EDUCAÇÃO INFANTIL:

EXPERIÊNCIAS, PRÁTICAS E DESAFIOS

VOLUME 4 - JULHO 2023

ISBN 978-65-87069-99-9



esl
Centro Educacional

Em seu quarto número, a **REI – Revista Educação e suas Interdisciplinaridades**, vinculada ao Centro Educacional ESL, apresenta o dossiê: **EDUCAÇÃO INFANTIL: EXPERIÊNCIAS, PRÁTICAS E DESAFIOS**, no qual estão contidas diferentes reflexões que nos levam a pensar as múltiplas possibilidades da educação brasileira, tendo seu caráter interdisciplinar e marcada pela multiplicidade, a publicação nos convida a pensarmos e discutirmos a educação enquanto produção e práxis transformadora da sociedade.

A construção da personalidade da pessoa é resultante de muitos atividades, atitudes e ações desenvolvidas ao longo de sua existência, começando na educação infantil e na relação que a criança começa a estabelecer com o mundo no convívio escolar. Todas as práticas desencadeadas às pessoas, em determinado momento de sua existência, pressupõem conhecimentos e teorias prévias acerca daquele momento e também dos vindouros. Sempre temos presente que a educação é um espaço de construção de personalidades, e que essas devem ser vistas sempre como sujeitos e protagonistas dos diferentes processos.

A proposta do dossiê tem por objetivo reunir e compartilhar pesquisas e reflexões pedagógicas, que dialoguem com o cotidiano educativo, os desafios e as práticas, bem como sobre a formação docente na Educação Infantil. De outra forma, pretende acolher estudos, práticas e percursos investigativos que evidenciem movimentos e registros na prática da educação infantil: pesquisa e prática pedagógica. Instrumentos de registro na (re) construção das práticas pedagógicas da Educação Infantil.

Desejamos uma ótima leitura e convidamos nossos leitores a fazerem parte de nossa esquipe de estudantes e pesquisadores.

Eraldo Alves de Sousa

Diretor

A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

***Gerlaima Alves de Oliveira*[1]**
***Janaina Dionisio Raposo de Oliveira*[2]**
***Joseane Dias Macena*[3]**

RESUMO: O trabalho acadêmico tem como temática a importância do lúdico na Educação Infantil que ressalta sobre sua importância, ou seja, uma ferramenta pedagógica que os professores podem utilizar em sala de aula como técnicas metodológicas na aprendizagem, visto que através da ludicidade as crianças poderãoaprender de forma mais prazerosa, concreta e, consequentemente, mais significativa, culminando em uma educação de qualidade. Desse modo, através de uma Pesquisa Bibliográfica, buscou-se dissertativas que apresentassem tais pressupostos, objetivando descrever sobre a brincadeira, a cultura que permeia o brincar e necessidade de práticas lúdicas nessas interações sociais. O artigo também aborda sobre a Origem do lúdico, o qual traduz que a ludicidade é um exercício da relação afetiva com o mundo, com as pessoas e objetos desde a antiguidade. Sobre a Técnica lúdica e o desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem, salienta-se sobre as condições de expressão, dos sentimentos e visões do mundo, surgindo a ferramenta do lúdico para uma aprendizagem significativa, ou seja, a necessidade daludicidade para estimular o faz de contas das crianças. O trabalho acadêmico ainda explana as Técnicas lúdicas, frisando sobre a ludicidade contida no jogo, no brinquedo, no brincar com o brinquedo, alertando sobre a organização do espaço, a intervenção e planejamento do professor, os quais estabelecerão relações com o processo lúdico traduzido nas metodologias empregadas. Por fim, o artigo aborda sobre o Brinquedo e sua importância na prática pedagógica, dissertando a relação que é estabelecido entre sujeito/objeto, atrelando-os com o lúdico favorece aprendizagens e o pensar, além de relação com o espaço e tempo, ou seja, estimulaa exploração do ambiente e interações sociais.
Palavras chave: Educação Infantil. Lúdico. Aprendizagem.

ABSTRACT: Academic work has as its theme the importance of the play in early childhood education that emphasizes on its importance, that is, a pedagogical tool that teachers can use in the classroom as methodological techniques in learning, as through playfulness children can learn more pleasant, concretely and therefore more significant, culminating in a quality education. Thus, through a bibliographical research, it sought to essay to submit such assumptions, aiming to describe about the game, theculture that permeates the play and need for recreational practices in these social interactions. The article also discusses about the playful Source, which translates thatplayfulness is an exercise of affective relationship with the world, with people and objects from antiquity. About playful technique and the development of teaching- learning process, it is noted on the conditions for expression of feelings and views of the world, emerging playful tool for meaningful learning, ie the need for playfulness tostimulate makes of children's accounts. Academic work also explains the playful techniques, emphasizing on the playfulness contained in the game, the toy, the play with the toy, warning of the organization of space, intervention and teacher planning, which establish relations with the playful process translated in methodologies employed. Finally, the article discusses about the toy and its importance in teaching practice, expounding the relationship that is established between subject / object, tyingthem with the playful favors learning and thinking, and relationship with space and time,that is, encourages the exploration of the environment and social interactions.

[1] Graduada em Pedagogia e pós graduada em Graduada em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte-UFRN. Pós graduada em Fundamento para o ensino da História e Geografia pelaFaculdade Educacional da Lapa- FAEL. Email: gerlaimaalves@hotmail.com.
[2] Graduada em Pedagogia e aluna da Pós Graduação do curso de Especialização em Educação Infantil pelo Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy. E-mail: janainadi@hotmail.com.
[3] Graduada em Pedagogia e pós graduada pelo Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy. E-mail: joseanediasmacena@hotmail.com.

INTRODUÇÃO

A brincadeira é uma atividade social, com contexto cultural e social. A valorização do brincar nas instituições pode propiciar uma escola mais dinâmica porque viabiliza a interação das crianças, respeito as características individuais de cada uma, divertimento. A brincadeira também é uma atividade que permite ao sujeito a apropriação dos códigos culturais, uma forma de expressar-se, de aprendere experienciar. Sendo assim:

> O brincar é o fazer em si, um fazer que requeira tempo e espaço próprios; um fazer que se constitua de experiências culturais, que é universal e próprio da saúde, porque facilita o crescimento, conduz aosrelacionamentos grupais, podendo ser uma forma de comunicação consigo mesmo (a criança) e com o outro (WINNICOTT, 1975, p. 63).

Com base nessas proposições, a escola deve utilizar-se de situações que contribuam para aprendizagem significativa dos educandos, investindo no brincar e porque não valorizá-lo também através da ludicidade.

É inegável que criança está em plena fase de desenvolvimento, contudo ela precisa de estímulos para que suas vivências na escola sejam significativas e que despertem o prazer. Nessa perspectiva, o faz de conta tão aflorado nessa faixa etária, exprime a necessidade de práticas pedagógicas lúdicas, as quais associadas a essa capacidade imaginativa dos pequeninos, refletirão uma educação que prima a aprendizagem prazerosa, potencializa a criatividade e contribui para o desenvolvimento cognitivo das crianças. Entretanto, nem sempre se percebe nas instituições escolares, metodologias que expressam práticas educativas lúdicas,promovendo o brincar, o jogar, o dançar... como mero passa tempo. Nesse sentido, o trabalho acadêmico procura discorrer sobre a importância do lúdico no desenvolvimento infantil.

Por isso, no desejo de adquirir mais conhecimentos sobre a ludicidade e o que proporciona para as crianças, a pesquisadora foi instigada a discorrer sobre o lúdico, bem como o misterioso e criativo faz de conta, emitido na brincadeira, que será estimulado com os instrumentos da ludicidade e, por fim, de que forma as práticas pedagógicas relacionam-se intrinsecamente com esses pressupostos.

Para tanto, foi feita uma pesquisa bibliográfica, objetivando dissertar sobre a utilização da ludicidade como técnica nas práticas pedagógicas, a sua importância para aprendizagem significativa e a práxis do educador nesse contexto. O artigo aborda a importância das técnicas lúdicas para o desenvolvimento infantil, explanando sobre a origem do lúdico e seu

processo de concepção de brincadeira espontânea à psicofisiologia do comportamento humano, bem como sua relação com a cultura desde a antiguidade, abarca também a temática sobre a técnicalúdica e o processo de desenvolvimento do ensino/aprendizagem discorrendo sobre a importância dessa ferramenta na escola e seus benefícios para a aprendizagem significativa, e por fim ressalta sobre as técnicas lúdicas utilizadas, e como aplicá-las. Em resumo, favorece a aquisição da concepção dos mais diferentes aspectos que o lúdico proporciona para a aprendizagem e as significações dessa técnica na metodologia do educador na Educação Infantil.

A ORIGEM DO LÚDICO

O lúdico tem sua origem na palavra latina "ludus" que quer dizer "jogo", ou seja,o termo lúdico se refere apenas ao jogar, ao brincar, ao movimento espontâneo, todavia, o lúdico passou a ser reconhecido como psicofisiologia do comportamento humano, de modo que a definição deixou de ser o simples sinônimo de jogo. Conforme Antunes (2005, p.33) "as implicações da necessidade lúdica extrapolaram as demarcações do brincar espontâneo". Dessa forma, o lúdico apresenta valores específicos para todas as fases da vida humana que vai além da espontaneidade.

