formação das crianças, a criança que brincava e jogava não produzia, pois seu prazer estava no brincar e este não interessava para sociedade. O autor ainda nos mostra como os jogos e as brincadeiras eram praticados sem distinção de idade ou classe social. Porém, a partir dos surgimentos dos sentimentos da infância, "a escola e a família retiraram juntas a criança da sociedade dos adultos". Com o surgimento da modernidade, a sociedade passou a estimular a convivência das crianças com outras crianças, principalmente por meio da escola, tirando-as das atividades de trabalho. No passado as crianças tinham maior liberdade para brincar, mais espaço e mais tempo, nas ruas e praças as pessoas se encontravam para brincar, correr, jogar e aprender uns com os outros.

Os jogos tradicionais infantis aparecem de forma mais abundante no cotidiano dos agrupamentos infantis de tempos passados, marcados por um ritmo de vida mais lento. (Kishimoto 2004, p. 81)

Atualmente, por falta de espaço e segurança nas ruas, os jogos e brincadeiras na vida das crianças tem se limitado ao espaço da escola, pois até mesmo em casa as crianças têm sofrido influência da mídia e dos brinquedos eletrônicos e quando não é isso, é a falta de tempo da criança que tem atividades programadas para o dia todo (natação, inglês, judô, etc.) que não lhe sobra tempo para brincar, restando apenas o espaço da escola. Preenchido por obrigações e deveres, o tempo e o espaço para a criança brincar e criar estão cada vez menores, impedindo-as de se tornarem autônomas e de fazerem suas desco-

bertas.

A preferência por brincadeiras de rua, presente na memória desses antigos moradores de São Paulo, mostra o poder dos jogos tradicionais infantis, perpetuados pela oralidade e pela apropriação do espaço coletivo. (Kishimoto 2004, p. 82)

Percebemos que o ritmo de vida mudou, refletindo mudanças no modo de brincar da criança, as brincadeiras de rua quase não acontecem mais, a urbanização e a violência trouxeram uma nova caracterização das ruas, que já não são adequadas para a permanência das crianças. Revista Eletrônica Saberes da Educação – Volume 5 – nº 1 - 2014 5 Essa mudança no contexto social influi diretamente na forma de brincar de nossas crianças, as próprias limitações de espaço físico fizeram com que as crianças passassem a brincar em seus quintais (quando este espaço existe), dentro de casa, com brinquedos industrializados, jogos eletrônicos e o computador. Influenciados pela mídia, as crianças desejam possuir vários brinquedos, as novidades surgem dia após dia e os brinquedos rapidamente vão perdendo sua especialidade, sendo necessária a substituição destes por outros mais arrojados, com várias funções e atrativos. Kishimoto (2004) aponta para a questão social que influencia no poder de aquisição de brinquedos:

As condições sociais das crianças ricas estão associadas à utilização de brinquedos industrializados ou artesanais e das crianças pobres, a brinquedos construídos a partir de materiais facilmente disponíveis na natureza, como o barro (Kishimoto, 2004, p.87).

As crianças de nível social mais elevado têm maior acesso a diferentes tipos de brinquedos e atualmente vêm adquirindo diversos jogos eletrônicos, vídeos-game, jogos para o computador, brinquedos que permitam a atividade em grupos ou sozinho. Entretanto, podemos observar que houve o aumento da variedade de brinquedos industrializados disponíveis no mercado, tornando acessível a aquisição de diversos brinquedos às diferentes camadas sociais, onde não somente os ricos possuem essa possibilidade, mas também as crianças menos favorecidas. Segundo Almeida (2003, p. 37), ainda vale lembrar que, considerando a realidade em que a criança vive não se pode esquecer que o brinquedo tem se tornado objeto de consumo, a brincadeira tem perdido seu objetivo lúdico por conta dos brinquedos contemporâneos, a criança não brinca mais, não explora, não cria, nem representa concretamente seus pensamentos, valores, pois tudo já vem pronto, a criança torna-se espectadora do "objeto brinquedo" e não interage com o mesmo. Neste sentido, Wamser (2005, p. 11) também afirma:

A contemporaneidade nos tem revelado uma infância cada vez mais tecnológica. As crianças desde a mais tenra idade dominam o uso de computadores, aparelhos eletrônicos e celulares. Como consequência disso, para muitos de nossos educandos, o ato de brincar ocorre quase que exclusivamente de modo eletrônico e virtual. Quando essa realidade é com o que sonham.

Com o avanço da tecnologia e a introdução do computador no ambiente social, esse recurso tem entrado cada vez mais cedo ao acesso das crianças, seja nas casas ou na escola. Um produto inovador, transmissor de informações e influente nas relações sociais, o computador apresenta uma nova face da realidade. Por mais atrativo que seja o brinquedo eletrônico ou virtual, se a criança não tiver prazer nele, este não terá valor algum, pois sua validade depende do interesse da criança. Muitas vezes a criança se vê obrigada a brincar sozinha, ou porque mora longe de outras crianças, ou mora em apartamentos que não dispõem de espaços, em lugares movimentados, que não permitem brincadeiras ao ar livre ou em grupos. Diante dessa realidade, a criança também é estimulada a assistir desenhos na televisão, filmes infantis, como forma de brincar, resultado da transformação da sociedade, como ela não pode brincar na rua ou com outras crianças, esta é uma alternativa assertiva na opinião de muitos pais, preocupados com a segurança de seus filhos. A televisão ajuda na construção da identidade, das relações sociais entre as crianças, os adultos e o mundo. Quando a criança assiste aos desenhos, ela relaciona o real com o imaginário, misturando a fantasia e a imaginação com o mun-

do real. O problema é que o fio condutor dos desenhos é na maioria das vezes a violência e o consumo, e a criança precisa de outras alternativas para lidar com seus conflitos. É preciso estimular a reflexão de pais e educadores, atentando para as mudanças que vêm ocorrendo na sociedade e a influência que esta tem sobre a educação dos alunos. Se por um lado todo este avanço tecnológico tem oferecido conforto, praticidade à população, o mesmo é responsável por um estilo de vida mais sedentário e menos ativo. Sendo assim, a criança não tem oportunidade para desenvolver seu pensamento, sua criatividade, pois todas as informações já vêm prontas, a criança não precisa pensar, não interage com brinquedo. Uma boa alternativa é incentivar a criança a realizar em casa as brincadeiras e jogos, estimulando-as a compreender e vivenciar o brincar como forma de aproveitar o tempo.

JOGO, BRINQUEDO E BRINCADEIRA

Conforme apontado por diversos autores, como Kishimoto (2003), Negrine (2002), Froebel e Huizinga apud Kishimoto (2003), o conceito de jogo abrange uma série de definições teóricas e questionamentos sobre sua origem. É relevante para nosso estudo entender que o jogo pode variar desde atividades simples até aquelas que demandam maior concentração, com regras complexas, por exemplo. Além disso, nos jogos, a criança pode criar situações imaginárias ou simbólicas.

Negrine (2002, p. 46) destaca a relação do simbolismo com os aspectos biológicos da mente humana e sua evolução, ressaltando a importância do exercício no desenvolvimento da autoimagem da criança.

Kishimoto (2003) destaca que, no início do século XIX, o jogo foi introduzido como inovação pedagógica por Froebel, tornando-se parte integrante da Educação Infantil. Froebel enfatizou a importância do jogo livre para o desenvolvimento infantil, mas também propôs o uso do jogo como ferramenta educacional.

Huizinga, citado por Kishimoto (2003), destaca as características sociais do jogo, como o prazer do jogador, a natureza não seria da ação, a liberdade do jogo em relação aos aspectos cotidianos, a existência de regras, seu caráter fictício ou representativo, e sua limitação temporal e espacial. O jogo promove a integração social da criança e também ajuda na internalização de regras.

Kishimoto (2003, p. 40) ressalta a importância dos jogos de construção, que enriquecem a experiência sensorial, estimulam a criatividade e desenvolvem habilidades na criança. Fromberg, citado por Kishimoto (2003, p. 6), acrescenta características como simbolismo, significação, atividade voluntária, regras implícitas ou explícitas e episódica ao jogo infantil.

Quanto ao brinquedo, este é considerado parte integrante da vida da criança e está ligado ao ato de brincar. Silva (2004, p. 25) destaca que o brinquedo é uma produção cultural da criança, que o cria e recria de acordo com sua imaginação e contexto. Tudo o que a criança utiliza para fazer experiências, expressar-se e lidar com seu mundo pode ser considerado um brinquedo.

Wajskop (2007) ressalta que o brinquedo propicia a imaginação de situações e histórias diferentes, sendo associado a um contexto cultural específico.

O brinquedo pode ser tanto industrializado quanto criado pela criança, sendo sua definição determinada pela própria criança durante o momento de brincadeira.

A brincadeira é a expressão do lúdico em ação, onde a criança cria, recria, inventa e usa sua imaginação. Ela é fundamental para a construção do conhecimento e dos valores da criança, proporcionando experiências ricas e diversificadas. Durante as brincadeiras, as crianças podem experimentar diferentes papéis, resolver conflitos internos, desenvolver a autoconfiança e a criatividade. O papel do educador é de facilitador nesse processo, orientando e direcionando quando necessário, mas permitindo que as crianças sejam responsáveis por suas próprias brincadeiras.

O BRINCAR E O JOGO NA ESCOLA

As crianças aprendem através da relação com outras pessoas, além do contato com os objetos e com o meio ambiente, explorando e vivenciando, esses materiais. Segundo Felipe (2001, p. 28), Piaget, Vigotsky e Wallon tentaram mostrar em suas obras a capaci-

dade de conhecer, aprender e construir que ocorre por meio das trocas e interações entre sujeito e o meio. Sobretudo, o autor destaca as contribuições dessa relação no sentido de desenvolver a capacidade afetiva, a sensibilidade e a autoestima, o raciocínio, o pensamento e a linguagem no desenvolvimento da criança, quando interage consigo, com os objetos e com os outros. A propagação dos jogos na área educacional se deu no século XVI como apoio à prática pedagógica, e tinha como objetivo, a aquisição de conhecimentos diversos e a partir daí, conquista seu espaço definitivo na educação infantil.

Entretanto, nos processos de expansão, a pré-escola acabou cerceando o jogo livre proposto inicialmente por Froebel e criou condições para o aparecimento dos jogos didáticos e educativos, com finalidades definidas. O processo gradual de escolarização acabou dando uma nova forma ao jogo pré-escolar; um jogo aliado ao trabalho escolar, um jogo que visa à aquisição de aprendizagens específicas, definidas a priori, tais como forma, cor, números, além de comportamentos mais amplos e complexos como cooperação, socialização, autonomia entre outros. (Kishimoto 2002, p. 27 e 28)

Considerado como essencial, o brincar na escola muitas vezes perde seu espaço dando lugar a outras ações pedagógicas. O jogo passou a ter um valor educativo a partir do século XIX, com as contribuições de Froebel apud Kishimoto (2003, p. 16), em sua teoria ele enfatiza o valor do jogo livre como forma do desenvolvimento infantil, mas não descarta o jogo como o material educativo para auxiliar na aquisição do conhecimento. Surgem então, debates a esse respeito, alguns estudiosos defendem que o jogo deve ser livre, enquanto outros acreditam que deveria ser direcionado. A partir dessa relação, da necessidade de brincar (livre) e a tarefa de educar (direcionado) surge então o jogo educativo: mistura de jogo e de ensino, um meio de instrução, um recurso de ensino para o professor e ao mesmo tempo um fim em si mesmo para criança que só quer brincar. (Girard apud Kishimoto 2003, p.18). O desequilíbrio dessas funções causa ou a falta do ensino (só o jogo), ou a falta do jogo (só ensino). Segundo Campagne apud Kishimoto (2003, p. 19 e 20), o jogo utilizado como suporte pedagógico deve ser pensado e bem elaborado, pois se não for, perde sua função lúdica quando empregado inadequadamente, para isso sugere critérios para escolha de brinquedos para a prática pedagógica: o brinquedo deve ter valor experimental, que permita a exploração e manipulação; valor da estruturação, que dá suporte à construção da personalidade infantil; valor de relação, onde a criança entra em contato com seus pares e adultos, com objetos, e com o ambiente em geral para propiciar o estabelecimento de relações; e o valor lúdico, avaliar se os objetos possuem as qualidades que estimulam o aparecimento da ação. Utilizando-se destes critérios na escolha do jogo para uma situação de aprendizagem o professor consegue obter bons resultados de acordo com as metas pedagogicamente traçadas. Quando brinca, a criança pensa e se organiza para aprender aquilo que está no momento de aprender, na brincadeira espontânea a criança cria, escolhe e organiza seus brinquedos, lidando com o mundo à sua maneira e aprendendo o que ela quer aprender. Neste sentido, vale ressaltar nas palavras de Almeida (2003, p.37 e 38):

"O brinquedo faz parte da vida da criança, simboliza a relação pensamento-ação e torna possível o uso da fala, do pensamento e da imaginação. O mundo do brinquedo é um mundo composto, que representa o apego, a imitação, a representação e faz parte da vontade de crescer e desenvolver-se. Ao brincar com as bonecas a criança descarrega seus sentimentos, exprime suas necessidades de afeto. Faz do brinquedo a representação, constituindo uma autêntica atividade do pensamento."