Mediante a essa prerrogativa, Carneiro (1995, p.66) destaca que "todas as pessoas têm uma cultura lúdica, que é um conjunto de significações sobre o lúdico". Assim, é possível dizer que a cultura lúdica é produzida pelos indivíduos, a qual se constrói a todo tempo, por meio de brincadeiras que a criança começa desde cedo. Além disso, Antunes (2005, p.34) retrata que a concepção da cultura lúdica é uma noção historicamente construída ao longo do tempo e, consequentemente, foi mudando conforme as sociedades, não se mantendo da mesma forma dentro das sociedades e épocas.

Nesse sentido, o lúdico se expressa desde os primitivos nas atividades de dança, caça, pesca, lutas, e varia de acordo com a cultura, por isso, Antunes (2005, p.56) relata que na Grécia antiga, Platão afirmava que os primeiros anos de vida da criança deveriam ser ocupados por jogos, mas com o cristianismo, os jogos vão sendodeixados de lado, considerados profanos, sem significação.

Sendo assim, historicamente percebe-se que a concepção de jogos e brincadeiras nesse período, partiu de uma valorização na Grécia Antiga para algo insignificante com o cristianismo e que a cultura lúdica é historicamente construída. Por isso, Antunes (2005, p.58) expõe que somente "no século XVI, os humanistas começam novamente a valorizar

novamente o jogo educativo, percebendo a importância do processo lúdico na formação da criança". "Ensina-lhes por meio de jogos", proclamava Rabelais (apud ANTUNES, 2005, p.22).

Portanto, a ludicidade é um exercício da relação afetiva com o mundo, com aspessoas e com os objetos desde a antiguidade, ressaltando que a educação lúdica esteve presente várias épocas, povos e contextos com caráter sócio histórico cultural.

A TÉCNICA LÚDICA E O DESENVOLVIMENTO DO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM

Pode-se dizer que o lúdico é toda e qualquer atividade que executamos que pode dar prazer, ou que tenhamos espontaneidade em executá-la. Nesse sentido, navisão de Bertoldo (2011), é quando fazemos porque queremos, por interesse pessoal.Isto se refere tanto à criança quanto para o adulto.

Começamos a perceber a possibilidade, a facilidade de se aprender, quando estamos brincando, pois na atividade lúdica, como na vida, há um grande número defins definidos e parciais, que são importantes e sérios, porque consegui-los é necessário ao sucesso e, consequentemente, essencial a satisfação que o serhumano procura, a qual neste caso, seria o de aprender.

Mesmo diante da crescente contribuição, o lúdico tem pouca constatação em sua aplicação e sistematização enquanto ferramenta pedagógica, visto que, através das atividades lúdicas, as crianças adquirem marcos de referenciais significativos quelhes permitem conhecer a si mesmas, descobrir o mundo dos objetos e o mundo dosoutros, experimentando também, situações de aventura, ação e exploração, como características impostergáveis da infância. Wayskop (1995) destaca essa importânciaquando ressalta que com o jogo, as crianças fixam convicções de justiça, solidariedade e liberdade. São resolvidas situações problemáticas, adaptando-se de forma ativa a sociedade em que vivem, contudo são poucos os professores que adotam metodologias lúdicas.

De acordo com o que aponta Marcellino (1997, p.44), "ao tratar do lúdico foca a abordagem que se busca, o lúdico não como algo isolado ou associado a uma determinada atividade", mas como um componente cultural historicamente situado que pode transcender aosmomentos de lazer, como seu uso na Educação: "porque não atuar com os componentes lúdicos da cultura, em outras esferas de obrigação, notadamente... na escola"? Concomitantemente a essa indagação é necessário a reflexão sobre como trabalhar através da ludicidade, desenvolvendo metodologias que proporcionem o prazer na aprendizagem com

procedimentos pedagógicos que realmente explorem olúdico, o qual é retratado numa práxis que associa ao educar, ao ensinar, tanto o divertimento como a interação com os outros, a fim de desenvolver a capacidade criadora, os conhecimentos...

Sobre essa dissertativa Teixeira (1995) menciona que cabe ao educador oferecer inúmeras oportunidades para que se torne prazerosa a aprendizagem por meio dos jogos e brincadeiras. Ainda enfatiza Freinet (1998) descrevendo que as práticas lúdicas fundamentais, não devem ser simplesmente a aplicação de uma atividade, pois esta pode corromper a essência do verdadeiro significado do brincar. Freinet acredita que durante a atividade lúdica o que mais importa não é o meio, maso fim que ela proporciona como resultado benéfico da ação do momento.

As instituições de Educação Infantil têm restringido as atividades das crianças aos exercícios repetitivos, motora e, ao mesmo tempo em que bloqueiam a organização independente das crianças para as brincadeiras, essas práticas não estimulam a criatividade dos alunos, como se suas ações simbólicas servissem apenas para explorar e facilitar ao educador a transmissão de determinada visão do mundo, definida, a princípio, pela instituição infantil. Nessa perspectiva, Wayskop (1995) aponta que se as instituições fossem organizadas em torno do brincar infantil,elas poderiam cumprir suas funções pedagógicas, privilegiando a educação da criança em uma perspectiva criadora, voluntária e consciente.

De acordo com o pensamento de Soler (2003) não se pode mais conceber que uma pessoa que passa pela escola saia sem entrar em contato com valores humanosessenciais, e que depois, fora da escola, comete atos grotescos, pois, a escola deve ensinar para além da Matemática, Língua Portuguesa, Educação Física, enfim, deve ensinar a pessoa a ser feliz e fazer as outras pessoas felizes.

Dessa forma, resgatar a ludicidade dentro de um processo educativo, é ir em busca da construção de bases para: através de práticas e vivências, possibilitar que este indivíduo modifique seu foco de atenção e consiga enxergar além da realidade das sombras, como afirmava Platão na Grécia Antiga, e possa vislumbrar a possibilidade de desenvolver plenamente suas potencialidades.

De acordo com Gomes (2004, p. 47), a ludicidade é uma dimensão da linguagem humana, que possibilita a "expressão do sujeito criador que se torna capazde dar significado à sua existência, ressignificar e transformar o mundo". E mais na frente conclui: "Dessa forma, a ludicidade é uma possibilidade e uma capacidade de se brincar com a realidade, ressignificando o mundo" (GOMES, 2004, p. 145). Ainda discorrendo sobre o lúdico, Gomes ressalta a premissa básica dessa abordagem quando escreve:

> Como expressão de significados que tem o brincar como referência, olúdico representa uma oportunidade de (re) organizar a vivência e (re) elaborar valores, os quais se comprometem com determinado projeto de sociedade. Pode contribuir, por um lado, com a alienação das pessoas: reforçando estereótipos, instigando discriminações, incitando a evasão da realidade, estimulando a passividade, o conformismo e o consumismo; por outro, o lúdico pode colaborar coma emancipação dos sujeitos, por meio do diálogo, da reflexão crítica, da construção coletiva e da contestação e resistência à ordem social injusta e excludente que impera em nossa realidade (GOMES, 2004, p. 146).

Portanto, sabe-se que a ludicidade é uma necessidade em qualquer idade e não pode ser vista apenas como diversão. O desenvolvimento do aspecto lúdico facilita a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural, colabora para uma boa saúde mental, prepara um estado interior fértil, facilita a comunicação, expressão e construção do conhecimento. Assim, a prática lúdica entendida como ato de brincar das crianças permite um mergulho na sua trajetória ao longo dos tempos, acumulando informações. A esse respeito, Santos (2008) menciona que este processo cíclico, retratado em cada ação e em cada jogo, permite conhecer um poucoda evolução. Sendo assim, entender o brincar das crianças é conhecer um pouco da cultura.

A Educação pela vida da ludicidade propõe-se a uma nova postura existencial cujo paradigma é um novo sistema de aprender brincando, inspirando numa concepção de educação para além da instrução. Para que isso aconteça é preciso que os profissionais da educação reconhecem o real significado do lúdico para aplicá- lo adequadamente, estabelecendo a relação entre o brincar e o aprender.

Na visão de Campos (2011) o jogo, nas suas diversas formas, auxilia no processo ensino-aprendizagem, tanto no desenvolvimento psicomotor, isto é, no desenvolvimento da motricidade fina e ampla, bem como no desenvolvimento de habilidades do pensamento, como a imaginação, a interpretação, a tomada de decisão, a criatividade, o levantamento de hipóteses, a obtenção e organização de dados e a aplicação dos fatos e dos princípios a novas situações que, por sua vez, acontecem quando jogamos, quando obedecemos a regras, quando vivenciamos conflitos numa competição, etc.

No processo educativo, em especial, na Educação Infantil, o desenvolvimento de atividades lúdicas deve ser consideradas como prioridades no delineamento de atividades pedagógicas contidas no planejamento escolar realizado pelos professores e coordenadores. Essa inclusão visa, portanto, a flexibilização e dinamização das atividades realizadas ao longo de toda a prática docente, oportunizando a eficácia e significação da aprendizagem.

Portanto, a escola que possui um trabalho pedagógico que prima uma educação significativa para as crianças, proporciona a elas condições de expressão, comunicação dos próprios sentimentos e visões do mundo por promover com o lúdico,aprendizagens através do que a criança mais gosta de fazer: Brincar e divertir-se. A ludicidade aparece nesse cenário como um teatro que oportuniza a criança ser criança, bem como aprender por meio do que elas mais sabem atuar: O "faz de conta"!

AS TÉCNICAS LÚDICAS UTILIZADAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Segundo Antunes (2005, p. 11) "A palavra jogo provém de jocu, substantivo masculino de origem latina que significa gracejo". Em seu sentido etimológico, portanto, expressa um divertimento, uma brincadeira, um passatempo, sujeito a regras que devem ser observadas quando se joga. Significa também balanço, oscilação, astúcia, ardil, manobra. Não parece ser difícil concluir que todo jogo verdadeiro é umametáfora da vida.

Apesar do jogo ser uma atividade espontânea nas crianças, isso não significa que o professor não necessite ter uma atitude ativa sobre ela. Para isso, é preciso sintetizar algumas funções do educador frente ao lúdico. Providenciando um ambiente adequado para o jogo infantil, a criação de espaços e tempo para os jogos é uma dastarefas mais importantes para o professor. Cabe-lhe organizar espaços de modo a permitir as diferentes formas de jogo, por exemplo, as crianças que estejam realizando um jogo mais sedentário não sejam atrapalhadas por aqueles que realizam uma atividade que exige mais mobilidade e expansão de movimentos.

Santos (2008) destaca que enriquecer e valorizar os jogos realizados pelas crianças é outra função do educador, uma observação atenta pode indicar os professores que sua participação seria interessante para enriquecer a atividade desenvolvida introduzindo novos personagens ou novas situações que torne o jogo mais rico e instigante para as crianças. A partir daí,o jogo passa a ser uma ferramentaideal para a aprendizagem. Em síntese, o jogo é o melhor caminho de iniciação ao prazer estético, à descoberta da individualidade e à meditação individual (ANTUNES,2005, p. 36).

Nessa perspectiva, Negrini (1994), ao se referir a jogos, acrescenta: O jogo se apresenta para a criança como uma atividade dinâmica, no sentido de satisfazer uma necessidade. Assim, ao se observar o comportamento de uma criança jogando/brincando, pode-se perceber o quanto ela desenvolve sua capacidade de resolver os mais variados problemas, sem tirar o seu sentido lúdico.

É importante destacar também que o elemento que separa um jogo pedagógicode outro de caráter apenas lúdico é o fato de desenvolver o jogo pedagógico coma intenção de provocar aprendizagem significativa, estimular a construção de novo conhecimento e principalmente despertar o desenvolvimento de uma habilidade operatória. Sendo assim, o desenvolvimento de uma aptidão ou capacidade cognitivae apreciativa específica, possibilita a compreensão e a intervenção do indivíduo nos fenômenos sociais e culturais, ajudando a construir conexões.

O brinquedo também é uma técnica lúdica a ser utilizada na prática pedagógica que promove uma relação íntima com a criança. A esse respeito, Vygotski, (1998, p. 38) ressalta que "o brinquedo estimula a representação, a expressão de imagens que evocam aspectos da realidade". Enfim, meio dos brinquedos, as crianças vivenciam determinadas situações do cotidiano, construindo um conhecimento embasado em certas habilidades definidas pela estrutura preexistente no próprio objeto e suas regras.

O ato de brincar com brinquedos vai evoluindo com o passar do tempo, altera-se de acordo com os interesses próprios da faixa etária, conforme a necessidade de cada criança e também com os valores da sociedade na qual está inserida. Nessa perspectiva, Wajskop (1995, p.25) afirma que "o brincar é uma atividade humana na qual as crianças são introduzidas constituindo-se em um modo de assimilar e recriar a experiência sócio-cultural dos adultos".

Segundo Chateau (1997) e Winnicott (1985) o ato de brincar é um ato característico da infância e afirmam que a infância não existe sem o brincar, o brincar é inato. A criança tem como objetivo a própria ação do brincar (fazer), não importando o resultado que este fazer proporciona. O brincar é algo livre e, em função deste aspecto não há modos prontos de agir ou operar durante a brincadeira. Além disso, Vygostsky (1998) afirma que o brincar é um espaço de aprendizagem onde a criançaage além do seu comportamento humano. No brincar, ela age como se fosse maior do que é na realidade, realizando simbolicamente, o que mais tarde realizará na vidareal. Embora aparentemente expresse apenas o que mais gosta, a criança quando brinca, aprende a se subordinar às regras das situações que reconstrói.

É imprescindível enxergar com novos olhos o verdadeiro universo mágico e encantador do lúdico em sala de aula no brincar e consequentemente, entendendo- se aí toda a prática cotidiana do aluno, visto que, é na educação infantil que as crianças são capazes de construir a aprendizagem através do brincar e o brinquedo é o objeto que se relaciona como este sujeito, possibilitando a criação e a imaginação de situações representativas simbólicas entre o mundo real e o mundo a ser construído com base nas expectativas e anseios.

Nessa perspectiva, é através da atividade lúdica do brincar que a criança se prepara

para a vida, assimilando a cultura do meio em que vive, a ele se integrando, adaptando-se às condições que o mundo lhe oferece e aprendendo a competir, cooperar com seus semelhantes e conviver como um ser social. Portanto, os professores, na posição não de meros transmissores de informações e conhecimentos sistemáticos, mas como mediadores desses conhecimentos, devem oportunizar condições para que por meio do desenvolvimento das brincadeiras, a criança possa construir de forma autônoma o seu próprio conhecimento.

Portanto, o professor deve brincar junto com as crianças e utilizar o brinquedona sua metodologia de trabalho, assim como entender a relação que este estabeleceno brincar, seja com o meio, com outras crianças, e que potencialidades serão desenvolvidas por meio dessa técnica lúdica, que promove relação sujeito objeto. Enfim, não aplicar essa técnica lúdica sem conhecer a complexidade das relações estabelecidas entre o brincar e o brinquedo, bem como sua importância para o desenvolvimento da criança.

O BRINQUEDO E SUA IMPORTÂNCIA NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Segundo Piaget (1998, p. 62), "o brinquedo não pode ser visto apenas como divertimento ou brincadeira para desgastar energia, pois ele favorece o desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo e moral". Através dele se processa a construção de conhecimento, principalmente nos períodos sensório-motor e pré- operatório. Agindo sobre os objetos, as crianças, desde pequenas, estruturam seu espaço e seu tempo, desenvolvendo a noção de causalidade, chegando à representação e, finalmente, à lógica. As crianças ficam mais motivadas para usar a inteligência, pois querem jogar bem, esforçam-se para superar obstáculos tanto cognitivos como emocionais.

Nessa perspectiva, o brinquedo não é simplesmente um "passatempo" para distrair os alunos, ao contrário, corresponde a uma profunda exigência do organismo e ocupa lugar de extraordinária importância na educação escolar. Estimula o crescimento e o desenvolvimento, a coordenação muscular, as faculdades intelectuais, a iniciativa individual, favorecendo o advento e o progresso da palavra. Estimula a observar e conhecer as pessoas e as coisas do ambiente em que se vive. Através do brinquedo a criança pode brincar naturalmente, testar hipóteses, explorartoda a sua espontaneidade criativa.

Portanto, o brinquedo é um dos fatores mais importantes nas atividades da infância, pois a criança necessita brincar, jogar, criar e inventar para manter seu equilíbrio com o mundo. Sendo assim, a importância da inserção e utilização dos brinquedos, jogos e brincadeiras na prática pedagógica lúdica é uma realidade que se impõe ao professor.

Brinquedos não devem ser explorados só para lazer, mas também como elementos bastante enriquecedores para promover aprendizagem lúdica, ou seja, significativa. Através dos jogos e brincadeiras, o educando encontra apoio para superar suas dificuldades de aprendizagem, melhorando o seu relacionamento com o mundo. Assim, Campos (2011) destaca que "os professores precisam estar cientes de que a brincadeira é necessária e que traz enormes contribuições para o desenvolvimento da habilidade de aprender e pensar".

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O brincar é sem dúvida um meio pelo qual as crianças exploram uma variedade de experiências em diferentes situações. Proporciona não só um elemento real de aprendizagem, como permite atividades sociais permeadas de valores e regras que refletirão no meio em que vivem.

Nesse sentido, o trabalho com o lúdico incita a exploração e reflexão sobre a realidade, a cultura na qual se vive, aflorada através da imaginação, do faz de contas. A incorporação das brincadeiras, jogos e brinquedos na prática pedagógica, estimulam aprendizagens significativas que instigam o cognitivo, as relações sociais... Brincadeiras e jogos são ferramentas lúdicas que proporcionam prazer, bem como move a criança a descobrir mais sobre o mundo, além de promover a relação entre o sujeito e objeto, a qual estimula a construção do conhecimento e consequentemente aprendizagens na exploração do meio em que vive.