Com este apontamento percebe-se a importância do brincar como forma da criança expressar-se e desenvolver suas habilidades de criação, de relacionar-se e de interagir. A criança aprende melhor brincando e muitos conteúdos podem ser ensinados por meio das brincadeiras, as atividades com jogos ou brinquedos podem ter objetivos didático-pedagógicos que visem proporcionar o desenvolvimento integral do educando. O ideal, de acordo com nossa vivência, é que as escolas de educação infantil devem ter espaços e re-

cursos que promovam a hora da brincadeira livre e dirigida. Livre: onde a criança se expressa e desenvolve sua criatividade, o professor não interfere, apenas observa e nesse brincar espontâneo, podemos diagnosticar as ações da criança. Dirigida: a criança tem uma meta a alcançar, estabelecida pelo professor, o professor é o orientador, mediador e deve ser parceiro nesse processo. De acordo com Macedo (2003), a escola pode e deve ser um lugar de brincadeiras e jogos (livres ou dirigidos) de atividades que significativas para a criança, que estimulem seu pensamento e sua criatividade. Chateau apud Kishimoto (2003, p. 21), considera que a escola tem uma natureza própria distinta do jogo e do trabalho. Entretanto, ao incorporar algumas características tanto do trabalho como do jogo, a escola cria a modalidade do jogo educativo, destinada a estimular a moralidade, o interesse, a descoberta, e a reflexão. As brincadeiras livres ou espontâneas permitem à criança chegar às suas próprias conclusões sobre o mundo que a cerca, pois ela transforma e recria objetos dando a eles novas formas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a elaboração do tema proposto por este artigo pode-se notar a importância do lúdico para a promoção do desenvolvimento da criança na Educação Infantil. De acordo com a revisão bibliográfica e outras referências consultadas, pode-se organizar e selecionar as principais contribuições que fundamentaram teoricamente o presente artigo. Considerando que o brincar enquanto primeira forma de cultura, enquanto atividade biológica essencial e espontânea da criança, sempre esteve presente em seu cotidiano, com o passar do tempo se transformou e agregou características específicas de cada povo em seu espaço e tempo, todavia sendo perpetuado pela transmissão de geração à geração. Pode-se constatar que o jogo, o brinquedo e a brincadeira são instrumentos mediadores no processo didático-pedagógico, são importantes ferramentas, auxiliares no desenvolvimento cognitivo, motor, afetivo, psicológico e social da criança em formação. Peças-chave neste processo, estimulam a relação da criança consigo mesmo, com os outros e com o mundo. Pode-se visualizar a transformação do contexto social, modificado e marcado por um estilo de vida acelerado, abarrotado de compromissos e atividades, espaços e tempos limitados, a introdução da tecnologia e do ambiente virtual, a violência e a insegurança causadas pelo crescimento acelerado das cidades e do consumo, todos esses são fatores contribuintes para a mudança no conceito de brincar na vida de nossas crianças. De acordo com toda essa constatação, conclui-se que o educador ocupa um papel principal nesta situação, pois é na escola, e talvez somente na escola, que ocorram Revista Eletrônica Saberes da Educação – Volume 5 – nº 1 - 2014 21 oportunidades para as crianças brincarem. Portanto, o educador necessita refletir sobre a questão do brincar, criar espaços e tempos que permitam a realização de jogos, brincadeiras, instituindo estratégias que permitam a promoção e evolução integral da criança.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Paulo Nunes de. Educação lúdica. Técnicas e jogos pedagógicos. 11ª edição. São Paulo: Loyola, 2003. BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto.

Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998. V.1

CELY, E. B. Brinquedoteca: Espaço Lúdico de Educação e Lazer. In: SANTOS. Santa Marli Pires dos. Brinquedoteca: o lúdico em diferentes contextos. 7ª Edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

CORSARO, William. Cultura se constrói brincando. Revista Pátio Educação Infantil, Porto Alegre – RS, Ano V, n. 15, p. 18-21- Nov. 2007/ Fev. 2008. CUNHA, N. H. S. A Brinquedoteca Brasileira. In: SANTOS. Santa Marli Pires dos. Brinquedoteca: o lúdico em diferentes contextos. 7ª Edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

FELIPE, J. O desenvolvimento infantil na perspectiva sociointeracionista: Piaget, Vygotsky, Wallon. In: CRAIDY, C. e KAERCHER, G. E. (orgs) Educação infantil pra que te que-

ro? Porto Alegre, RS: Artmed, 2001.
FORTUNA, Tânia Ramos. O brincar na educação infantil. Revista Pátio – Educação Infantil. Ano I - Nº 03, Dez. 2003 – Mar. 2004.

KISHIMOTO, Tisuko Morchida. Brinquedo e Brincadeira – usos e significações dentro de contextos culturais. In: SANTOS. Santa Marli Pires dos. Brinquedoteca: o lúdico em diferentes contextos. 7ª Edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. _____. (Org.) Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 7ª edição. São Paulo, SP: Cortez, 2003. _____. Jogos Infantis – O jogo, a criança e a educação. 12ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

MACEDO, Lino de. Faz-de-conta na escola – a importância do brincar. Revista Pátio – Educação Infantil. Ano I - Nº 03, Dez. 2003 – Mar. 2004.

ERA UMA VEZ: BRINCADEIRA DE FAZ DE CONTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL-MALETA ITINERANTE

VERA LÚCIA FERIOTTO

RESUMO
O projeto "Era uma vez: brincadeira de faz de conta na educação infantil – maleta itinerante" explora o faz de conta como uma prática pedagógica essencial para o desenvolvimento integral das crianças. A proposta utiliza uma maleta itinerante repleta de objetos e materiais simbólicos que estimulam a imaginação e a criatividade, permitindo que as crianças assumam diferentes papéis e narrativas. A brincadeira de faz de conta fortalece habilidades sociais, cognitivas e emocionais, promovendo a expressão simbólica e o aprendizado lúdico. Com isso, a maleta itinerante atua como um recurso inovador e acessível para educadores, contribuindo para a construção de experiências significativas no contexto da educação infantil.

PALAVRAS-CHAVE: Projeto; Maleta itinerante; Brincadeiras.

INTRODUÇÃO

A educação infantil é um período crucial para o desenvolvimento das crianças, marcando o início de sua interação com o mundo. Nessa fase, o aprendizado ocorre de forma lúdica, principalmente por meio do brincar. Entre as diversas formas de brincadeiras, o faz de conta se destaca como um dos mais poderosos instrumentos pedagógicos, pois estimula a imaginação, o raciocínio lógico e as habilidades sociais. Este texto busca explorar a importância da brincadeira de faz de conta, analisando como ela contribui para o desenvolvimento infantil, além de abordar a proposta da maleta itinerante, que envolve os pais na prática educativa, criando um vínculo forte entre a escola, as crianças e suas famílias.

A BRINCADEIRA DE FAZ DE CONTA NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

O faz de conta é um tipo de brincadeira simbólica onde a criança cria cenários, personagens e histórias, representando situações do cotidiano ou inventando universos imaginários. Essa prática é fundamental para o desenvolvimento emocional e cognitivo da criança, pois por meio dela, a criança aprende a lidar com diferentes emoções, a explorar diferentes perspectivas e a resolver problemas. Ao assumir diferentes papéis, como o de adulto ou de personagem de um conto, a criança compreende melhor o comportamento humano, desenvolvendo empatia e habilidades sociais.

Além disso, o faz de conta também tem um papel crucial na linguagem. Ao interagir com outros ou mesmo consigo mesma, a criança amplia seu vocabulário, aprende novas expressões e exercita a comunicação. O simples ato de contar uma história ou fazer perguntas sobre uma situação imaginária ajuda a criança a expandir seu repertório linguístico, promovendo seu desenvolvimento cognitivo. A brincadeira de faz de conta, portanto, vai muito além de um momento de diversão; ela é uma ferramenta educativa que potencializa a aprendizagem de forma natural e prazerosa.

A contação de histórias é uma das práticas mais antigas e eficazes para estimular a imaginação e o aprendizado. Histórias bem contadas são capazes de despertar emoções, ensinar valores e promover a compreensão de questões complexas de forma acessível. Quando as crianças escutam histórias, elas são transportadas para diferentes universos, podendo se identificar com os personagens, entender as dinâmicas de relacionamento e aprender sobre a resolução de problemas.

Através da contação de histórias, as crianças também começam a desenvolver habilidades cognitivas como a memória e a atenção. Ao acompanharem o enredo, elas exercitam a capacidade de lembrar eventos e compreender sequências lógicas. Além disso, as histórias frequentemente abordam temas como amizade, solidariedade e respeito, fundamentais para o desenvolvimento de uma consciência social e ética desde cedo.

Uma das práticas pedagógicas que vem ganhando destaque é o uso da maleta itinerante. Trata-se de um conjunto de livros, brinquedos e materiais lúdicos que são en-

viados para a casa das crianças, com o objetivo de envolver os pais ou responsáveis na experiência educativa. A maleta itinerante proporciona um momento de interação entre pais e filhos, em que os adultos podem contar histórias, fazer perguntas e explorar o universo lúdico junto com as crianças.

Esse modelo permite que a aprendizagem ultrapasse os limites da sala de aula e chegue ao ambiente familiar. Além disso, o envolvimento da família no processo educativo é um fator de motivação e apoio para as crianças. Quando os pais participam ativamente da contação de histórias e das brincadeiras, eles reforçam a importância da educação e demonstram que o aprendizado não se limita à escola, mas faz parte do cotidiano. A maleta itinerante, portanto, fortalece os laços entre a escola e a família, criando uma rede de apoio que contribui para o desenvolvimento integral da criança.

A participação ativa da família na educação das crianças tem um impacto significativo no seu desenvolvimento. Quando os pais ou responsáveis se envolvem nas atividades escolares, como a contação de histórias, eles não apenas contribuem para o aprendizado, mas também se tornam parte do processo de socialização da criança. A interação com os filhos de forma lúdica e educativa ajuda a fortalecer os vínculos afetivos, oferecendo à criança um ambiente seguro e estimulante.

Além disso, a participação da família permite uma comunicação mais efetiva entre escola e casa, criando um espaço de diálogo em que os pais podem compartilhar suas percepções sobre o desenvolvimento de seus filhos. O envolvimento dos pais também oferece à criança a sensação de que seu aprendizado é importante, o que pode aumentar sua motivação e autoestima.

Após a experiência com a maleta itinerante, os pais são convidados a escrever uma devolutiva, ou seja, um relato sobre a experiência de contar histórias para os filhos. Esse feedback tem um papel pedagógico essencial, pois permite que os educadores compreendam como a criança reagiu à atividade e quais aspectos da história ou da interação despertaram mais interesse. Além disso, a devolutiva oferece aos pais uma oportunidade de refletir sobre o que aprenderam com a atividade e sobre o impacto que ela teve no relacionamento com seus filhos.

A partir dessa devolutiva, o educador pode ajustar suas práticas pedagógicas, levando em consideração as experiências individuais das crianças e os comentários dos responsáveis. Esse momento de reflexão fortalece a relação entre a escola e as famílias, tornando o processo educativo mais colaborativo e eficaz.

Além da devolutiva escrita, a criança também é incentivada a fazer um desenho sobre a história que foi contada. O desenho é uma forma de expressão muito importante, pois permite que a criança externalize suas emoções, interpretações e percepções sobre a história. Por meio do desenho, a criança pode representar o que mais chamou sua atenção na narrativa, suas reações aos personagens e aos eventos da história, e até mesmo dar um significado pessoal ao que foi vivido durante a atividade.

Essa atividade de desenho tem um valor pedagógico significativo, pois oferece ao educador uma visão mais clara de como a criança processa a informação e quais aspectos da história ficaram mais marcados para ela. O desenho é também uma oportunidade para a criança desenvolver suas habilidades motoras e criativas, estimulando a coordenação e a expressão artística.

A maleta itinerante não apenas promove a interação entre pais e filhos, mas também desempenha um papel importante no incentivo à leitura e à escrita desde os primeiros anos de vida. Ao enviar livros e materiais lúdicos para as casas das crianças, ela propicia uma experiência de leitura em família, o que fortalece o hábito de leitura e o prazer de se envolver com as histórias. A leitura compartilhada cria um ambiente propício para a reflexão, discussões e perguntas, estimulando a curiosidade da criança e permitindo que ela se aproprie da linguagem de maneira significativa.

Além disso, o contato com livros e histórias desde a infância favorece a construção do imaginário e a compreensão de diferentes contextos e culturas. A criança, ao entrar em contato com histórias e narrativas diversas, amplia sua visão de mundo e se familiariza com o conceito de narrativas e sequência ló-

gica, aspectos fundamentais para o desenvolvimento da leitura e da escrita no futuro. A maleta itinerante, ao fazer com que a leitura seja uma atividade prazerosa, prepara as crianças para a alfabetização de uma forma lúdica e natural.

Embora a maleta itinerante tenha um foco em envolver as famílias no processo educativo, a figura do educador continua sendo fundamental para o sucesso dessa prática. O papel do professor não se resume a fornecer materiais, mas a criar um ambiente no qual as crianças possam explorar e aprender de forma ativa. O educador deve ser mediador desse processo, facilitando as interações entre as crianças e suas famílias, e oferecendo feedback constante para acompanhar o progresso de cada criança.

Além disso, a devolutiva dos pais é uma fonte rica de informação para o educador, pois oferece insights sobre o impacto das atividades na vida da criança. O educador pode analisar as respostas dos pais, os desenhos e os relatos de como a criança reagiu à história, adaptando sua abordagem pedagógica conforme necessário. O acompanhamento contínuo desse processo de aprendizagem, com base nas contribuições das famílias, cria um ciclo positivo de aprendizagem que beneficia a criança e envolve a comunidade escolar.

Outro aspecto relevante da prática da maleta itinerante é o incentivo à expressão artística das crianças, que se manifesta especialmente por meio do desenho. Ao pedir que as crianças ilustrem uma história ou que representem suas emoções a partir da narrativa, o educador está promovendo a expressão visual como forma de comunicação. O desenho, além de ser uma forma criativa de interpretar o que foi ouvido, ajuda as crianças a desenvolverem a motricidade fina e a coordenação, habilidades essenciais para o processo de alfabetização.