Para tanto, requer-se uma práxis planejada, uma metodologia que abarque as ferramentas lúdicas que considerem os espaços, a faixa etária, a cultura, além de ser significativa para as crianças. Enfim, o professor oferece inúmeras oportunidades nesse processo e as aprendizagens prazerosas dependerão dos materiais adequados, se atende as necessidades das crianças e a diversidade, como media e intervém nas atividades propostas. Portanto, a ludicidade promove o desenvolvimento das crianças, proporcionadapelo prazer. As vivências dos pequeninos, a construção do sujeito/criança como produtor de cultura, a reflexão e estímulos da cognição, assim como afloramento da imaginação, são benefícios que o trabalho com o lúdico propõe para aprendizagens significativas.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, C. **Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências**: os jogos e os parâmetros curriculares nacionais. Campinas: Papirus, 2005.

BERTOLDO, J. V.; RUSCHEL, M. A. de M. **Jogo, brinquedo e brincadeira**: uma Revisão

Conceitual. Disponível em: <www.ufsm.br/gepeis/jogo.htm> Acesso no dia 21de Setembro de 2011.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: 1997.

_____. LDB – **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei no 9.394/96de 20 de dezembro de 1996.

CAMPOS, M. C. R. M. **A importância do jogo no processo de aprendizagem**. Disponível em: <http://www.psicopedagogia.com.br/entrevistas/entrevista.asp?entrIDAcesso no dia 26 de Setembro de 2015.

CARNEIRO, M. A. B. **Aprendendo através da brincadeira**. Ande, Revista da Associação Nacional de Educação, ao 13, nº 21, Cortez Editores, 1995.

CHATEAU, J**. O jogo e a criança**. 2. ed. São Paulo: Summus, 1997.

FREINET, Célestin. **Ensaio de Psicologia Sensível**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

GOMES, Christianne Luce (org.). **Dicionário Crítico do Lazer.** Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MARCELLINO, N. C. **Pedagogia da animação**. 2. edição, Campinas, São Paulo- SP,Editora Papirus,1997.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**. São Paulo: Hucitec,1993.

NEGRINE, A. **Aprendizagem e desenvolvimento infantil.** Porto Alegre: Propil, 1994.

PIAGET, J. **A psicologia da criança**. Ed. Rio de Janeiro. Bertrand Brasil, 1998.

SOLER, R. **Jogos cooperativos para a educação infantil**. Rio de Janeiro: Sprint, 2003.

WAJSKOP, G. **Brincar na Pré-Escola**. São Paulo: Cortez, 1995.

WINNICOTT, Donald Woods. **O brincar & a realidade**. Trad. J. O. A. Abreu e V. Nobre. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

TEIXEIRA, C. E. J. **A ludicidade na escola.** São Paulo: Loyola, 1995**.**

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Aprendizagem, desenvolvimento e linguagem**. 2. ed. São Paulo: Ícone, 1998.

MANGUEZAL, RESISTÊNCIA, RACIONALIDADE E SUSTENTABILIDADENO MEIO AMBIENTE: UM ESTUDO DE CASO NA COMUNIDADE DA MANGABEIRA NA CIDADE DE MACAÍBA/RN

***Suely Nascimento de Melo*[4]**
***Natalice Feliciano dos Santos Nascimento*[5]**
***João Maria Simplício Ferreira*[6]**

RESUMO: Nesse trabalho será apresentado um estudo de caso o trabalho desenvolvido nos anos iniciais do ensino fundamental I na escola Educandário Venera Dantas de Medeiros, localizada no município de Macaíba /RN. Essa pesquisa tem como objetivo principal sensibilizar e resgatar a importância do Manguezal para a comunidade, destacando a conservação ambiental, propiciando aos alunos e comunidade escolar o desenvolvimento da sustentabilidade como práticas de Educação Ambiental. A pesquisa busca-se relatar as atividades e discussões de questões ambientais, tentando solucionar os problemas encontrados no manguezal da localidade.
Palavras-chaves: Manguezal, Sustentabilidade, Educação Ambiental.

ABSTRACT: In this work, a case study of the work developed in the early years of elementary school I at Educandário Venera Dantas de Medeiros school, located in the municipality of Macaíba / RN, will be presented. The main objective of this research is to raise awareness and rescue the importance of the Mangrove Forest for the community, highlighting environmental conservation, providing students and the school community with the development of sustainability as Environmental Education practices. The research seeks to report the activities and discussions of environmental issues, trying to solve the problems found in the local mangrove.
Keywords: Mangrove, Sustainability, Environmental Education.

INTRODUÇÃO

Na perspectiva de Educação Ambiental em suma o mundo contemporâneo, temos observado a exploração dos recursos naturais e geração de resíduos poluentes no manguezal, que provocam o desequilíbrio ecológico. Afetando também o desenvolvimento econômico e social a nível regional.

A degradação ambiental reflete na nossa comunidade de pescadores, pois grande maioria retira seu sustento da pesca artesanal no manguezal. Desse modo a educação

[4] Pedagoga. Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú -UVA. Especialização em Língua Portuguesa Aspectos Teóricos e Práticos Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Mestranda Em Ciências da Educação - ESL Centro de Ensino. E-mail: suelly.melo.sn@gmail.com.
[5] Pedagoga. Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA. Especialização em Didática da Língua Portuguesa e Literatura pela Universidade Potiguar - UNP. Mestranda Em Ciências da Educação - ESL Centro de Ensino. E-mail: natalicedossantos.nascimento@hotmail.com.
[6] Bacharel e Mestre em música pela UFRN; Mestre em Ciências da Educação (UEP); Bacharel em Direito pelo Centro Universitário UNINASSAU, Pós-graduado em Direito Eleitoral e Previdenciário. Doutorando em Educação Profissional (IFRN – Campus Central). E-mail: jsimplicioadv@gmail.com.

ambiental se faz necessária para reflexões sobre as questões e problemas encontrados.

O objetivo geral deste trabalho, é relatar práticas de educação ambiental, efetivadas na escola Educandário Venera Dantas de Medeiros, como o projeto manguezal, resistência, racionalidade e sustentabilidade no meio ambiente: um estudo de caso na comunidade de Mangabeira na cidade de Macaíba/RN.

No atual contexto educacional primeiramente realizou-se a apresentação do tema, pois muitos alunos ainda não conhecem o manguezal e a sua importância como fonte de renda, enfatizando também os aspectos do solo, fauna e flora do ecossistema. Dessa forma, promovendo um conhecimento gerado a partir das rodas de conversas e sobre as percepções que os alunos apresentam sobre o tema. As atividades propostas foram realizadas com um questionário inicial e registro de desenhos dos alunos. Portanto, este trabalho culminou com a confecção de material para exposição na escola e comunidade, promovendo a sustentabilidade e valorização do ecossistema manguezal.

Destacamos as contribuições de autores estudiosos que se atentam para a importância de se trabalhar a Educação Ambiental e sustentabilidade. Dessa forma, é possível a construção de saberes, estimulando os alunos a desenvolver suas habilidades e adquirir aprendizagens significativas sobre o manguezal e todos ecossistemas integrados.

DISCUSSÕES E REFLEXÕES

O paradigma da Educação Ambiental como uma educação direcionada para as questões ambientais e sociais se encontra extremamente relacionada com a sustentabilidade, pois está inserida no contexto de mudanças de hábitos e atitudes das pessoas em relação as suas ações com o equilíbrio do planeta.

Segundo Guimarães (2012) considera a Educação Ambiental como uma proposta a uma nova visão de mundo que procura romper com a racionalidade econômica, base da sociedade moderna atual geradora dos problemas socioambientais da comunidade. A Educação Ambiental e as práticas sustentáveis, pautadas na racionalidade e ética ambiental possibilitam a construção de um desenvolvimento sustentável harmonioso com a natureza, promovendo equidade e respeito a diversidade ética e cultural (LEFF,2012).

Nesse contexto, compreendemos que a escola desenvolve os valores necessários para a prática educativa, conforme Leff (2012, p.237) “a educação converte-se num processo estratégico com o propósito de formar valores, habilidade e capacidades para orientar a transição para a sustentabilidade”.

Diante desses pressupostos, podemos destacar em nossas vivências práticas nosegundo momento foi apresentado um filme com fotos tiradas pela autora destacar o manguezal e **um** filme de biodiversidade ambiental e grande parte dos problemas encontrados pela exploração dos recursos naturais. E apresentação dos trabalhos realizados pelos alunos durante todo o projeto. Na realização dessa prática pedagógica os alunos foram capazes de representar com atividade coletiva com exposição de todos os trabalhos, no qual houve o envolvimento participativo nas atividades propostas.













Fotos da Autora (2022)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As atividades relatadas nesse estudo demostram a importância de introduzir e ampliar a Educação Ambiental na comunidade escolar, compreendemos que, é de extrema importância que o professor consiga desenvolver seu projeto de extensão na forma prática do ensino, ressaltando a transformação da realidade e sensibilização ambiental dos envolvidos.

Os valores da educação são capazes de transformar o saber tradicional em conhecimento cientifico, sendo uma função social essencial que promove na escola areflexão, a construção de valores e sensibilização ambiental primordial na formação da cidadania e enfrentamento dos problemas ambientais.

No entanto ressalta-se a relevância da construção de um projeto ambiental que tenhaa conservação ambiental e proteção desse ecossistema como transformação da realidade, promovendo assim o meio ambiente equilibrado e com sustentabilidade.

REFERÊNCIAS

GUIMARÃES, M. Sustentabilidade e Educação Ambiental. In: CUNHA, S. B. da; GUERRA, A.J.T (Orgs.). **A questão ambiental:** diferentes abordagens.5.ed.Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

LEFF. E. **Saber ambiental**; sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

RODRIGUEZ, J.M.M.; SILVA, E. V. da **Educação Ambiental e Desenvolvimento Sustentável**: Problemática, Tendências e Desafios. 2. ed. Fortaleza, CE: Edições UFC, 2013.

A MÚSICA COMO FACILITADORA DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Ana Carla Siqueira dos Santos[7]
Michele dos Santos Campelo[8]
Telma Maria de Freitas Araújo[9]

RESUMO: Este artigo tem como objetivo refletir sobre o papel da música como facilitadora da aprendizagem da criança na Educação Infantil. Para isso, define-se como metodologia o estudo bibliográfico (GIL, 2009), com abordagem qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 2013), amparado nas ideias de autores, como: Bréscia (2003), Gainza (1988), Santa Rosa (1990), Jeandot (1997), dentre outros, além de documentos que orientam a prática pedagógica nas instituições infantis: RCNEI (BRASIL, 1998), DCNEI (BRASIL, 2009) e BNCC (BRASIL, 2017). Os resultados apontam que a música traz grandes contribuições para a Educação Infantil, pois faz com que a criança externe emoções, criatividade, expressividade, autonomia, interação, movimento, coordenação, entre outros, que auxiliam na sua aprendizagem e no seu desenvolvimento, desde que seja trabalhada de forma adequada.
Palavras-chave: Música; Aprendizagem; Educação Infantil.

RESUMEN: Este artículo pretende reflexionar sobre el papel de la música como facilitadora del aprendizaje infantil en la Educación Infantil. Para ello, se define como metodología el estudio bibliográfico (GIL, 2009), con abordaje cualitativo (BOGDAN; BIKLEN, 2013), sustentado en las ideas de autores, como: Bréscia (2003), Gainza (1988), Santa Rosa (1990), Jeandot (1997), entre otros, así como documentos que orientan la práctica pedagógica en instituciones infantiles: RCNEI (BRASIL, 1998), DCNEI (BRASIL, 2009) y BNCC (BRASIL, 2017). Los resultados indican que la música trae grandes aportes a la Educación Infantil, ya que hace que el niño exprese emociones, creatividad, expresividad, autonomía, interacción, movimiento, coordinación, entre otros, los cuales ayudan en su aprendizaje y desarrollo, siempre y cuando sean trabajados adecuadamente.
Palabras clave: Música; Aprendiendo; Educación Infantil.

INTRODUÇÃO

A música está presente na vida do sujeito de diversas formas, desde o começo da história da humanidade. A linguagem musical possui manifestações culturais, podendo se apresentar em meios familiares, escolares e religiosos, possuindo a capacidade de expor a característica de cada movimento social, de maneira divergente, não exercendo apenas a função de desenvolver expressões culturais, visto que ela tem um lugar de destaque na formação da criança.

No contexto da Educação Infantil, a música exerce o importante papel de estimular o desenvolvimento das capacidades motoras, cognitivas, emocionais e sociais, proporcionando

[7] Pedagoga (UVA/RN). Especialista em Educação Infantil e Alfabetização. Mestranda em Ciências da Educação (UNADES/PY).
[8] Pedagoga (UVA/RN). Mestranda em Ciências da Educação (UNADES/PY).
[9] Pedagoga (UVA/RN). Especialista em Psicopedagogia (FIR/PE). Mestra e Doutora em Educação (UFRN). Docente e Orientadora do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Educação (UNADES/PY).

a formação integral da criança, na construção da sua aprendizagem. Quando bem explorada, cria novas possibilidades de interação, participação e interesse por parte dos educandos.

A música, enquanto parte deste ambiente infantil, possibilita à criança se desenvolver de forma mais plena, passando a atribuir novos significados para as experiências vividas e conhecimentos adquiridos. A Educação Infantil, nesse sentido, representa um valioso espaço de formação com a contribuição de ideias e possibilidades para o trabalho com a música, oferecendo oportunidades à criança paraque construa suas relações e desenvolva, ao máximo, suas potencialidades.

Nessa perspectiva, é possível à criança da Educação Infantil explorar a músicae todas as suas variedades de sons, ritmos e movimentos, procurando apresentá-los de forma dinâmica e atual. Ademais, na criança, não deve ser estimulado apenas o gosto musical, mas como fonte de auxílio no desenvolvimento da sua expressão e da sua sensibilidade, contribuindo para a melhoria no seu desempenho criativo e participativo.

Sendo assim, este artigo tem por objetivo refletir sobre o papel da música como facilitadora da aprendizagem da criança na Educação Infantil, bem como tecer um breve recorte conceitual acerca da música, além de analisar o seu uso em turmas dessa etapa de ensino.

Para isso, definiu-se como metodologia a pesquisa bibliográfica (GIL, 2009), de abordagem qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 2013), amparada no aporte teórico de autores, como: Bréscia (2003) Gainza (1988), Santa Rosa (1990), Jeandot (1997), dentre outros, além de documentos nacionais que orientam a prática pedagógica nas instituições infantis: RCNEI (BRASIL, 1998), DCNEI (BRASIL, 2009) e BNCC (BRASIL,2017).

O artigo está estruturado em quatro tópicos: iniciamos com a introdução; em seguida, traçamos, brevemente, alguns conceitos e características da música, na visãodos autores; mais adiante, refletimos acerca do papel da música como facilitadora daaprendizagem da criança na Educação Infantil; e, ao final, tecemos nossas considerações finais, seguidas das referências bibliográficas.

BREVE REFLEXÃO SOBRE A MÚSICA NAS CONCEPÇÕES DOS AUTORES

A música é algo que está sempre associada à cultura e às tradições de um povoe de sua época. Ao longo do tempo, as preferências musicais da população podem mudar constantemente. Isso acontece devido ao desenvolvimento tecnológico e a grande influência que os meios de comunicação exercem sobre os indivíduos.

Segundo Bréscia (2003, p. 25), a música é "uma linguagem universal, tendo participado da história da humanidade desde as primeiras civilizações". Conforme dados antropológicos, as primeiras músicas foram usadas em rituais. Com o passar do tempo, ela começou a ser utilizada em louvadores. Atualmente, existem diversas definições para a música, porém, de um modo geral, ela é considerada ciência e arte. Gainza (1988, p. 22) ressalta que "A música e o som, enquanto energia, estimula o movimento interno e externo no homem, impulsionando-o à ação e promovem nele uma multiplicidade de condutas de diferentes qualidades e grau".

A música é composta basicamente por sons, ritmos, melodia e harmonia. Os sons são as vibrações, o ritmo é o efeito da duração dos sons, a melodia é a sucessão ou repetição do ritmo e a harmonia é a combinação dos sons de forma que se torne agradável aos ouvidos. A música eleva os sentimentos mais profundos do ser humano.Esta é considerada uma linguagem que se traduz em formas sonoras capazes de expressar e comunicar sensações, sentimentos e pensamentos, por meio da organização e relacionamento expressivo entre som e silêncio (GAINZA, 1988).

A música está presente em todas as culturas, nas mais diversas situações: festas comemorações, rituais religiosos, manifestações, cívicas, politicas, etc., fazendo parte da educação desde muito tempo. Na Grécia antiga, era considerada como fundamental para a formação de futuros cidadãos, ou lado da Matemática e da Filosofia.

A música tona-se importante e fundamental por fazer parte da vida e da cultura das pessoas, servindo como forma de expressão que permite ao ser humano manifestar suas alegrias e tristezas. Dessa forma, é possível observar que a música se torna um importante recurso de aprendizagem por fazer parte do nosso cotidiano.

A integração entre aspectos sensíveis, afetivos, estéticos e cognitivos, assim como a promoção de interação e comunicação social conferem caráter significativo à linguagem musical. É uma das formas importantes de expressão humana, o que por si só justifica sua presença no contexto da educação de um modo geral e, na EducaçãoInfantil, particularmente.

Santa Rosa (1990, p.19) identifica a música como "[...] linguagem expressiva e as canções são veículos de emoção e sentimentos e podem fazer com que a criança reconheça nelas seu próprio sentir".

Para Romanelli (2009), a música é uma linguagem comum a todos os seres humanos e assume diversos papéis na sociedade, como função de prazer estético, expressão musical, diversão, socialização e comunicação. Na escola, a música é uma linguagem da arte, é uma possibilidade de estratégia de ensino, ou seja, uma ferramenta para auxiliar a aprendizagem

em outras disciplinas.

As atividades que envolvem a linguagem musical proporcionam uma educação que possibilita o incentivo para o desenvolvimento integral da criança, pois permite que ela desenvolva o senso rítmico, a coordenação motora, a concentração e a atenção durante as atividades.