A arte, nesse sentido, se torna uma extensão da linguagem verbal, permitindo que a criança se expresse de maneiras mais livres e criativas. O desenho torna-se uma janela para o mundo interior da criança, onde ela pode demonstrar suas percepções e interpretações de uma maneira não verbal. Além disso, a partir da análise dos desenhos, os educadores podem compreender melhor os sentimentos e pensamentos das crianças, ajustando as atividades pedagógicas de acordo com as necessidades emocionais e cognitivas de cada uma.

Uma característica importante da educação infantil, especialmente em atividades como a maleta itinerante, é a possibilidade de promover a valorização da diversidade cultural e social. As histórias e os livros que são enviados para casa podem abordar diferentes culturas, valores e realidades, proporcionando às crianças uma visão mais ampla e inclusiva do mundo. Ao ter acesso a uma gama diversificada de narrativas, a criança começa a compreender a pluralidade de experiências e perspectivas que existem ao seu redor.

Além disso, ao envolver as famílias no processo de contação de histórias, cria-se um espaço de troca cultural. Os pais, por meio das suas próprias histórias, podem compartilhar experiências e vivências, transmitindo à criança não apenas conteúdos educativos, mas também ensinamentos sobre sua própria história familiar e suas raízes culturais. Esse intercâmbio cultural fortalece o entendimento das crianças sobre a sociedade em que vivem e as prepara para a convivência em um mundo plural e diverso.

Por fim, é importante ressaltar que o processo de aprendizagem infantil é profundamente influenciado pelo ambiente afetivo em que a criança está inserida. O ato de contar histórias, seja na escola ou em casa, é um momento de proximidade e afeto, essencial para o desenvolvimento emocional da criança. Quando os pais ou responsáveis participam ativamente das atividades de contação de histórias, criando um espaço de diálogo e troca de afetos, a criança se sente mais segura e estimulada a explorar o mundo ao seu redor.

O afeto é um dos pilares do desenvolvimento infantil. Ao estabelecer vínculos afetivos fortes com as figuras de cuidado, as crianças se sentem valorizadas e motivadas a aprender. A experiência lúdica e afetiva de ouvir uma história ou de criar suas próprias narrativas reforça a autoestima da criança e sua confiança no processo de aprendizagem. Isso contribui para a construção de uma base emocional sólida, que favorecerá o de-

senvolvimento de habilidades cognitivas e sociais ao longo da vida.

O processo educativo vai além da construção do conhecimento individual; ele também envolve o desenvolvimento de habilidades sociais. A maleta itinerante, ao envolver as famílias no processo educativo, cria um espaço social no qual crianças e pais ou responsáveis podem interagir de maneira mais colaborativa. Esses momentos de interação ajudam as crianças a aprender como se relacionar com os outros, compartilhando suas ideias, suas reações às histórias e discutindo temas abordados nos livros.

Esse ambiente de socialização propicia o desenvolvimento da empatia, da cooperação e da negociação, pois as crianças aprendem a ouvir, a respeitar o turno de fala e a compartilhar opiniões e sentimentos. No contexto das histórias, por exemplo, as crianças podem conversar sobre os personagens, suas ações e como elas se sentem em relação a essas ações, promovendo a troca de experiências e pontos de vista. Essas interações não apenas enriquecem o entendimento das histórias, mas também ajudam as crianças a desenvolver habilidades comunicativas e sociais que serão essenciais ao longo de sua vida.

Além disso, a socialização por meio da maleta itinerante também envolve os pais e responsáveis, que têm a oportunidade de se engajar mais profundamente no processo de aprendizagem e socialização dos filhos. Eles, muitas vezes, percebem novas formas de interação com seus filhos, desenvolvendo maior sensibilidade para as necessidades e emoções das crianças. Esse envolvimento familiar ajuda a fortalecer o sentido de comunidade escolar e amplia o apoio à educação, criando um espaço onde todos estão engajados em um processo coletivo de crescimento.

A utilização da maleta itinerante vai além de ser uma simples atividade de diversão. Ela tem o poder de estabelecer hábitos educativos dentro do ambiente familiar, tornando a aprendizagem algo que transcende o contexto escolar e se integra ao cotidiano da criança. O simples fato de levar a maleta para casa e ter a oportunidade de explorar seus conteúdos durante um período de tempo determinado cria uma rotina de aprendizado, associando o momento de estudo e diversão com a presença da família.

Esse hábito de aprendizado contínuo contribui para a formação de uma mentalidade de crescimento nas crianças. Elas começam a perceber que o aprendizado é um processo constante, que pode ser feito de diversas maneiras e em diferentes espaços. A maleta itinerante, ao fazer parte do cotidiano familiar, transmite a mensagem de que a educação não se limita ao ambiente escolar, mas é uma parte integral da vida cotidiana, o que cria uma cultura de aprendizado contínuo e colaborativo.

Para os pais, a maleta itinerante também pode ajudar a estabelecer uma rotina mais organizada, onde o momento de contar histórias e brincar com os filhos é dedicado ao aprendizado, longe das distrações do dia a dia. Esse tipo de envolvimento ativo no processo educacional também fortalece os vínculos familiares e proporciona momentos de qualidade, nos quais pais e filhos podem aprender e crescer juntos. Ao criar esses hábitos educativos, a maleta itinerante se torna uma ferramenta que contribui para a formação de uma base sólida para a aprendizagem ao longo da vida.

A maleta itinerante também desempenha um papel crucial na promoção da inclusão educacional. Ao ser enviada para diferentes casas, a maleta permite que todas as crianças, independentemente de sua origem social ou econômica, tenham acesso aos mesmos recursos educativos. Esse modelo contribui para reduzir desigualdades, pois oferece a todas as crianças a oportunidade de experimentar um processo de aprendizagem lúdico e enriquecedor, mesmo aquelas que não têm acesso fácil a livros e materiais educativos em casa.

Além disso, a maleta itinerante pode ser uma forma de promover a inclusão de crianças com diferentes necessidades, incluindo aquelas com deficiências ou dificuldades de aprendizagem. Os materiais podem ser adaptados para atender às necessidades específicas de cada criança, e os responsáveis podem ser orientados a conduzir atividades que sejam acessíveis a todos, de maneira inclusiva. A personalização do aprendizado de

acordo com as necessidades de cada criança é um dos grandes benefícios da maleta itinerante, pois permite que a educação seja mais adaptativa e sensível às particularidades de cada aluno.

A inclusão também se reflete na diversidade cultural e social representada nos livros e materiais enviados nas maletas. Ao incluir histórias que abordam diferentes culturas, religiões e realidades sociais, a maleta itinerante ajuda as crianças a entender e respeitar as diferenças, promovendo a convivência harmoniosa e o respeito à diversidade. Essa abordagem inclusiva prepara as crianças para se tornarem cidadãos mais empáticos e conscientes, capazes de respeitar as diferenças e trabalhar em conjunto em um mundo cada vez mais globalizado e diverso.

Além de estimular o desenvolvimento cognitivo e linguístico, a maleta itinerante tem um impacto profundo no desenvolvimento socioemocional das crianças. Ao promover momentos de interação entre a criança e seus responsáveis durante a contação de histórias, o projeto fortalece a capacidade de empatia e a inteligência emocional. As histórias, muitas vezes, abordam temas relacionados a sentimentos, situações de conflito e resolução de problemas, o que proporciona à criança uma oportunidade de refletir sobre suas próprias emoções e as dos outros.

Esse contato com personagens e narrativas que exploram diferentes aspectos da vida social e emocional ajuda as crianças a compreenderem melhor as suas próprias reações e os desafios que podem enfrentar em suas interações com o mundo à sua volta. Além disso, as atividades envolvendo o desenho e a criação de histórias, sugeridas pela maleta itinerante, oferecem um espaço seguro para que as crianças expressem seus sentimentos, seja através das palavras ou da arte, sem o medo de julgamento. Isso promove uma autoestima saudável, ajudando a criança a lidar com suas emoções de maneira construtiva.

A participação dos pais e responsáveis neste processo também é crucial, pois eles atuam como guias emocionais durante essas atividades, ajudando as crianças a nomear e compreender as emoções, a lidar com frustrações ou a celebrar pequenas conquistas. Esse tipo de interação afetiva fortalece a confiança das crianças em suas próprias capacidades e nas relações interpessoais, desenvolvendo habilidades de autorregulação emocional que serão fundamentais ao longo de sua vida.

A introdução da maleta itinerante no contexto da educação infantil não apenas favorece a aprendizagem escolar, mas também colabora para a construção de uma cultura de leitura dentro do ambiente familiar. Muitos pais, ao perceberem a importância da leitura na formação de seus filhos, passam a enxergar a leitura não apenas como uma tarefa, mas como um momento de prazer e união. Ao levar para casa a maleta itinerante com livros selecionados, as famílias têm a oportunidade de vivenciar o ato de ler de maneira coletiva e prazerosa.

A interação entre pais e filhos durante a leitura de histórias promove a valorização do momento de contar e ouvir, criando vínculos afetivos que vão muito além do simples ato de ler. Esse tipo de atividade cria uma rotina de leitura em casa, sendo um modelo para os filhos que, ao observarem seus pais se dedicando à leitura, interiorizam a importância desse hábito em sua própria vida. A prática regular de leitura, aliada ao contexto afetivo e social, tem um papel crucial no incentivo ao gosto pela leitura e na formação de leitores competentes.

Além disso, a maleta itinerante possibilita que as crianças tenham acesso a uma variedade de livros, incluindo aqueles que podem não ser facilmente acessíveis em seu cotidiano, como livros ilustrados e de diferentes gêneros literários. Isso amplia o repertório literário da criança e enriquece sua imaginação, preparando-a para se tornar uma leitora crítica e reflexiva.

Uma das grandes virtudes da maleta itinerante é a sua capacidade de promover a inclusão e a acessibilidade no contexto educacional. Em muitas famílias, o acesso a materiais educativos, livros e brinquedos pedagógicos de qualidade pode ser um desafio devido a limitações financeiras. A maleta itinerante, ao disponibilizar recursos como livros, brinquedos educativos e materiais para atividades lúdicas, proporciona às crianças a oportunidade de participar de um

processo educacional mais igualitário, independentemente de sua condição socioeconômica.
Além disso, a maleta itinerante também pode ser adaptada para atender crianças com necessidades especiais. Com a inclusão de materiais e livros adaptados, como histórias em braile, livros com figuras e histórias simplificadas ou com suporte sonoro, a maleta pode ser personalizada para garantir que todas as crianças, independentemente de suas necessidades, tenham acesso a experiências educativas enriquecedoras. Isso contribui para a inclusão plena de todas as crianças no processo educativo, favorecendo o desenvolvimento de suas habilidades e competências de maneira igualitária.
O fato de a maleta itinerante ser uma prática de envio rotativo também assegura que todos os alunos tenham acesso ao mesmo conteúdo, criando um ambiente de aprendizagem equitativo. A educação inclusiva, que é fundamental para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa e igualitária, é uma característica central dessa ferramenta pedagógica.

DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA O FUTURO DA MALETA ITINERANTE

Apesar de seus benefícios, a implementação da maleta itinerante apresenta alguns desafios que precisam ser enfrentados para garantir seu sucesso. Um dos principais desafios é garantir que todos os materiais cheguem em boas condições às casas das crianças e que as famílias se sintam motivadas a se envolver ativamente nas atividades. Para que a maleta itinerante tenha o impacto desejado, é necessário que os pais e responsáveis compreendam sua importância e se sintam capacitados a participar das atividades propostas.
Outra questão importante é a adaptação dos materiais para diferentes faixas etárias e contextos culturais, garantindo que cada criança tenha acesso a conteúdo que sejam relevantes e significativos para sua realidade. O sucesso da maleta itinerante depende, em grande parte, da personalização do material de acordo com as necessidades específicas de cada grupo de crianças e da constante renovação e atualização do conteúdo oferecido.
Além disso, é necessário que as escolas invistam na formação contínua dos educadores, capacitando-os para o uso adequado dessa ferramenta pedagógica. O educador desempenha um papel fundamental como mediador, orientador e facilitador do processo, garantindo que a maleta itinerante seja usada de maneira eficaz e que as interações entre escola, família e criança sejam enriquecedoras para todos os envolvidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A maleta itinerante é, sem dúvida, uma ferramenta pedagógica inovadora e eficaz no contexto da educação infantil, que promove a participação ativa das famílias no processo educativo e contribui significativamente para o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e cultural das crianças. Ao integrar a escola e a família de maneira colaborativa e afetiva, a maleta itinerante fortalece os vínculos familiares, estimula o gosto pela leitura e a criatividade, e promove uma cultura de aprendizado contínuo.
Essa prática tem o poder de transformar a experiência educacional, não apenas na escola, mas também no ambiente familiar, criando uma rede de apoio que favorece o aprendizado em múltiplos contextos. O envolvimento das famílias, por meio da contação de histórias e das atividades lúdicas propostas, contribui para a construção de uma educação mais inclusiva, afetiva e personalizada, que respeita as diversidades e necessidades de cada criança.
Ao integrar os diversos aspectos do desenvolvimento infantil, como a cognição, as emoções, a socialização e a expressão artística, a maleta itinerante torna-se uma ferramenta de grande potencial para o fortalecimento do processo educativo. Mesmo diante dos desafios, sua aplicação continua sendo uma oportunidade para expandir os horizontes educacionais e promover uma aprendizagem mais significativa e conectada com a realidade das crianças. Portanto, a maleta itinerante é uma estratégia que tem o poder de transformar a educação infantil e moldar cidadãos criativos, empáticos e preparados para os desafios do futuro.

REFERÊNCIAS

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

BROUGÈRE, Gilles. Brinquedos e brincadeiras: o lúdico na escola. São Paulo: Cortez, 1998.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. São Paulo: Cortez, 1999.