Nessa perspectiva, a música proporciona uma série de conteúdos para utilização em sala de aula, pois pode trazer à tona debates importantes acerca de questões políticas e culturais, tantas locais, quanto globais, haja vista a sua abrangência de temas. Além disso, pode contribuir no estreitamento das relações interpessoais e possibilita a interdisciplinaridade e transdisciplinaridade com diversos temas que são abordados nas obras musicais. Para tanto, é responsabilidade docente a análise e escolha dos conteúdos musicais que mais se adaptem ao seu alunado e a realidade social em que estão inseridos, com o objetivo de obter sempre a adesão e atenção dos educandos nas atividades propostas.

A seguir, discutimos o papel da música como elemento facilitador da aprendizagem de crianças que frequentam a Educação Infantil.

A MÚSICA COMO FACILITADORA DA APRENDIZAGEM DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A música no contexto da Educação Infantil vem, ao longo de sua história, atendendo a vários objetivos, alguns dos quais diferentes e alheios às questões próprias dessa linguagem. Ela tem sido, em muitos casos, base para atender vários propósitos, como a formação de hábitos, atitudes e comportamentos mecânicos do cotidiano infantil: lavar as mãos antes do lanche, escovar os dentes, respeitar os faróis, etc.; na realização das comemorações relativas ao calendário de eventos do ano letivo, dia da árvore, dia do soldado, dia das mães, etc.; na memorização dos conteúdos relativos a números, letras do alfabeto, cores, etc. Essas canções costumam ser acompanhadas por gestos corporais, imitados pelas crianças de forma mecânica e estereotipada.

Santa Rosa (1990, p. 22-23) enfatiza que no ambiente escolar a linguagem musical deve estar presente nas atividades "[...] de expressão física, através de exercícios ginásticos, rítmicos, jogos brinquedos, rodas cantadas, em que se desenvolve na criança a linguagem corporal, numa organização temporal, espacial e energética". A criança se comunica, principalmente, através do corpo e, cantando, elaé ela mesma, ela é o seu próprio instrumento.

Ao acompanhar a música com gestos ou dançar, a criança está ampliando a coordenação motora e a atenção, atividades como dançar, cantar, imitar sons, bater palmas e

pés são experiências importantes para criança, pois permitem que desenvolva também a percepção e a concentração, que são extremamente importantes para o desenvolvimento de suas potencialidades (SANRA ROSA, 1990).

Para a autora, atividades como ouvir música, aprender uma canção, brincar deroda, por exemplo, possibilitam à criança o estímulo e o gosto pelas atividades que envolvem a música, além de desenvolver as necessidades de expressão oral e corporal que contribuem para o desenvolvimento afetivo e cognitivo. Aprender a música, dessa forma, eleva a vivência, a percepção e a reflexão sobre todas as áreasde aprendizagem.

A musicalização na Educação Infantil é prevista na Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017), documento oficial que orienta a ação docente nas instituições infantis, na perspectiva de contribuir para a construção de uma escola maisinclusiva, interativa e preparada. Nesse viés, a música é abordada como uma linguagem importante para a formação da criança na Educação Infantil. Em conformidade com esse documento, as atividades humanas são materializadas nas práticas sociais e mediadas pelas diferentes linguagens, sendo estas algumas, quais sejam: oral, visual, libras, sonoro e corporal.

Considerando os Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento da BNCC(BRASIL, 2017), ficam estabelecidos cinco campos de experiências nos quais as crianças podem aprender e se desenvolver, dentre os quais destacamos: traços, sons, cores e formas e escuta, fala, pensamento e imaginação. É nessa junção que o educador precisa manter sua expressão e se conectar com ela, precisa reconquistar o seu poder imaginativo, garantindo a criação e a expressão das crianças. É importante oferecer, também, a oportunidade de ouvir música sem texto, não limitando o contato musical da criança com a canção que, apesar de muito importante,não se constitui em única possiblidade. Por integrar poesia e música, a canção remete,sempre, ao contexto da letra, enquanto o contato com a música instrumental ou vocal, sem um texto definido, abre as possibilidades de trabalho com outras maneiras.

A criança pode perceber, sentir e ouvir se deixando guiar pela sensibilidade, imaginação e sensação que a música lhe sugere e comunica. Poderão ser apresentadas partes das composições ou peças breves, danças, repertório da música chamada descritiva, assim como aquelas que foram criadas visando à apreciação musical infantil, como orientam o RCNEI (BRASIL, 1998) e a BNCC (BRASIL, 2017).

Negrine (1997, p. 4), em estudos realizados sobre aprendizagem e desenvolvimento infantil, afirma que “[...] quando a criança chega à escola, traz consigo toda uma pré-história, construída a partir de suas vivências, grande parte delas através da atividade lúdica”.

Nesse contexto, a música pode contribuir, tornando o ambiente escolar mais

agradável e alegre, ajudando na socialização das crianças com seu grupo escolar, podendo ainda ser usada para relaxar depois de atividades físicas, acalmando as crianças diante da tensão, por exemplo, além de ser um poderoso recurso didático.

Como ressaltam Belochio e Figueirêdo (2009, p. 41) “Para que a música se constitua como atividade mobilizadora de conhecimentos que potencializem a aprendizagem de seus alunos, precisa ser realizada com competência pelas professoras”. Nesse sentido, todo trabalho realizado em sala de aula precisa ser planejado e refletido pelo educador infantil, dando espaço à linguagem musical.

Sob a ótica de Jeandot (1997, p. 18):

> A receptividade à música é um elemento corporal. Ao nascer, a criançaentra em contato com o universo que a cerca, sons produzidos pelos seres vivos e pelos objetos. Sua relação com a música é imediata, sejaatravés do afago da mãe e do canto de outras pessoas, seja através dos aparelhos sonoros de sua casa. Para que isso aconteça é necessário estimulá-la sempre, de forma que aos poucos construa um repertório que permita iniciar uma forma de comunicar-se através dossons. Passada essa fase, a criança começa aprender a cantar, seu repertório musical aumenta.

É aí que a Educação Infantil pode realizar um papel importante na formação integral dessa criança, pois é esse ambiente que serve como suporte para atender àssuas necessidades, contribuindo para o seu desenvolvimento cognitivo, afetivo, físicoe social, entre outros.

Para Campbell, Campbell e Dickinson (2000, p. 132), a música é, sem dúvida, uma das mais antigas formas de arte que qual utiliza a voz humana e o corpo como instrumentos naturais e meios de autoexpressão. Sendo assim, proporcionar às crianças momentos de experiência musical, sejam elas cantigas de roda, cantigas de ninar, canções folclóricas ou outras, em qualquer ambiente, ajudará na descoberta das suas potencialidades e permitirá a demonstração de sentimentos, se estão tristes ou alegres e também de expressões corporais. Por isso, é fundamental que as crianças tenham oportunidades de vivenciar situações concretas que permitam criar e descobrirdiferentes sons produzidos por diferentes objetos.

> Craidy e Kaercher (2007, p. 130) afirmam que a criança precisa vivenciar “[...] experiências concretas com objetos que emitem sons, instrumentos musicais ou outros e formar um vocabulário específicos para se referir a eventos sonoros”. Assim, o manuseio de objetos sonoros possibilita situações em que será possível agrupar ou separar sons, classificar e seriar.

De acordo com Jeandot (1997), ao estimular a criança a construir seus próprios instrumentos e utilizá-los, o professor desperta nela a vontade de explorá-los, e isso lhe proporciona prazer. No entanto, é preciso ter muito cuidado quando se trabalha com a música

na Educação Infantil, pois é fundamental que o professor saiba como trabalhar com ela de forma que exista um planejamento prévio, onde as canções sejam escolhidas e relacionadas à idade das crianças, do contrário esta pode ser absorvida de maneira negativa pelo educando.

No enfoque de Ferreira *et al* (2007), para que o professor selecione bem as músicas que utilizará em suas aulas, ele deverá desenvolver seu espírito crítico como ouvinte. Dessa forma, fará com que a criança desenvolva suas potencialidades e, consequentemente, valorize mais a música no seu cotidiano e na sua vida futura.

O educador pode trabalhar a música em todas as demais áreas da educação, pode associá-la a temas específicos, como: números, poesias, folclore, gramática, História e Geografia. "Esta interdisciplinaridade, através da música, exige do professor habilidade e competência para criar situações que levem a criança a construir os seus conhecimentos" (FERREIRA *et al.*, 2007, p. 20).

Na Educação Infantil, a música pode ser um meio para alcançar uma educação que forme cidadãos críticos, expressivos e atuantes, cujos bons resultados só serão obtidos pela adequação das atividades ao contexto escolar em que se vivencia, através do educador, que facilita a aprendizagem, proporcionando ao educando situações enriquecedoras e organizando ideias que promovam a expressividade dos educandos.

Nesse sentido, é importante que todos os conteúdos sejam trabalhados em situações expressivas e significativas para as crianças. Um trabalho com diferentes alturas dos sons, por exemplo, só se justifica se realizado em um contexto musical que pode ser uma proposta de improvisação que valorize o encontro entre sons graves e agudos ou de interpretação de canções que enfatizem o movimento sonoro, entre outras possibilidades.

Os educadores devem expor a criança à linguagem musical e dialogar com ela sobre e por meio da música. Ou seja, é preciso estudar a música e explorar as informações nelas contidas. Deve explorar, da mesma forma, músicas de outras culturas, civilização, grupo social, comunidade, pois cada um tem sua própria expressão musical. Antes destas ações, é necessário que o educador possa "Pesquisar o universo musical que a criança pertence, encorajar atividades relacionadas com a descoberta e com a criação de novas formas de expressão através da música" (JEANDOT,1997, p. 70).

Sendo assim, inferimos que é importante que educador permita à criança a exploração do ambiente escolar, ampliando, depois, para situações diferentes de seu cotidiano. O professor pode se utilizar de recursos disponíveis em seu contexto escolar como, por exemplo, pedir que as crianças fiquem em silêncio e observem os sons ao seu redor, pedir para descreverem, imitarem ou fazerem uma releitura daquilo que estão ouvindo.

Jeandot (1997) e Brito (2003) veem a importância de que não só o professor deve pesquisar, mas que a criança também seja estimulada para isso. Caberá ao educador enriquecer seu repertório musical, criando e ampliando os caminhos com diversos recursos, como discos e materiais para construção musical, para serem explorados. Ele deve observar o trabalho de cada criança, planejar atividades que envolvam músicas de diferentes povos, épocas e formas, de diferentes compositores, permitindo, assim, conhecer a si mesmo e ao outro, próximo ou distante, em seu trabalho criativo, despertando a motivação da criança, imaginando novas possibilidades de aprendizado e facilitando as atividades dos pequenos quandosolicitado.

A instituição de Educação Infantil deve tornar acessível a todas as crianças que a frequentam, indiscriminadamente, elementos da cultura que enriquecem o seu desenvolvimento e inserção social. “Cumpre um papel socializador, propiciando o desenvolvimento da identidade das crianças, por meio de aprendizagens diversificadas, realizadas em situações de interação” (BRASIL,1998, p. 24).

Nesse sentido, a utilização de diversas linguagens na aprendizagem dos educandos é extremamente importante para o desenvolvimento da expressão dos sentimentos e ideias pessoais, despertando a interação e socialização da criança.

Borges (2003, p.115) afirma que “[...] é preciso insistir quando a necessidade de se recuperar sua verdadeira função. Isto só será possível na medida em que o professor for também sensível à expressão musical”. Não que ele precise ser um especialista em música, ou saber tocar algum instrumento. Para a autora, o educador deverá estar consciente de que, em contato com música, a criança poderá: manter em harmonia a relação entre o sentir e o pensar; proteger sua audição, para que se atrofie diante do aumento de ruídos e da desqualificação sonora do mundo moderno; e se habituar a isolar um ruído ou som para dar-lhe sentido, especificidade ou perceber suabeleza própria.

Independentemente das metodologias utilizadas pelo professor, é importante que este não torne a música distante da realidade das crianças. Dessa forma, o educando, ao se expressar musicalmente, pode realizar as atividades com prazer e, assim, demostrar seus sentimentos e liberar suas emoções, desenvolvendo umsentimento de segurança e autoestima.

Como foi mencionado até o presente momento, a música utilizada como recurso pedagógico traz inúmeros benefícios para melhorar o aproveitamento das competências e habilidades, trazendo diversos benefícios para o desenvolvimento integral da criança.

Santa Rosa (1990, p. 21) diz ainda que a música contribui para o desenvolvimento da coordenação visomotora, da imitação de sons e gestos, da atenção e percepção, da

memorização, do raciocínio, da inteligência, da linguagem e da expressão corporal. Essas funções psiconeurológicas envolvem aspectos psicológicos e cognitivos que constituem as diversas maneiras de adquirir conhecimento, ou seja, são as operações mentais que usamos para aprender, para raciocinar.

A simples atividade de cantar uma música proporciona à criança o treinamento de uma série de aptidões. A música proporciona alegria, sendo uma forma lúdica e divertida de aprender. Dessa forma, mobiliza as transformações internas, proporcionando aos educandos uma aprendizagem de forma prazerosa e enriquecedora.

Jeandot (1997) descreve as habilidades que as crianças desenvolvem em relação à música nas diferentes etapas do desenvolvimento infantil. De acordo com a autora, cada idade reage de modo particular em relação à música, sendo que aproximadamente em torno de:

> • 2 anos, a criança é capaz de cantar versos soltos, fragmentos de canções, geralmente fora do tom. Reconhece algumas melodias e cantores. Gosta de movimentos rítmicos em rede, cadeira de balanço, etc.;
> • 3 anos, a criança consegue reproduzir canções inteiras, embora geralmente fora do tom. Tem menos inibição para cantar em grupo. Reconhece várias melodias. Começa a fazer coincidir os tons simples de seu canto com as músicas ouvidas. Tenta tocar instrumentos musicais. Gosta de participar de grupos rítmicos: marcha, pula, caminha corre, seguindo o compasso da música
> • 4 anos, a criança progride no controle da voz. Participa com facilidade de jogos simples, cantados. Interessa-se muito em dramatizar as canções. Cria pequenas músicas durante a brincadeira;
> • 5 anos, a criança entoa mais facilmente e consegue cantar melodias inteiras. Reconhece e gosta de um extenso repertório musical. Consegue sincronizar os movimentos da mão ou do pé com a música. Reproduz os tons simples de ré até dó superior. Consegue pular em um só pé e dançar conforme o ritmo da música. Percebe a diferença dos diversos timbres (vozes, objetos, instrumentos), dos sons graves e agudos, além da variação de intensidade (forte e fraca); e
> • 6 anos, a criança percebe sons ascendentes e descendentes. Identifica as fórmulas rítmicas, os fraseados musicais, as variações de andamento e a duração dos valores sonoros. Adapta palavras sobre ritmos ou trecho musical já conhecido. Acompanha e repete uma sequência rítmica (JEANDOT, 1997, p. 63-64).

A autora nos mostra as etapas da criança e como elas reagem quando são estimuladas ao ouvir e trabalhar a música como recurso facilitador para auxiliar na sua aprendizagem e no seu desenvolvimento, também mostrando que é visível que a importância e a influência que a música exerce sobre as crianças.

Nessa perspectiva, o RCNEI (BRASIL, 1998) e a BNCC (BRASIL, 2017) ressaltam a importância de se trabalhar com atividades que envolvam música por ser este um excelente meio para o desenvolvimento da expressão, do equilíbrio e da autoestima das crianças.

Forquin e Gagnard (1982 *apud* NICOLAU, 1997, p. 97) também ressaltam a importância da música na Educação Infantil quando afirmam que a mesma é um "[...] inestimável benefício para a formação, o desenvolvimento, o equilíbrio da personalidade da criança [...]; o acesso à música constitui-se nas possibilidades de criar, interpretar ou ouvir, que podem ser estimuladas, desenvolvidas e educadas".

Para Jeandot (1997), o objetivo do ensino da música não reside na transmissão de técnicas, mas no desenvolvimento do gosto pela música e na habilidade para captara linguagem musical, além de se expressar através dela, possibilitando o acesso do educando a um imenso patrimônio musical que a humanidade vem construindo. Nesse sentido, é importante ressaltar que é de responsabilidade do educador, enquanto um dos modelos de imitação para a criança, ser crítico e criativo na escolha do que apresentar a mesma, garantindo, com isso, que o trabalho seja interessante para ambos.

Oliveira, Bernardes e Rodriguez (1998) afirmam que as crianças, mesmo antes de aprenderem a falar, se expressam através de movimentos, sons e ritmos. Para as autoras, a convivência com os diferentes sons e ruídos é de suma importância, pois através dos mesmos se faz descobertas e, com elas, o conhecimento e a exploração do diferente. Ainda de acordo com as autoras, a primeira descoberta dos sons e do ritmo se dá através do próprio corpo e do ambiente ao redor. Por ser criativo, o ser humano rompe continuamente os esquemas repetidos das experiências anteriores e vai explorando novos caminhos.

Para as sobreditas autoras (1998, p. 104) "Quando a criança escuta uma música, ela se concentra e tende a acompanhá-la, cantando e fazendo movimentos com o corpo. Isso desenvolve o senso do ritmo nos pequeninos. Aprendendo a ouvir, a criança pode repetir uma música, recriando-a". Diante disso, é importante que os educadores valorizem o ato de criação da criança, para que ele seja significativo no seu contexto de desenvolvimento.

Jeandot (1997) corrobora essas afirmações quando relata que a receptividade à música é um fenômeno corporal. De acordo com a autora, a criança, ao nascer, passa a ter contato com um universo sonoro que se localiza em torno dela, ou seja, os sons produzidos pelos objetos e pelos seres vivos. Assim, sua relação com a música se torna imediata, seja através dos aparelhos sonoros de sua casa, seja através do acalanto da mãe e do canto de outras pessoas.

A autora também ressalta o fato das crianças gostarem de acompanhar as músicas com movimentos corporais, seja com palmas, sapateados, balançando a cabeça, danças, entre outros, pois, a partir dessa relação entre o som e o gesto, a criança constrói seu conhecimento sobre a música.