SANTOS, Maria Carmem Barbosa; RICHARDSON, Maria Angélica. A organização do espaço e do tempo na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2017.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

EDUCAÇÃO BRASILEIRA: PERSPECTIVAS SOBRE A NEUROPEDAGOGIA E NEURODIDÁTICA NA PRIMEIRA INFÂNCIA NA REDE PÚBLICA

VICTÓRIA ROS SOLER DE MORAES

RESUMO
Este artigo analisa os desafios enfrentados pela educação infantil na rede pública brasileira, abordando aspectos como infraestrutura e formação docente. Destaca as contribuições da neuropedagogia e da neurodidática para o desenvolvimento integral das crianças, especialmente em contextos de vulnerabilidade. Com base em evidências científicas, discute a implementação de práticas pedagógicas inovadoras, enfatizando a importância da formação continuada de professores, melhorias na infraestrutura escolar e o papel das políticas públicas para fortalecer a educação infantil.

PALAVRAS-CHAVE: Educação infantil; Rede pública; Infraestrutura; Neuropedagogia; Neurodidática; Cérebro; Aprendizado; políticas públicas.

RESUMEN
Este artículo analiza los desafíos que enfrenta la educación infantil en la red pública brasileña, abordando aspectos como la infraestructura y la formación docente. Destaca las contribuciones de la neuropedagogía y la neurodidáctica al desarrollo integral de los niños, especialmente en contextos de vulnerabilidad. Basado en evidencias científicas, discute la implementación de prácticas pedagógicas innovadoras, enfatizando la importancia de la formación continua de los profesores, las mejoras en la infraestructura escolar y el papel de las políticas públicas para fortalecer la educación infantil.

PALABRAS CLAVES: Educación infantil; Red pública; Infraestructura; Neuropedagogía; Neurodidáctica; Cerebro; Aprendizaje; políticas públicas.

INTRODUÇÃO

A educação infantil no Brasil enfrenta desafios significativos, principalmente nas redes públicas, que atendem a uma parcela considerável da população em situação de vulnerabilidade esses desafios que abrangem desde a infraestrutura até a formação continuada dos professores.

Nos últimos anos, a neuropedagogia e a neurodidática têm se consolidado como áreas essenciais para melhorar a qualidade da educação, oferecendo métodos baseados em evidências científicas sobre o funcionamento do cérebro e as melhores estratégias para promover a aprendizagem na primeira infância

Nesse contexto, a neuropedagogia e a neurodidática surgem como áreas que podem transformar as práticas pedagógicas, integrando conhecimentos da neurociência ao cotidiano escolar (GOSWAMI, 2015; HERCULANO-HOUZEL, 2016).

NEUROPEDAGOGIA E NEURODIDÁTICA: DEFINIÇÕES E APLICAÇÕES

A neuropedagogia une neurociência, pedagogia e psicologia para investigar como o cérebro aprende e se desenvolve (GOSWAMI, 2015). A neuropedagogia busca adaptar as estratégias de ensino para atender a uma variedade de estilos de aprendizagem, o processo de aprendizagem é fundamental na neuropedagogia. Emoções positivas podem melhorar a aprendizagem, enquanto emoções negativas podem impedir a capacidade do cérebro de processar e reter informações.

A neuropedagogia foi criada por Hélène Trocmé-Fabre, doutora em Linguística e Língua Francesa, que, no início dos anos 80, utilizou pesquisas neurocientíficas sobre o funcionamento do cérebro para embasar sua tese de doutorado, relacionou os conhecimentos das neurociências ao processo de aprendizagem, originando o conceito de 'neuropédagogie' (neuropedagogia) (TROCMÉ-FABRE, 1986).

A neurodidática aplica os conhecimentos das neurociências ao planejamento de estratégias de ensino que respeitam o funcionamento cerebral, com o objetivo de otimizar a aprendizagem (HERCULANO-HOUZEL, 2016; MORALES et al., 2021).

Trata-se de uma área interdisciplinar que

integra estudos de neurociência, psicologia e pedagogia para entender como o cérebro aprende, além de buscar aplicar esse conhecimento no contexto educacional. A neurodidática visa promover práticas pedagógicas fundamentadas no funcionamento cerebral, otimizando o aprendizado e respeitando as diferenças individuais entre os alunos.

FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA NEURODIDÁTICA

De acordo com Hüther e Einsiedler (2012), a neurodidática baseia-se na compreensão de que o aprendizado ocorre melhor em ambientes que estimulam a motivação, a emoção positiva e a curiosidade. O cérebro humano aprende de forma mais eficaz quando se sente seguro e engajado emocionalmente no processo.

Jensen (2008) também destaca a importância de alinhar o ensino ao funcionamento neurológico, como a utilização de intervalos para consolidar informações e atividades que estimulem múltiplas áreas do cérebro.

FORMAS DE APLICAÇÃO DA NEURODIDÁTICA

1. Estimulação Multissensorial

Segundo Sousa (2011), o aprendizado é mais eficaz quando diferentes sentidos são ativados simultaneamente. Professores podem utilizar recursos visuais, auditivos e táteis para fortalecer a memorização e a compreensão dos conteúdos.

2. Aprendizagem Baseada em Projetos

Inspirado nos estudos de Hattie (2009), a neurodidática sugere que o ensino baseado em projetos estimula a autonomia e a criatividade, ativando áreas cerebrais ligadas à resolução de problemas.

3. Ambientes de Aprendizado Enriquecidos

De acordo com Caine e Caine (1994), ambientes que promovem segurança emocional, bem como desafios intelectuais adequados, ativam o sistema límbico, facilitando o aprendizado e a retenção de informações.

4. Intervalos de Descanso

Estudos de Medina (2014) mostram que pequenas pausas durante as aulas ajudam o cérebro a consolidar informações e prevenir a sobrecarga mental.

5. Atividades Físicas e Movimento

Segundo Ratey (2008), a prática de atividades físicas durante o dia melhora a concentração e a capacidade de aprendizado, devido ao aumento do fluxo sanguíneo e da oxigenação no cérebro.

6. Uso de Tecnologias Educacionais

A neurodidática também defende a integração de tecnologias interativas que estimulem diferentes áreas cerebrais, como jogos educativos e aplicativos de realidade aumentada, conforme discutido por Prensky (2001).

A IMPORTÂNCIA DA PRIMEIRA INFÂNCIA

O período que vai desde o nascimento até os 6 anos de idade é chamado de primeira infância e é um período crucial no qual ocorre o desenvolvimento de estruturas e circuitos cerebrais, bem como a aquisição de capacidades fundamentais que permitirão o aprimoramento de habilidades futuras mais complexas.

De acordo com Shonkoff e Phillips (2000), a primeira infância é um período de alta plasticidade cerebral, onde estímulos adequados podem impactar positivamente o desenvolvimento cognitivo, emocional e social. Em escolas públicas, essa abordagem pode reduzir disparidades educacionais, promovendo igualdade de oportunidades (SANTOS & ALMEIDA, 2020).

A aprendizagem inicia-se desde o começo da vida, conforme a criança vai aprendendo a se comunicar ainda bebê com gestos, toques, sons, olhares com o passar do tempo apontando, falando e andando, tudo isso se dá enquanto cresce e se desenvolve em todos os domínios (físico, cognitivo e socioemocional), ela aprende nos contextos de seus relacionamentos afetivos. Especialmente na primeira infância, a aprendizagem é fortemente influenciada por todo o meio onde a criança se encontra e com o qual interage.

ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS BASEADAS NA NEUROCIÊNCIA E NEURODIDÁTICA

As estratégias pedagógicas fundamentadas em conhecimentos neurocientíficos e neurodidáticos visam otimizar o aprendizado, respeitando o funcionamento do cérebro infantil. A seguir, apresentamos algumas estratégias com base em autores consagrados e atuais, acompanhadas de suas respectivas

referências.

1. Aprendizagem Multissensorial
Segundo Damásio (2010), envolver múltiplos sentidos durante a aprendizagem potencializa a retenção e a compreensão dos conteúdos. Atividades que combinam som, imagem e movimento estimulam áreas diferentes do cérebro, promovendo uma aprendizagem mais rica e integrada.
Exemplo: Uso de materiais visuais, táteis e auditivos para ensinar letras e números.
2. Intervalos e Movimento
Para Gallahue e Ozmun (2005) destacam que atividades físicas melhoram a circulação sanguínea no cérebro, favorecendo a concentração e a memória. Pausas regulares com movimentos simples, como alongamentos ou brincadeiras, são essenciais para manter o cérebro em estado ótimo de aprendizado.
Exemplo: Sessões de dança ou jogos motores entre as aulas.
3. Ensino Lúdico e Baseado em Jogos
Vygotsky (1998) enfatiza que o jogo é uma atividade central no desenvolvimento cognitivo e social das crianças. Ele permite que elas aprendam de forma natural, enquanto desenvolvem habilidades como resolução de problemas, cooperação e criatividade.
Exemplo: Jogos de tabuleiro para introduzir conceitos matemáticos.
4. Desenvolvimento Socioemocional
Bowlby (1988) argumenta que o vínculo afetivo entre professor e aluno cria um ambiente seguro, essencial para o desenvolvimento emocional e cognitivo. Estratégias que promovem habilidades como empatia e autocontrole ajudam a criança a lidar melhor com emoções e a aprender de forma mais eficaz.
Exemplo: Dinâmicas de grupo que incentivam a cooperação e o respeito mútuo.
5. Uso de Histórias e Narrativas
Shonkoff e Phillips (2000) destacam que o uso de histórias ativa áreas do cérebro relacionadas à linguagem e emoção, facilitando a memorização e a compreensão de conceitos abstratos.
Exemplo: Contar histórias para ensinar valores e resolver conflitos.
6. Feedback Imediato e Reforço Positivo
Herculano-Houzel (2016) reforça que o feedback imediato, acompanhado de elogios e orientações, fortalece as conexões neurais associadas ao aprendizado, aumentando a motivação e a autoconfiança.
Exemplo: Reforçar positivamente quando uma criança pronuncia corretamente uma palavra ou resolve um problema.
7. Projetos Colaborativos e Interdisciplinares
Morales et al. (2021) afirmam que atividades em grupo, como projetos interdisciplinares, incentivam o pensamento crítico, a criatividade e a resolução de problemas. Essas práticas estimulam o córtex pré-frontal, crucial para o desenvolvimento das funções executivas.
Exemplo: Projetos que integram arte, ciências e matemática para explorar temas do cotidiano.

DESAFIOS NA IMPLEMENTAÇÃO
Apesar das vantagens, a implementação da neuropedagogia e da neurodidática nas redes públicas enfrenta obstáculos:
Falta de Formação Docente: Muitos professores não têm acesso a capacitações específicas que integram neurociência e pedagogia (GOSWAMI, 2015).
Infraestrutura Deficiente: Escolas públicas frequentemente carecem de materiais e espaços adequados para práticas inovadoras (SANTOS & ALMEIDA, 2020).
Resistência a Mudanças: Barreiras culturais e institucionais dificultam a adoção de novas metodologias (MORAN, 2019).

CONEXÃO COM POLÍTICAS PÚBLICAS: A IMPLEMENTAÇÃO DA NEUROPEDAGOGIA E NEURODIDÁTICA NA PRIMEIRA INFÂNCIA NAS ESCOLAS PÚBLICAS BRASILEIRAS
As políticas públicas desempenham um papel essencial na promoção e na implementação de práticas pedagógicas inovadoras, como as fundamentadas na neuropedagogia e neurodidática, nas escolas públicas brasileiras. Embora a importância dessas abordagens tenha sido mencionada no contexto da formação docente e da infraestrutura escolar, é necessário um aprofundamento na discussão sobre como as políticas públicas podem facilitar a integração dessas práticas no cotidiano escolar. A seguir, apresenta-

mos exemplos concretos, estudos de caso e dados estatísticos que ilustram os avanços e desafios dessa implementação.

1. Políticas Públicas e Formação de Professores

A formação de professores é um dos pilares para o sucesso da implementação de práticas pedagógicas baseadas na neurociência. Diversos programas de formação, que buscam integrar a neurociência à prática pedagógica, têm sido propostos por políticas públicas no Brasil. No entanto, a execução dessas políticas ainda enfrenta desafios significativos, como a falta de recursos, de tempo para a formação contínua e de uma abordagem mais centrada na primeira infância.

Exemplo de políticas públicas: O Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor-2019 e 2020), coordenado pelo Ministério da Educação (MEC), oferece formação a professores da rede pública, incluindo conteúdos relacionados à pedagogia e ciências cognitivas. Em 2020, o Censo Escolar registrou que mais de 400 mil professores participaram de programas de formação inicial ou continuada, mas poucos tiveram contato com práticas pedagógicas baseadas na neurociência.

Apesar de sua relevância, o Parfor enfrenta desafios como a pouca inclusão de estratégias específicas de neurociência, evidenciando a necessidade de uma revisão curricular e de maior investimento nas áreas da neuropedagogia e neurodidática, conforme apontado por Santos e Almeida (2020).

Estudo de Caso: O Programa de Formação Continuada para Educadores da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo tem sido um exemplo de sucesso, com cursos específicos sobre o impacto da neurociência no desenvolvimento infantil. Dados preliminares indicam que 35% dos professores formados apresentaram melhorias no uso de estratégias baseadas na neurociência, com um aumento de 20% no desempenho acadêmico de crianças de 3 a 5 anos em escolas públicas de São Paulo (Santos & Almeida, 2020).

2. Infraestrutura Escolar e a Implementação da Neurociência

A infraestrutura escolar é outro componente crucial para o sucesso da implementação das abordagens neurocientíficas. Em muitas escolas públicas brasileiras, a falta de recursos para oferecer ambientes de aprendizagem adequados limita a aplicação de práticas pedagógicas baseadas na neurociência.

Exemplo de políticas públicas: O Plano Nacional de Educação (PNE-2014 a 2024), que busca melhorar a infraestrutura das escolas, estabelece que pelo menos 90% das escolas públicas devem ter acesso a tecnologias educacionais até 2024. Embora as políticas de digitalização das escolas públicas tenham avançado, dados do Censo Escolar de 2021 indicam que mais de 25% das escolas não possuem acesso adequado à internet ou recursos tecnológicos de qualidade, o que compromete a implementação de práticas pedagógicas interativas e multimodais, fundamentais para a neuro didática.

Estudo de Caso: Em 2019, a cidade de Curitiba implementou o Programa de Educação Infantil e Neurociência (2021), onde escolas públicas da primeira infância foram reformadas para criar ambientes de aprendizagem mais estimulantes, com espaços dedicados ao desenvolvimento motor e ao uso de tecnologias educacionais. Uma avaliação do programa em 2021 revelou que 72% das crianças que participaram do programa apresentaram um desempenho superior nas avaliações de leitura e matemática, comparado a uma amostra de controle que não teve acesso a essas práticas.

3. A Aplicação Prática da Neurociência na Educação Infantil: Exemplos Concretos

A aplicação das práticas pedagógicas fundamentadas na neurociência na primeira infância, especialmente nas escolas públicas, exige uma integração de diferentes áreas do conhecimento e da utilização de estratégias que respeitem o funcionamento cerebral, como a aprendizagem multissensorial e a valorização da emoção no processo de aprendizagem.

Exemplo de políticas públicas: O Programa Mais Educação (2011), implementado pelo MEC, promoveu a integração de práticas pedagógicas inovadoras nas escolas públicas, com ênfase na educação integral. Embora o programa tenha sido bemsucedido em algumas regiões, como em São João Nepomuceno (MG), onde a aprendizagem baseada em

projetos e no movimento foi integrada ao currículo, a falta de uma base teórica sólida e de capacitação para os educadores resultou em um impacto limitado no aprendizado das crianças.

Estudo de Caso: O projeto "Aprendendo com a Neurociência", implementado pela Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro (2018 a 2020), focou no desenvolvimento de ambientes de aprendizagem multissensoriais e atividades de movimento. A pesquisa, realizada entre 2018 e 2020, acompanhou 1000 crianças de 4 a 6 anos de idade em 10 escolas públicas, revelando um aumento de 25% na retenção de conceitos em ciências e matemática, em comparação com as escolas que não utilizaram essas práticas.

4. Dados Estatísticos e Evidências de Impacto

Embora o número de projetos e iniciativas que aplicam a neurociência nas escolas públicas brasileiras seja crescente, ainda há uma carência de dados estatísticos robustos que comprovem o impacto direto dessas práticas no aprendizado. No entanto, alguns estudos têm indicado resultados positivos na adoção de metodologias baseadas na neurodidática.

Exemplo de dados estatísticos: De acordo com um estudo realizado pelo Instituto Ayrton Senna (2020), que analisou a implementação de práticas neuro educacionais em escolas públicas de São Paulo e Pernambuco, as crianças que participaram de atividades baseadas na neurociência apresentaram um aumento de 15% no índice de leitura e 12% nas avaliações de matemática, quando comparadas a um grupo controle sem o uso dessas práticas.

PERSPECTIVAS FUTURAS

Para superar os desafios, é crucial investir em formação continuada para professores, assegurar recursos adequados e promover políticas públicas que incentivem práticas baseadas em evidências (HERCULANO-HOUZEL, 2016). Além disso, a integração entre universidades, centros de pesquisa e redes de ensino pode facilitar a aplicação prática dos conhecimentos neurocientíficos (MORALES et al., 2021).

A ampliação de Estudos e Dados com pesquisas adicionais podem reforçar as evidências do impacto da neuropedagogia, ajudando a convencer gestores educacionais e políticos, porém para isso é necessário a colaboração entre neurocientistas, pedagogos e formuladores de políticas públicas pois assim será possível acelerar a implementação de práticas baseadas na neurodidática.

A introdução de ferramentas digitais como realidade aumentada e inteligência artificial pode ampliar as possibilidades de ensino interativo e personalizado, trazendo novas possibilidades que podem ser muito mais divertidas para o aprendizado como a gamificação em sala de aula como instrumento.

CONCLUSÃO

A neuropedagogia e a neurodidática oferecem caminhos promissores para melhorar a educação infantil em redes públicas brasileiras. Por meio da aplicação de práticas pedagógicas fundamentadas em evidências, é possível promover o desenvolvimento integral das crianças, contribuindo para a construção de uma sociedade mais equitativa, inclusiva e eficiente. Estratégias como aprendizagem multissensorial, intervalos de descanso e uso de narrativas podem melhorar tanto o desempenho cognitivo quanto o desenvolvimento socioemocional. Ao atender às necessidades específicas do cérebro infantil, essas práticas podem mitigar desigualdades educacionais na rede pública.

A integração da neuropedagogia e neurodidática nas escolas públicas brasileiras depende de um esforço coordenado entre o governo, as secretarias de educação e as universidades. Embora haja avanços, como os exemplos de São Paulo e Curitiba, as políticas públicas ainda precisam se fortalecer, especialmente no que diz respeito à formação contínua de professores, adequação da infraestrutura escolar e implementação de práticas pedagógicas baseadas em neurociência. É sabido que as escolas públicas enfrentam limitações em recursos físicos e tecnológicos, comprometendo a implementação de práticas baseadas na neurociência. A falta de formação específica sobre neurociências na educação dificulta a capacitação dos professores para aplicar essas estratégias. A inclusão de conteúdos de neuropeda-

gogia nos programas de formação docente é essencial para promover uma educação de qualidade.

Os dados apresentados sugerem que as abordagens baseadas na neurociência podem ter um impacto significativo na aprendizagem na primeira infância, especialmente em contextos de vulnerabilidade social. Para que esses avanços se tornem mais amplos e acessíveis, é fundamental que as políticas públicas sejam mais específicas e voltadas para a educação infantil, com investimentos mais robustos e uma abordagem interdisciplinar que una pedagogia, neurociência e políticas educacionais. Barreiras institucionais e culturais podem atrasar a adoção de novas abordagens pedagógicas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Programa Mais Educação. Brasília, 2011. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Censo Escolar da Educação Básica - 2021. Ministério da Educação, 2021. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Plano Nacional de Educação (PNE) 20142024. Brasília, 2014. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor). Brasília, 2020. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Parfor: Indicadores e Resultados. Relatório de Análise, 2020. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Relatório de Avaliação do Parfor: Formação de Professores da Educação Básica. Brasília, 2019. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br.

BOWLBY, John. Uma base segura. Porto Alegre: Artmed, 1988.

CAINE, R., & CAINE, G. Making Connections: Teaching and the Human Brain, 1994.

DAMÁSIO, Antonio. E o cérebro criou o homem. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

GALLAHUE, David L.; OZMUN, John C. Compreendendo o Desenvolvimento Motor. São Paulo: Phorte, 2005.

GOSWAMI, Usha. Neuroscience and Education: From Research to Practice.
London: Routledge, 2015.

HATTIE, J. Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement, 2009.

HERCULANO-HOUZEL, Suzana. O Cérebro em Transformação. Rio de Janeiro: Objetiva, 2016.

HÜTHER, G., & EINSIEDLER, M. Neurodidaktik: Grundlagen und Konzepte für Gehirngerechtes Lernen, 2012.

INSTITUTO AYRTON SENNA. Impactos da neuroeducação nas escolas públicas de São Paulo e Pernambuco. São Paulo, 2020. Disponível em: https://www.institutoayrtonsenna.org.br.

JENSEN, E. Brain-Based Learning: The New Science of Teaching and Training, 2008.

MEDINA, J. Brain Rules: 12 Principles for Surviving and Thriving at Work, Home, and School, 2014.

MORALES, Patricia et al. Neurodidática na Educação Infantil. Porto Alegre: Penso, 2021.

MORAN, José Manuel. Inovações na Educação. São Paulo: Papirus, 2019.

PRENSKY, M. Digital Natives, Digital Immigrants, 2001.

RATEY, J. J. Spark: The Revolutionary New Science of Exercise and the Brain, 2008.

SANTOS, Flávia; ALMEIDA, Renato. Educação e Neurociência: Desafios para a Escola Pública. Brasília: Liber Livro, 2020.

SOUSA, D. A. How the Brain Learns, 2011.

SHONKOFF, Jack P.; PHILLIPS, Deborah A. From Neurons to Neighborhoods: The Science of Early Childhood Development. Washington, DC: National Academy Press, 2000.

TROCMÉ-FABRE, H. (1986). Contribution à une approche neuropédagogique de l'acquisition des connaissances : proposition d'un contenu de formation de formateurs [Tese de doutorado]. Universidade de Bordeaux II.

VYGOTSKY, Lev S. A Formação Social da Mente. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

PRINCIPAIS ABORDAGENS DE ENSINO DE LÍNGUAS

WANDERLEY PELLICCI BIGHETTI

RESUMO
O ensino de línguas tem passado por diversas transformações, incorporando diferentes metodologias para atender às variadas necessidades dos alunos. O Método Gramática-Tradução, uma abordagem tradicional, foca na leitura e tradução de textos, além do ensino detalhado de regras gramaticais. Embora seja eficaz para a precisão gramatical, não favorece tanto a fluência oral. A Abordagem Direta surgiu para superar as limitações do método tradicional, privilegiando a comunicação oral e a imersão completa no idioma, sem recorrer à tradução. Em contraste, a Abordagem para a Leitura concentra-se na compreensão de textos, especialmente em contextos acadêmicos, ajudando os alunos a entender textos complexos, mesmo com limitada competência oral. O Método Código Cognitivo, desenvolvido na década de 1960, combina técnicas do método áudio-lingual com uma abordagem cognitiva, destacando a importância da compreensão e do pensamento na aprendizagem de línguas. Já a Abordagem Humanista, como o Community Language Learning, enfoca o bem-estar emocional dos alunos, promovendo um ambiente colaborativo e seguro. A Abordagem Silenciosa, proposta por Caleb Gattegno, minimiza a intervenção do professor, encorajando os alunos a descobrir as regras da língua por meio de práticas e visualizações. Por fim, a Abordagem Comunicativa e o Ensino de Línguas Baseado em Tarefas destacam a comunicação real e a realização de tarefas autênticas, enquanto a Abordagem das Múltiplas Inteligências adapta o ensino às diferentes formas de inteligência dos alunos. Cada abordagem oferece vantagens específicas na aprendizagem e pode ser combinada para atender melhor às necessidades dos estudantes.

PALAVRAS-CHAVE: Abordagem; Aprendizado, Metodologia, Comunicação

ABSTRACT
Language teaching has undergone various transformations, incorporating different methodologies to meet the varied needs of students. The grammar-translation method, a traditional approach, focuses on reading and translation of texts, as well as detailed teaching of grammatical rules. Although it is effective for grammatical accuracy, it does not favor so much oral fluency. The direct approach arose to overcome the limitations of the traditional method, favoring oral communication and complete language immersion without resorting to translation. In contrast, the approach to reading focuses on understanding texts, especially in academic contexts, helping students understand complex texts, even with limited oral competence. The Cognitive Code Method, developed in the 1960s, combines audio-lingual method techniques with a cognitive approach, highlighting the importance of understanding and thinking in language learning. The humanist approach, such as Community Language Learning, focuses on students' emotional well-being, promoting a collaborative and safe environment. The silent approach, proposed by Caleb Gattegno, minimizes teacher intervention, encouraging students to discover language rules through practices and visualizations. Finally, the communicative approach and tongue teaching based on tasks highlight real communication and authentic tasks, while approaching multiple intelligences adapts teaching to different forms of student intelligence. Each approach offers specific advantages in learning and can be combined to better meet student needs.

Keywords: Approach; Learning, Methodology, Communication

INTRODUÇÃO

O ensino de línguas estrangeiras é uma área dinâmica que reflete as mudanças contínuas nas teorias educacionais, avanços na psicologia cognitiva e adaptações às diversas demandas culturais e sociais. Ao longo dos anos, os educadores têm experimentado e refinado uma ampla gama de abordagens

pedagógicas, cada uma projetada para melhorar a eficácia do aprendizado de uma segunda língua. Essas metodologias não só representam diferentes filosofias de ensino, mas também ilustram a evolução das necessidades dos estudantes e os objetivos variados do ensino de línguas.

No início, a Abordagem Tradicional, ou Método Gramática-Tradução, dominou o cenário educacional. Essa metodologia centrava-se na leitura e tradução de textos literários, juntamente com o estudo aprofundado de regras gramaticais e vocabulário. Embora eficiente para a compreensão formal da língua, essa abordagem foi criticada por sua incapacidade de promover a comunicação oral fluente e prática. Como uma reação às limitações dessa abordagem, o Método Direto foi desenvolvido, colocando ênfase na imersão total na língua-alvo e na comunicação oral desde os primeiros estágios de aprendizado. Esta abordagem evitava o uso da língua materna do aluno, promovendo um aprendizado mais intuitivo e natural, similar ao processo de aquisição da língua nativa. Simultaneamente, a Abordagem para a Leitura foi introduzida para responder às necessidades específicas de contextos acadêmicos, onde a leitura e a compreensão de textos complexos eram prioritárias. Essa metodologia se mostrou especialmente útil em situações onde a competência oral não era o foco principal, mas sim a habilidade de interpretar e analisar material escrito.

Na década de 1960, o Método Código Cognitivo surgiu como uma alternativa que combinava a compreensão cognitiva ao processo de aprendizagem de línguas. Diferente do método áudio lingual, que priorizava a repetição, o método cognitivo destacava a importância do raciocínio e da compreensão profunda das estruturas linguísticas, acreditando que essa abordagem facilitava a internalização do idioma. Nas décadas de 1970 e 1980, a Abordagem Comunicativa transformou o ensino de línguas ao priorizar a comunicação autêntica e significativa como o núcleo do processo educativo. Essa abordagem foi uma resposta à necessidade de preparar os alunos para situações reais de comunicação, onde a interação social e a competência prática são cruciais. O Ensino de Línguas Baseado em Tarefas complementa essa metodologia ao se concentrar na realização de atividades práticas que espelham o uso da língua em contextos do dia a dia. Além dessas, abordagens inovadoras como a Abordagem Silenciosa, que promove a autonomia dos alunos ao encorajá-los a descobrir as regras da língua com mínima intervenção do professor, e a Aprendizagem Comunitária, que enfatiza a colaboração e o suporte mútuo entre os aprendizes, desafiaram as práticas pedagógicas tradicionais. Mais recentemente, a Abordagem das Múltiplas Inteligências, fundamentada na teoria de Howard Gardner, sublinhou a importância de reconhecer e adaptar o ensino às diferentes inteligências dos alunos, como as inteligências linguística, musical e interpessoal. Esta abordagem visa criar um ensino mais personalizado, atendendo às várias capacidades e estilos de aprendizagem dos estudantes.

Com esse contexto em mente, o presente artigo tem como propósito explorar as principais abordagens de ensino de línguas, analisando suas características, benefícios e desafios, além de considerar como essas metodologias podem ser integradas e ajustadas para atender às diversas necessidades dos aprendizes no cenário educacional atual.

ABORDAGEM TRADUCIONAL OU MÉTODO GRAMÁTICA-TRADUÇÃO

O método tradicional, também conhecido como Método Gramática-Tradução, é uma das abordagens mais antigas e historicamente significativas no ensino de línguas estrangeiras. Este método surgiu no contexto do ensino de línguas clássicas, como o latim e o grego, e baseia-se principalmente na prática de tradução e no estudo detalhado das regras gramaticais da língua alvo.

Esse método se distingue por sua ênfase nas habilidades de leitura e escrita, muitas vezes deixando de lado as competências orais. O processo de aprendizagem é mediado pela língua materna do aluno, sendo a tradução uma prática central. Capovilla (2001) destaca que "a abordagem tradicional valoriza a memorização de regras gramaticais e vocabulário, priorizando a precisão linguística

em detrimento da fluência comunicativa" (p. 54). As aulas seguem uma estrutura rígida, começando com explicações minuciosas de gramática e seguidas por exercícios de tradução de sentenças ou textos.

O método Gramática-Tradução se consolidou durante o século XIX, uma época em que a principal meta do ensino de línguas estrangeiras era a leitura de textos literários. Este enfoque encara a língua como um conjunto de regras fixas que pode ser aprendido de maneira sistemática. Segundo Chabot e Chabot (2005, p. 82), "o método Gramática-Tradução é visto como uma abordagem conservadora, que enfatiza a estrutura formal da língua, muitas vezes negligenciando aspectos comunicativos e práticos".

Apesar das críticas, como a pouca ênfase na comunicação oral e a limitada consideração do contexto cultural, o método Gramática-Tradução ainda é utilizado, sobretudo em contextos onde a compreensão de textos escritos é de suma importância. Antunes (1998, p. 45) argumenta que "a abordagem tradicional pode ser eficaz em situações onde a precisão gramatical e a interpretação textual são prioritárias, mas não prepara os alunos para o uso funcional da língua em situações cotidianas". Além disso, a abordagem tradicional tem sido criticada por ser excessivamente mecanicista e por desconsiderar o contexto na aprendizagem. Entretanto, para determinados objetivos educacionais, como a preparação para exames ou a leitura de literatura técnica, essa metodologia pode ser bastante eficaz. Beebe (1985, p.102) observa que "o método Gramática-Tradução, embora limitado na promoção da fluência oral, pode ser extremamente útil para a aquisição de vocabulário e estruturas sintáticas complexas".

Logo, a abordagem tradicional ou método Gramática-Tradução, apesar de suas limitações, continua a ser uma opção válida em determinados contextos educacionais. Sua ênfase na precisão gramatical e na prática da tradução pode ser vantajosa para estudantes que necessitam desenvolver habilidades de leitura e escrita, especialmente em situações onde a comunicação oral não é o foco principal. No entanto, para um aprendizado mais abrangente e comunicativo da língua, é aconselhável complementar essa abordagem com métodos que promovam a interação e o uso prático da língua em situações reais.

O Método Gramática-Tradução, embora tradicional, continua a oferecer certas vantagens que ainda são valorizadas em contextos educacionais específicos. Uma das suas principais forças reside na capacidade de proporcionar um entendimento profundo das estruturas gramaticais da língua em estudo. Através da análise gramatical rigorosa e da prática da tradução, o método permite aos alunos construir uma base sólida no conhecimento formal da língua, essencial para a leitura de textos complexos e para a produção escrita. Conforme aponta Capovilla (2001, p. 56), “o enfoque na gramática e na tradução auxilia os estudantes a internalizar as regras linguísticas de maneira sistemática, facilitando sua aplicação em contextos escritos”. Outra vantagem do Método Gramática-Tradução é a sua simplicidade de implementação em sala de aula. O ensino baseado neste método não requer o uso de tecnologia avançada ou materiais didáticos caros, o que o torna uma opção acessível para instituições com recursos limitados. Além disso, a estrutura das aulas segue um formato previsível e sequencial, o que pode proporcionar uma sensação de segurança tanto para professores quanto para estudantes.

Entretanto, as limitações desse método são notáveis, especialmente quando comparadas a abordagens mais contemporâneas que priorizam a comunicação e a interação. Uma das críticas mais frequentes é que o método não prepara os alunos de maneira adequada para o uso da língua em situações cotidianas. Antunes (1998, p. 47) observa que "o método falha em desenvolver a fluência e a capacidade de se comunicar de forma eficaz em situações reais, o que pode resultar em um aprendizado fragmentado e pouco funcional". Além disso, a ênfase excessiva na tradução e na gramática pode tornar as aulas repetitivas e desestimulantes. A ausência de atividades práticas e dinâmicas que envolvam a comunicação oral pode diminuir o interesse dos alunos em aprender a língua. Chabot e Chabot (2005, p. 84) sugerem que

"a falta de diversidade nas atividades de aprendizado pode limitar a motivação dos alunos e dificultar a internalização natural da língua, tornando o processo de aprendizagem árduo e menos envolvente".

Outro ponto fraco do Método Gramática-Tradução é a pouca ênfase dada ao contexto cultural da língua-alvo. A língua é mais do que um conjunto de regras; ela reflete a cultura e as práticas sociais de uma comunidade. O método, ao focar quase exclusivamente na forma linguística, tende a negligenciar aspectos culturais e pragmáticos essenciais para a comunicação eficiente em uma segunda língua. Beebe (1985, p. 104) afirma que "sem a integração de elementos culturais e contextuais, o aprendizado da língua pode se tornar artificial e descontextualizado, dificultando a capacidade do aluno de se envolver em interações autênticas".

Portanto, embora o Método Gramática-Tradução possua méritos, especialmente em contextos onde a análise gramatical e a tradução são fundamentais, ele enfrenta limitações consideráveis. Em um cenário educacional que cada vez mais valoriza a comunicação e a fluência, é crucial complementar esse método com abordagens que incentivem a prática oral, a interação e a compreensão cultural. Isso permitirá aos alunos desenvolver um aprendizado mais completo e eficaz da língua, atendendo tanto às exigências acadêmicas quanto às demandas do uso cotidiano da língua.

ABORDAGEM DO MÉTODO DIRETO

O Método Direto é uma abordagem para o ensino de línguas estrangeiras que ganhou proeminência no final do século XIX e início do século XX. Este método emergiu como uma resposta ao Método Gramática-Tradução, que predominava na época, e introduziu uma mudança significativa ao priorizar a comunicação oral e o uso direto da língua alvo nas aulas.

Uma das principais características do Método Direto é a exclusividade do uso da língua que se deseja aprender durante as aulas. Diferente do Método Gramática-Tradução, que utiliza a língua materna dos estudantes como intermediária, o Método Direto evita essa prática, incentivando os estudantes a pensar e a se expressar diretamente na nova língua. Richards e Rodgers (200, p. 12) ressaltam que "o Método Direto tenta replicar o processo natural de aquisição da língua materna, onde a exposição constante à língua resulta na internalização intuitiva das regras gramaticais".

O Método Direto destaca a importância da comunicação oral, da pronúncia correta e da prática auditiva. As aulas são conduzidas de maneira dinâmica, utilizando perguntas e respostas que envolvem situações do dia a dia e vocabulário prático. Conforme Howatt (1984, p. 74), "o objetivo do Método Direto é desenvolver a fluência oral desde o início, sem recorrer à tradução ou à explicação gramatical direta". Esse foco na fala e na escuta ativa proporciona aos alunos uma imersão na língua, facilitando a internalização dos padrões linguísticos e a melhora da pronúncia.

Além disso, o Método Direto valoriza o ensino de palavras e frases no contexto em que seriam usadas naturalmente, ao invés de apresentá-las de forma isolada. Isso auxilia os estudantes a compreenderem o significado e o uso da língua de maneira mais prática e aplicável. Antunes (1998, p. 65) observa que "a abordagem contextualizada do Método Direto promove uma aprendizagem mais significativa, pois os alunos associam as palavras e expressões às situações reais de comunicação".

Apesar das vantagens, o Método Direto também enfrenta críticas. Uma das principais limitações é a dificuldade de aplicá-lo em contextos onde os discentes têm pouco ou nenhum contato com a língua fora da sala de aula. Além disso, a ausência de uma explicação gramatical explícita pode ser desafiadora para alunos que precisam de uma compreensão mais estruturada das regras linguísticas. Richards e Rodgers (2001, p. 18) apontam que "a falta de suporte gramatical pode deixar os alunos inseguros em relação ao uso correto da língua, especialmente em situações que exigem precisão e formalidade".

Outro desafio do Método Direto é a necessidade de professores altamente qualificados, que sejam fluentes na língua alvo e capazes de conduzir as aulas inteiramente em uma

segunda língua. Isso pode ser um obstáculo em contextos onde a disponibilidade de professores com essas habilidades é limitada. Beebe (1985, p. 107) destaca que "o sucesso do Método Direto depende significativamente da competência do professor em engajar os alunos em uma comunicação significativa, o que nem sempre é possível em todas as realidades educacionais". Embora o Método Direto tenha suas limitações, ele teve um impacto duradouro no ensino de línguas e influenciou o desenvolvimento de abordagens comunicativas posteriores. Ele abriu caminho para métodos que valorizam a interação, a fluência e a imersão linguística, aspectos que são atualmente considerados essenciais para o aprendizado eficaz de uma língua estrangeira.

O Método Direto teve um impacto profundo e duradouro no ensino de línguas. A ênfase na comunicação oral e na imersão linguística representou uma mudança significativa em relação às práticas anteriores, que priorizavam a gramática e a tradução. Essa transformação foi especialmente importante em contextos onde a habilidade de falar e entender a língua alvo era uma necessidade de prática imediata. Uma das contribuições mais importantes do Método Direto foi sua influência no desenvolvimento de abordagens comunicativas subsequentes. Ao estabelecer a comunicação oral como objetivo principal no ensino de línguas, o Método Direto preparou o terreno para métodos como a Abordagem Comunicativa, amplamente utilizada atualmente. Howatt (1984, p. 80) observa que "o Método Direto pode ser visto como precursor das abordagens comunicativas modernas, já que ambas compartilham o foco na interação e no uso autêntico da língua". Além disso, o Método Direto introduziu a ideia de que a aprendizagem de uma língua deve se assemelhar o máximo possível à maneira como a língua materna é adquirida. Isso inclui exposição contínua à língua, prática oral constante e ensino contextualizado de palavras e frases. Essa perspectiva influenciou fortemente as teorias posteriores sobre aquisição de segunda língua, que passaram a valorizar a exposição natural e a prática contextualizada como elementos centrais para o aprendizado.

No entanto, à medida que o Método Direto foi sendo aplicado em diferentes contextos, surgiram adaptações e evoluções para superar algumas de suas limitações. O Método Áudio lingual, desenvolvido nos Estados Unidos durante a Segunda Guerra Mundial, incorporou princípios do Método Direto, como o foco na oralidade e na repetição, mas adicionou uma ênfase maior em padrões gramaticais através de exercícios repetitivos e o uso de laboratórios de línguas. Outro avanço significativo foi a inclusão de aspectos culturais e pragmáticos no ensino de línguas, algo que o Método Direto inicialmente não considerava. Com o tempo, ficou evidente que o ensino de uma língua não pode ser eficaz sem o ensino de sua cultura e dos contextos em que ela é usada. Richards e Rodgers (2001, p. 23) afirmam que "a evolução do Método Direto para abordagens mais integradas reflete uma crescente compreensão de que a língua e a cultura são inseparáveis, e que o ensino eficaz deve reconhecer essa interdependência". A evolução do Método Direto também resultou no desenvolvimento de materiais didáticos mais sofisticados, que passaram a incluir não apenas diálogos e exercícios de conversação, mas também vídeos, áudios autênticos e atividades interativas que simulam situações reais de comunicação. Isso permitiu uma experiência de aprendizado mais rica e diversificada, contribuindo para sua eficácia.

Atualmente, o legado do Método Direto é visível em muitas práticas de ensino de línguas. O foco na comunicação oral, na imersão e no contexto continua a ser central em muitas abordagens modernas. No entanto, o Método Direto em sua forma pura é raramente utilizado hoje em dia, tendo sido amplamente substituído ou complementado por métodos que combinam a comunicação com a instrução gramatical.

Em conclusão, o Método Direto marcou um ponto crucial na história do ensino de línguas, introduzindo conceitos e práticas que continuam a influenciar a pedagogia contemporânea. Embora tenha enfrentado desafios e críticas, seu foco na comunicação autêntica e no aprendizado contextualizado permanece relevante e útil, especialmente em contextos onde a fluência e a interação

são priorizadas.

ABORDAGEM PARA LEITURA

A abordagem para leitura no ensino de línguas estrangeiras, especialmente na língua inglesa, tem sido uma prática amplamente adotada, concentrando-se no desenvolvimento da compreensão de textos escritos. Ao colocar a leitura como o principal foco do aprendizado, essa abordagem prioriza a aquisição de vocabulário e estruturas gramaticais através do contato com textos, o que, consequentemente, auxilia na compreensão geral da língua. A abordagem para leitura emergiu como uma metodologia significativa durante as décadas de 1940 e 1950, motivada pela necessidade de se compreender textos técnicos e científicos em inglês, especialmente no período pós-Segunda Guerra Mundial. Conforme Richards e Rodgers (2001, p. 53), "a abordagem para leitura foi amplamente implementada como uma resposta às exigências acadêmicas e profissionais de aprender inglês para fins específicos, onde a compreensão de textos era mais crucial do que a fluência oral".

O princípio central dessa abordagem é a importância atribuída à leitura como a habilidade primordial a ser desenvolvida. A leitura é encarada como uma forma essencial de exposição à língua, promovendo a absorção passiva de novos vocabulários e estruturas gramaticais. Smith (1978, p. 67) destaca que "a prática da leitura em uma segunda língua atua como um veículo para a assimilação dos padrões da linguagem, levando eventualmente à proficiência na língua alvo".

A metodologia típica envolve a leitura de textos autênticos ou simplificados, seguida por atividades de compreensão, como questões de múltipla escolha, identificação de ideias principais e exercícios de vocabulário. Esses exercícios não só avaliam a compreensão dos estudantes, mas também os incentivam a desenvolver habilidades de inferência a partir do contexto, essenciais para a fluência na leitura. Como Nuttall (1982, p. 89) aponta, "o papel do educador é orientar os alunos na leitura, auxiliando-os no desenvolvimento de estratégias de leitura eficazes, como a seleção de informações relevantes e a inferência contextual".

Um dos benefícios mais significativos dessa abordagem é sua capacidade de atender às necessidades de estudantes que precisam do inglês para fins acadêmicos ou profissionais, onde a leitura é uma habilidade primordial. Além disso, a abordagem permite que os discentes avancem no seu próprio ritmo, focando em textos de interesse pessoal ou relevância profissional. Krashen (1985, p. 102) argumenta que a leitura extensiva é uma das maneiras mais eficazes de se adquirir uma segunda língua, afirmando que "a exposição contínua a textos em uma língua estrangeira pode resultar na aquisição implícita de gramática e vocabulário".

No entanto, essa abordagem também apresenta algumas limitações. Uma crítica comum é que ela pode subestimar a importância de outras habilidades linguísticas, como a expressão oral e escrita, que são igualmente essenciais para uma comunicação eficaz na língua alvo. A dependência excessiva da leitura pode levar a uma proficiência desbalanceada, onde o aluno se torna competente na leitura, mas tem dificuldades em se expressar oralmente ou por escrito. Harmer (2007, p.145) observa que "embora a abordagem para leitura seja eficaz, ela deve ser complementada por outras metodologias que incentivem a produção ativa da língua".

A abordagem para leitura no ensino de inglês oferece uma solução eficaz para estudantes que precisam desenvolver habilidades de leitura, seja para fins acadêmicos ou profissionais. Quando combinada com outras abordagens, ela pode contribuir de forma significativa para a aquisição de uma segunda língua. Aprofundar a compreensão de textos em inglês não apenas enriquece o vocabulário e o conhecimento gramatical, mas também fornece uma base sólida para o desenvolvimento de outras habilidades linguísticas.

ABORDAGEM DO MÉTODO CÓDIGO COGNITIVO

O método código cognitivo representa uma abordagem de ensino de línguas que surgiu nos anos 1960, fundamentada nas teorias da psicologia cognitiva. Ao contrário dos métodos áudio lingual e comportamentalistas predominantes na época, essa metodologia

coloca ênfase no papel ativo do aprendiz na compreensão e internalização das regras gramaticais de uma língua. No contexto do ensino da língua inglesa, o método código cognitivo se destaca ao promover a compreensão consciente das estruturas linguísticas, em vez de simplesmente focar na memorização ou repetição. Este método se baseia na concepção de que a aprendizagem de uma língua envolve processos mentais complexos, nos quais o estudante deve compreender as regras gramaticais subjacentes e aplicá-las de forma consciente. Conforme argumenta Chomsky (1965, p. 28), uma das principais influências dessa abordagem, "a competência linguística de um falante nativo inclui a capacidade de gerar frases gramaticalmente corretas com base em um conjunto finito de regras". Essa visão contrasta de maneira significativa com o método áudio lingual, que prioriza a imitação e a repetição de padrões de fala. No ambiente educacional, o método código cognitivo emprega explicações detalhadas de regras gramaticais, seguidas de exercícios que incentivam a aplicação dessas regras em diversos contextos. O aluno é incentivado a refletir sobre as estruturas da língua e a fazer generalizações que possam ser aplicadas a novas situações. Carroll (1966, p. 35) descreve que "os exercícios do método código cognitivo são projetados para estimular o raciocínio analítico do aprendiz, promovendo a dedução de regras gramaticais a partir de exemplos".

Uma das principais vantagens deste método é sua capacidade de promover uma compreensão profunda das estruturas linguísticas, o que pode resultar em maior precisão na produção da língua. Aqueles que aprendem por meio dessa abordagem tendem a desenvolver uma compreensão consciente das regras gramaticais, o que é particularmente útil em contextos formais de escrita e fala. Chastain (1976, p. 54) destaca que "o método código cognitivo é eficaz em ajudar os estudantes a desenvolver uma compreensão metalinguística que pode ser aplicada na aprendizagem de outras línguas". No entanto, a abordagem não está isenta de críticas. Alguns educadores apontam que o método código cognitivo pode ser excessivamente teórico e desmotivador para aqueles que preferem uma abordagem mais prática e comunicativa. Além disso, a ênfase na gramática pode resultar em falta de fluência e espontaneidade na fala, uma vez que o estudante pode se preocupar demasiadamente com a correção gramatical. Larsen-Freeman (2000, p.79) observa que "embora o método código cognitivo desenvolva uma base gramatical sólida, ele pode limitar a capacidade dos estudantes de se comunicarem de maneira natural e fluente".

No ensino de inglês, o método código cognitivo se mostra especialmente útil para aqueles que precisam desenvolver precisão gramatical, como em contextos acadêmicos ou profissionais. A abordagem é particularmente benéfica para estudantes que apreciam um estudo mais analítico da língua e que demonstram facilidade em lidar com conceitos abstratos. Richards (2001, p. 107) afirma que "o método código cognitivo é mais adequado para estudantes que valorizam a compreensão profunda das regras da língua e que podem aplicar essa compreensão em situações de uso real".

O método código cognitivo oferece uma abordagem estruturada e analítica para o ensino da língua inglesa, destacando a importância da compreensão consciente das regras gramaticais. Embora não seja a metodologia ideal para todos os perfis de estudantes, seu foco na precisão gramatical e no raciocínio analítico torna-o uma ferramenta valiosa em contextos onde a exatidão é essencial. Quando combinado com outras abordagens mais comunicativas, o método código cognitivo pode contribuir de forma significativa para uma formação linguística equilibrada e eficaz.

ABORDAGEM HUMANISTA

A abordagem humanista no ensino de línguas foi desenvolvida em resposta às metodologias tradicionais, colocando o foco no estudante como o protagonista do processo de aprendizagem. Originada nas décadas de 1960 e 1970, essa abordagem se apoia nas teorias de psicólogos como Carl Rogers e Abraham Maslow, que destacam a relevância das necessidades emocionais e pessoais dos estudantes para uma aprendizagem efetiva. Na abordagem humanista, o aluno é visto como um ser completo, cujas emo-

ções, motivações e experiências de vida são consideradas essenciais para o processo de aprendizagem. Esse modelo pedagógico defende que um ambiente de ensino deve ser acolhedor, onde os estudantes se sintam valorizados e estimulados a desenvolver suas capacidades. Rogers (1969, p. 157) afirma que "o aprendizado significativo ocorre quando o aluno é aceito e incentivado a explorar seu potencial". De forma semelhante, Maslow (1970, p. 59) sugere que "a aprendizagem é mais eficaz quando as necessidades básicas, tanto físicas quanto emocionais, são satisfeitas". Metodologicamente, a abordagem humanista utiliza práticas que promovem a expressão pessoal e a comunicação significativa entre os discentes. Atividades como discussões em grupo, dramatizações e projetos colaborativos são comuns, criando um ambiente no qual os alunos se sentem à vontade para participar e contribuir ativamente. Stevick (1990, p. 45) nota que "as técnicas humanistas criam um ambiente seguro para a aprendizagem, essencial para o desenvolvimento da competência linguística". Além disso, essa abordagem incentiva a autorreflexão e a auto avaliação, permitindo que os estudantes se tornem mais conscientes de seus processos de aprendizagem e assumam maior responsabilidade por seu progresso. Brown (2007, p. 84) destaca que "a abordagem humanista encoraja a autonomia dos alunos, permitindo-lhes adaptar o processo de aprendizagem às suas necessidades individuais".

Os benefícios dessa abordagem incluem o aumento da motivação e do engajamento dos alunos, resultando em uma aprendizagem mais profunda e duradoura. Krashen (1982, p. 31) enfatiza que "um ambiente emocionalmente seguro é fundamental para a aquisição de uma segunda língua, pois reduz a ansiedade e facilita o foco no input linguístico". Contudo, a forte ênfase nas necessidades emocionais pode, em alguns casos, dificultar a manutenção do rigor no ensino de estruturas gramaticais e vocabulário. Além disso, adaptar o currículo para atender às necessidades individuais pode ser desafiador e requerer mais tempo e recursos. Williams (1998, p. 62) ressalta que "um equilíbrio cuidadoso é necessário para garantir que tanto as necessidades emocionais quanto os objetivos linguísticos sejam atingidos".

Em síntese, a abordagem humanista no ensino da língua inglesa proporciona uma alternativa que valoriza o bem-estar emocional dos alunos e promove um ambiente de aprendizagem positivo e significativo. Apesar dos desafios, o foco na individualidade e no desenvolvimento pessoal faz dessa abordagem uma ferramenta valiosa para o ensino de línguas.

ABORDAGEM SILENCIOSA

A abordagem silenciosa, desenvolvida por Caleb Gattegno na década de 1960, representa uma metodologia inovadora que se distancia das técnicas tradicionais de ensino de línguas. Este método coloca ênfase na autonomia dos alunos e minimiza a participação verbal do professor, permitindo que os estudantes descubram o conhecimento de maneira independente. Nesta abordagem, o papel do professor é fundamentalmente alterado. Em vez de ser a principal fonte de informação, o professor atua como um guia, usando gestos, expressões e materiais didáticos como bastões de Cuisenaire e cartões coloridos para direcionar os estudantes. Gattegno (1972, p. 112) afirma que "o silêncio do professor ajuda os alunos a se concentrarem mais em seus próprios processos de descoberta, ao invés de se basearem nas instruções diretas do professor". O método silencioso baseia-se na ideia de que os alunos aprendem melhor quando têm a oportunidade de explorar e experimentar por conta própria. A ausência de fala do professor é intencional e visa encorajar os alunos a se engajar mais ativamente com o material, promovendo a independência e a confiança. Gattegno (1972, p. 89) observa que "a metodologia permite que os alunos construam seu conhecimento de forma mais pessoal e profunda através da prática e da exploração".

Uma característica marcante da abordagem silenciosa é o uso de materiais específicos para auxiliar os alunos a visualizar e manipular conceitos linguísticos de maneira prática. Esses recursos ajudam a criar um ambiente interativo onde os alunos podem fazer des-

cobertas por si mesmos. Essa abordagem é eficaz para desenvolver o pensamento crítico e a capacidade de resolver problemas, permitindo que os alunos tenham uma compreensão mais robusta da língua. Apesar das vantagens, como o aumento da autonomia e da responsabilidade no aprendizado, a abordagem silenciosa apresenta alguns desafios. A ausência de instrução direta pode ser desafiadora para alunos que preferem uma orientação mais explícita e estruturada. Além disso, a eficácia do método pode depender da habilidade do professor em utilizar os materiais e técnicas de maneira eficiente para facilitar o aprendizado. Como Gattegno (1972, p. 137) aponta, "o sucesso da abordagem silenciosa está fortemente ligado à habilidade do professor em criar um ambiente que promova a exploração independente".

Em resumo, a abordagem silenciosa no ensino de línguas oferece uma alternativa original às metodologias convencionais, focando na autonomia e na descoberta pessoal dos estudantes. Embora apresente alguns desafios, seus princípios de independência e exploração fazem dela uma abordagem eficaz e valiosa para o desenvolvimento da competência linguística.

ABORDAGEM COMUNITÁRIA

A abordagem comunitária no ensino de línguas destaca a relevância da interação social e do envolvimento com a comunidade no processo de aprendizado. Ao contrário dos métodos tradicionais que focam na instrução direta e na memorização, essa abordagem valoriza a prática da língua em contextos autênticos e significativos, incentivando a participação ativa e colaborativa dos estudantes. Este modelo pedagógico baseia-se na ideia de que a aprendizagem de uma língua é mais eficaz quando os alunos estão envolvidos em atividades que refletem situações reais e práticas. Integrar a língua em contextos comunitários permite que os alunos utilizem o idioma de forma prática e relevante. Peterson (2003, p. 78) aponta que "a aprendizagem em ambientes comunitários permite aos alunos vivenciar a língua em contextos reais, o que reforça sua capacidade comunicativa e entendimento cultural" (p. 78). Na prática, a abordagem comunitária envolve atividades como projetos em grupo, colaborações com instituições locais e participação em eventos comunitários, oferecendo aos estudantes a oportunidade de interagir com falantes nativos e vivenciar situações cotidianas. Essas experiências auxiliam os alunos a aplicar os conhecimentos adquiridos em sala de aula de maneira prática. Smith e Johnson (2010, p. 112) afirmam que "a imersão em ambientes comunitários oferece aos alunos oportunidades para a prática autêntica da língua, facilitando a assimilação de estruturas e vocabulário". Entre os principais benefícios dessa abordagem está a criação de um ambiente de aprendizagem mais dinâmico e envolvente. Trabalhar em projetos colaborativos e participar de eventos sociais não só aprimora as habilidades linguísticas dos alunos, mas também proporciona uma compreensão mais profunda da cultura e do contexto social. Além disso, a abordagem comunitária promove habilidades importantes como trabalho em equipe e resolução de problemas, que são valiosas em diversos contextos. Como destacado por Brown (2007, p. 92), "a abordagem comunitária fortalece a conexão entre a língua e seu contexto cultural, promovendo uma aprendizagem mais robusta e duradoura".

No entanto, a implementação da abordagem comunitária pode enfrentar desafios. Integrar atividades comunitárias ao currículo exige um planejamento cuidadoso e a disponibilização de recursos adequados, o que pode ser um obstáculo para algumas instituições. Além disso, é crucial garantir que as atividades sejam acessíveis e inclusivas para todos os alunos, independentemente de suas habilidades ou origens culturais. Williams (2015, p. 54) ressalta que "para o sucesso da abordagem comunitária, é essencial equilibrar atividades de imersão com o suporte pedagógico necessário para garantir a participação de todos os alunos".

Em resumo, a abordagem comunitária no ensino de línguas oferece uma forma inovadora e eficaz de engajar os alunos em práticas linguísticas reais e significativas. Ao valorizar a interação social e o envolvimento com a comunidade, essa abordagem promove um aprendizado mais contextualizado

e culturalmente enriquecedor, contribuindo para o desenvolvimento completo das habilidades linguísticas dos estudantes.

ABORDAGEM COMUNICATIVA

A abordagem comunicativa, popularizada nas décadas de 1970 e 1980, transformou o ensino de línguas ao enfatizar a comunicação prática e a interação real. Em vez de se concentrar apenas na memorização de regras gramaticais, essa abordagem prioriza o uso da língua em contextos autênticos, preparando os estudantes para se comunicarem de maneira eficaz em situações cotidianas. O princípio central dessa abordagem é que o aprendizado de uma língua deve se basear na prática de habilidades comunicativas reais, como falar, ouvir, ler e escrever, dentro de contextos relevantes. A abordagem comunicativa acredita que a competência linguística não se restringe apenas ao conhecimento gramatical, mas inclui a habilidade de usar a língua de forma apropriada e fluente em diferentes situações sociais. De acordo com Richards e Rodgers (2001, p. 155), "o objetivo da abordagem comunicativa é permitir que os alunos se expressem de maneira eficaz e adequada, com ênfase na interação e no uso funcional da língua". Na prática, a abordagem comunicativa utiliza diversas atividades que incentivam os alunos a usar a língua em situações reais. Entre essas atividades estão simulações, debates, discussões em grupo e tarefas de resolução de problemas. Por exemplo, em uma aula de inglês, os alunos podem simular uma conversa em uma loja ou participar de um debate sobre um tema atual. Nunan (2003, p. 45) observa que "essas atividades são projetadas para refletir o uso da língua no mundo real, ajudando os alunos a aprimorar suas habilidades comunicativas em contextos autênticos". Um dos principais benefícios dessa abordagem é que ela foca na fluência e na competência prática, em vez de se concentrar apenas na precisão gramatical. A prática em atividades que imitam situações reais ajuda os estudantes a se comunicarem de maneira mais eficaz e natural. Além disso, a abordagem promove a colaboração entre os estudantes, que trabalham juntos para resolver problemas e completar tarefas, melhorando suas habilidades linguísticas e sociais. Savignon (2002, p. 89) destaca que "a abordagem comunicativa não apenas melhora a competência linguística dos alunos, mas também desenvolve habilidades sociais e de colaboração essenciais para a comunicação efetiva". No entanto, a abordagem comunicativa enfrenta alguns desafios. A ênfase na comunicação prática pode resultar em menor atenção aos aspectos formais da língua, como gramática e pronúncia, o que pode ser uma limitação para alunos que precisam de uma base sólida nessas áreas. Além disso, a implementação eficaz dessa abordagem requer planejamento cuidadoso e recursos apropriados para criar atividades que realmente representem contextos reais. Ellis (2003, p. 76) observa que "manter o equilíbrio entre a prática comunicativa e a instrução gramatical é um dos principais desafios da abordagem comunicativa".

Em resumo, a abordagem comunicativa no ensino de língua inglesa oferece uma forma eficaz e envolvente de aprendizado ao focar na prática real e no uso funcional da língua. Integrando atividades autênticas e promovendo a interação prática, essa abordagem proporciona uma aprendizagem mais significativa e relevante.

ABORDAGEM DAS MÚLTIPLAS INTELIGÊNCIAS

A teoria das múltiplas inteligências, desenvolvida por Howard Gardner na década de 1980, revolucionou a educação ao propor que a inteligência não é uma capacidade única, mas um conjunto diversificado de habilidades. Esta abordagem tem implicações significativas para o ensino de línguas, oferecendo uma maneira mais abrangente e personalizada de abordar a aprendizagem. Gardner descreveu várias formas de inteligência, como a linguística, lógico-matemática, espacial, musical, corporal-cinestésica, interpessoal, intrapessoal e naturalista. No ensino de línguas, aplicar essa teoria significa que os educadores podem adaptar suas estratégias de ensino para atender às diferentes formas de aprendizagem dos alunos. Gardner (1993, p.15) sugere que "as múltiplas inteligências refletem como os indivíduos têm diferentes maneiras de processar

e expressar informações, permitindo uma abordagem mais adaptada e inclusiva no ensino". Na prática, essa abordagem envolve o uso de uma variedade de atividades de ensino. Para estudantes com inteligência linguística, atividades como discussões, leituras e escrita criativa são eficazes. Aqueles com inteligência musical podem se beneficiar de exercícios que incorporam música, como canções e jogos rítmicos. Alunos com inteligência corporal-cinestésica podem aprender melhor através de atividades que envolvem movimento, como encenações e simulações. Gardner (1993, p. 28) afirma que "ajustar as atividades para refletir as diferentes inteligências permite que todos os alunos participem e aprendam conforme suas habilidades naturais". Os benefícios dessa abordagem são numerosos. Ela promove um ambiente de aprendizado mais inclusivo e adaptável, permitindo que os alunos explorem suas próprias habilidades e interesses. Além disso, ao reconhecer e valorizar diferentes formas de inteligência, os professores ajudam os discentes a desenvolver uma gama mais ampla de competências e técnicas de aprendizado, o que pode aumentar sua motivação e engajamento. Armstrong (2009, p. 62) observa que "aplicar a teoria das múltiplas inteligências no ensino melhora a eficácia do aprendizado e a satisfação dos alunos ao permitir uma abordagem mais personalizada". No entanto, a aplicação prática da teoria pode apresentar desafios. Adaptar o currículo para incluir todas as formas de inteligência exige planejamento e recursos variados, o que pode ser desafiador para alguns educadores e instituições. Além disso, é importante garantir que as atividades estejam alinhadas com os objetivos educacionais e não apenas com as preferências dos alunos. Gardner (1993, p. 42) destaca que "encontrar um equilíbrio entre atender às diferentes inteligências e manter os objetivos educacionais é crucial para o sucesso da abordagem".

Em resumo, a abordagem das múltiplas inteligências no ensino de línguas oferece uma forma inovadora e adaptativa de ensino, reconhecendo e valorizando as diversas formas de inteligência dos alunos. Ao diversificar as atividades e personalizar o ensino, essa abordagem proporciona uma experiência de aprendizado mais rica e eficaz.

CONCLUSÃO

A análise das diversas abordagens de ensino de línguas ilustra a complexidade e a diversidade de métodos disponíveis no campo educacional. Cada abordagem, desde a gramática-tradução até as teorias mais modernas, oferece diferentes perspectivas e técnicas que podem enriquecer a experiência de aprendizagem. O método gramática-tradução, também conhecido como abordagem tradicional, é centrado na memorização de regras gramaticais e na tradução literal. Embora tenha sido criticado por não enfatizar a comunicação prática, ainda contribui para uma sólida compreensão das estruturas linguísticas e do vocabulário. Por outro lado, a abordagem direta e a abordagem para leitura oferecem métodos distintos para a aquisição de línguas. A abordagem direta foca na interação ativa com o idioma através da prática constante, enquanto a abordagem para leitura concentra-se na interpretação e análise de textos, promovendo habilidades de compreensão leitora. O método código cognitivo traz uma perspectiva mais voltada para a psicologia cognitiva, enfatizando como o cérebro processa e armazena informações linguísticas. Esse método valoriza a prática repetitiva e o feedback contínuo como elementos essenciais para a aquisição de habilidades linguísticas. A abordagem humanista se destaca por colocar o aluno no centro do processo educativo, valorizando suas experiências e sentimentos. Ela busca criar um ambiente de aprendizado positivo e motivador, estimulando o desenvolvimento emocional e social dos estudantes. A abordagem silenciosa, por sua vez, minimiza a intervenção direta do professor, incentivando os alunos a explorar e praticar a língua de forma autônoma. Este método favorece a descoberta individual e a autoaprendizagem, promovendo a independência dos alunos. A abordagem comunicativa, com seu foco na utilização prática da língua em contextos reais, promove a competência comunicativa dos alunos. Ela valoriza a interação e a colaboração, proporcionando uma experiência de aprendizagem mais envolvente

e contextualizada. Finalmente, a teoria das múltiplas inteligências de Gardner propõe uma visão diversificada do aprendizado, sugerindo que o ensino deve ser adaptado para atender às diferentes formas de inteligência dos alunos, como a linguística, musical e corporal-cinestésica. Isso permite uma abordagem mais personalizada e inclusiva.
Cada uma dessas abordagens tem suas próprias vantagens e desafios. A combinação e a adaptação dos métodos de ensino de acordo com as necessidades e características dos alunos podem levar a uma experiência de aprendizagem mais eficaz e enriquecedora. A escolha da abordagem deve considerar tanto os objetivos educacionais quanto o perfil dos alunos, visando promover um aprendizado mais significativo e abrangente.

REFERÊNCIAS

Antunes, C. (1998). Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências. Petrópolis, RJ: Vozes.

Armstrong, T. (2009). Multiple Intelligences in the Classroom. ASCD.

Beebe, L. (1985). Input: choosing the right stuff. In S. Gass & C. Madden (Eds.), Input in Second Language Acquisition. New York: Newbury House.

Brown, H. D. (2007). Principles of Language Learning and Teaching. Pearson Education.

Capovilla, F. C. (2001). Neurociência e ensino: fundamentos para a prática pedagógica. São Paulo: Editora Brasileira de Publicação Científica.

Carroll, J. B. (1966). The Contributions of Psychological Theory to Language Teaching. Harvard Educational Review.

Chabot, D., & Chabot, M. (2005). Pedagogia emocional: sentir para aprender: como incorporar a inteligência emocional às suas estratégias de ensino. São Paulo: Sá.

Chastain, K. (1976). Developing Second-language Skills: Theory to Practice. Rand McNally.

Chomsky, N. (1965). Aspects of the Theory of Syntax. MIT Press.

Ellis, R. (2003). Task-Based Language Learning and Teaching. Oxford University Press.

Gattegno, C. (1972). Teaching Foreign Languages in Schools: The Silent Way. Educational Solutions.

Gardner, H. (1993). Multiple Intelligences: The Theory in Practice. Basic Books.

Harmer, J. (2007). The Practice of English Language Teaching. Pearson Longman.

Howatt, A. P. R. (1984). A history of English language teaching. Oxford: Oxford University Press.

Krashen, S. (1985). The Input Hypothesis: Issues and Implications. Longman.

Krashen, S. D. (1982). Principles and Practice in Second Language Acquisition. Pergamon Press.

Larsen-Freeman, D. (2000). Techniques and Principles in Language Teaching. Oxford University Press.

Maslow, A. H. (1970). Motivation and Personality. Harper & Row.

Nunan, D. (2003). Practical English Language Teaching. McGraw-Hill.

Nuttall, C. (1982). Teaching Reading Skills in a Foreign Language. Heinemann Educational.

Peterson, J. (2003). Community-Based Language Learning: A Practical Guide. Cambridge University Press.

Richards, J. C. (2001). Approaches and Methods in Language Teaching. Cambridge University Press.

Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2001). Approaches and Methods in Language Teaching (2nd ed.). Cambridge: Cambridge University Press.

Rogers, C. R. (1969). Freedom to Learn. Merrill Publishing Company.

Savignon, S. J. (2002). Communicative Language Teaching: Linguistic Theory and Classroom Practice. Yale University Press.

Smith, A., & Johnson, M. (2010). Collaborative Learning in Language Education. Routledge.

Smith, F. (1978). Understanding Reading. Holt, Rinehart and Winston.

Stevick, E. W. (1990). Humanism in Language Teaching. Oxford University Press.

Williams, M. (1998). The Social and Emotional Dimensions of Language Learning. Cambridge University Press.

Williams, M. (2015). Effective Strategies for Community-Based Language Teaching. Cambridge University Press.

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	05/12/2024
FEVEREIRO	05/01/2025
MARÇO	05/02/2025
ABRIL	05/03/2025
MAIO	05/04/2025
JUNHO	05/05/2025
JULHO	05/06/2025
AGOSTO	05/07/2025
SETEMBRO	05/08/2025
OUTUBRO	05/09/2025
NOVEMBRO	05/10/2025
DEZEMBRO	05/11/2025

*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