Nogueira (2005, p. 10) ainda mostra que, com relação à formação dos educadores, há "[...] pouco espaço dedicado às linguagens artísticas, em particular a música, na formação dos educadores infantis, o que se faz visível nas matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia em boa parte do país".

Na Educação Infantil, a música faz com que as crianças se socializem não de uma forma estática, repetitiva e pronta, mas de uma forma prazerosa e, ao mesmo tempo "[...] descubram e reforcem valores, que contribuirão para as atividades realizadas em toda a sua aprendizagem. Além disso, é importante destacar a contribuição que ela traz para a formação tanto individual quanto coletiva da criança" (NOGUEIRA, 2005, p. 11).

O docente precisa trabalhar a música de forma diversificada e integrada ao contexto, com o propósito do que deseja alcançar. Ele pode trabalhar a música adaptando-a à realidade em que suas crianças estão inseridas, buscando recursos que são encontrados na própria escola, como materiais reciclados e reutilizados, buscando meios e subsídios e usando toda a sua criatividade para trabalhar a música com uma proposta pedagógica que busque a construção do conhecimento dos seus educandos.

Assim, o papel da música para o desenvolvimento e à aprendizagem não deve visar formar indivíduos para a profissionalização em música, mas ser uma aliada, paraque a criança possa se expressar em suas particularidades, além de contribuir para a formação integral da mesma. Com isso, inferimos que a música é, sim, um importantíssimo aliado na Educação Infantil, desde que seja bem trabalhada de formasignificativa, contextualizada e planejada.

Desse modo, compreendemos que a música está presente em toda a parte e que traz contribuições para a aprendizagem da criança da Educação Infantil, pois ajuda a desenvolver a motricidade, a expressividade, a integração, a socialização da criança, individual e/ou coletiva, de forma prazerosa e construtiva. Para que isso se concretize e a música seja realmente uma aliada e não apenas um passatempo, é essencial o querer e a participação ativa do educador.

Como vimos em nossa fundamentação teórica, a música traz grandes contribuições para a Educação Infantil, pois faz com que a criança externe emoções, criatividade, expressividade, autonomia, interação, movimento, coordenação, entre outros, que auxiliam na sua aprendizagem e no seu desenvolvimento, desde que sejatrabalhada de forma adequada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo aqui desenvolvido contribuiu de forma bastante significativa sobre a importância da música como recurso pedagógico na Educação Infantil. Ademais, possibilitou

o alcance dos objetivos propostos. Consideramos que a música permite que a criança se expresse pelo gesto e pelo movimento e faz com que ela sinta a satisfação e a alegria de aprender e se desenvolver através dela.

É muito importante incentivar a criança desde pequena a ter interesse pelamúsica. Além de ser uma forma de manter a criança de bem consigo mesma, também desperta o interesse pela descoberta dos movimentos corporais e a sensibilidade parao mundo dos sons. É com essa sensibilidade que ela descobrirá suas potencialidades. A partir dos estudos dos autores citados neste trabalho, concluímos que a música é importante porque ela está presente no cotidiano da criança de diversas maneiras. Com isso, ela possibilita a expressão de momentos, emoções esentimentos, contribuindo, de forma prazerosa, para a aprendizagem da criança, dando oportunidade de que a utilize na criação de novas habilidades.

A música traz uma série de benefícios à vida do ser humano, pois desperta emoções e sentimentos. Para quem tem a capacidade de assimilação da música, ela pode proporcionar prazer e satisfação. Além de ter também uma grande importância na aprendizagem e na socialização do sujeito, sobretudo na Educação Infantil.

O estudo apontou que a música promove o desenvolvimento rítmico, motor, afetivo, social e cognitivo da criança, bem como no desenvolvimento da escuta, além de ser uma linguagem que oportuniza à criança conhecer culturas diferentes. Assim sendo, concluímos que a música na Educação Infantil deve ser uma importante fonte de estímulos, equilíbrio e momento feliz para a criança.

REFERÊNCIAS

BELOCHIO, C. R.; FIGUEIRÊDO, S. L. F. de. Cai, cai balão... Entre a formação e aspráticas musicais em sala de aula: discutindo algumas questões com professoras não especialistas em música. **Música na educação básica**. Porto Alegre, v.1, n.1, outubro de 2009.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 2013.

BORGES, T. M. M. **A criança em idade pré-escolar.** São Paulo: Ática, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para a educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília: MEC/CNE, 2009.

_____. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília/DF: MEC/CNE, 2017.

BRÉSCIA, V. L. P. **Educação Musical:** bases psicológicas e ação preventiva. São Paulo: Átomo, 2003.

BRITO, T. A. **Música na Educação Infantil**: propostas para formação integral dacriança. 2. ed. São Paulo: Peirópolis, 2003.

CAMPBELL, L.; CAMPBELL, B.; DICKINSON, D. Entrando em Sintonia: inteligência musical. In: **Ensino e Aprendizagem por meio das Inteligências Múltiplas**. 2. ed. PortoAlegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CRAIDY, C. M.; KAERCHER, G. E. P. da S. **Educação Infantil**: pra que te quero. Porto Alegre: Artmed, 2007.

FERREIRA, D. L. de A. et al. **A influência da linguagem musical na Educação Infantil.** Campo Grande: MS, 2007.

GAINZA, V. H. de. **Estudos de Psicopedagogia Musical.** 3. ed. São Paulo:Summus, 1988.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

JEANDOT, N. **Explorando o Universo da Música**. 2 ed. São Paulo: Scipione, 1997.

NEGRINE, A. S. Aprendizagem e desenvolvimento infantil a partir da perspectiva lúdica. **Revista Perfil**, ESEF/UFRGS, v. I n. 01, p. 04-12, 1997.

NICOLAU, M. L. M. **A educação pré-escolar:** fundamentos e didática. 9. ed. São Paulo: Ática, 1997.

NOGUEIRA, M. Música e educação infantil: possibilidades de trabalho na perspectiva de uma pedagogia da infância. **Anais do XIV Encontro Anual daABEM**. Belo Horizonte: ABEM, 2005.

OLIVEIRA, M. de S. L.; BERNARDES, M. J.; RODRIGUEZ, M. A. M. A música na creche. In: ROSSETI-FERREIRA, M. C. et all (Orgs.). **Os fazeres na educação infantil.** São Paulo: Cortez, 1998.

ROMANELLI, G. Como a música conversa com as outras áreas do conhecimento. **Revista Aprendizagem**, Pinhais, n.14, p.24-25, 2009.

SANTA ROSA, N. S. **Educação musical para a pré-escola**. São Paulo: Ática, 1990.

POLÍTICAS E EDUCAÇÃO NO BRASIL: HISTORICIDADE E DEBATES SOCIAIS

Keiles Lucena de Macedo[10]
Adriana Alessandra dos Santos Lucena[11]
Vanilza Gomes da Silva Dantas[12]

RESUMO: Entre muitos Programas Sociais criados no Brasil após a Constituição de 1988, o Programa Bolsa Família foi o que mais teve eficácia dentro das dinâmicas sociais e educativas do país, atuou não apenas no combate à fome e à miséria. Através de um estudo bibliográfico, bem como do estudo sobre a condição social das crianças matriculadas na escola pesquisada, mostramos que entre os anos de 2003 e 2016, houve uma considerável melhoria da qualidade de vida dos estudantes, o que se refletia na sua vida escolar, pois entendemos que as políticas públicas proporcionadas pelos governos Lula e Dilma, sobretudo para a redução da evasão e melhoria dos índices escolares. Autores como Pochmann (2013), nos ajudam a compreender como se desenvolveram, neste período as políticas voltadas para a educação, e como estas foram importantes para a população, sua eficácia se deu não apenas por ter minimizado em parte as desigualdades sociais, por promover um trabalho intersetorial, no campo da educação, saúde e proteção social, o programa institui uma nova cultura em torno da frequência escolar, proporcionando uma relação mais direta entre Assistência Social, Educação e saúde. Dessa maneira, o trabalho busca investigar a partir da revisão bibliográfica e da análise de dados a eficácia do Programa Bolsa Família durante os anos de vigência de 2005 a 2021.
Palavras-chaves: Bolsa Família; Educação; Políticas Públicas.

ABSTRACT: Among many Social Programs created in Brazil after the 1988 Constitution, the Bolsa Família Program was the most effective within the social and educational dynamics of the country, it acted not only in the fight against hunger and misery. Through a bibliographic study, as well as a study on the social condition of children enrolled in the researched school, we show that between 2003 and 2016, there was a considerable improvement in the quality of life of students, which was reflected in their school life. , because we understand that the public policies provided by the Lula and Dilma governments, especially for the reduction of evasion and improvement of school rates. Authors such as Pochmann (2013) help us to understand how policies aimed at education were developed in this period, and how these were important for the population, their effectiveness was due not only to having partially minimized social inequalities, for promoting an intersectoral work in the field of education, health and social protection, the program establishes a new culture around school attendance, providing a more direct relationship between Social Assistance, Education and health. In this way, the work seeks to investigate, based on the bibliographic review and data analysis, the effectiveness of the Bolsa Família Program during the period from 2005 to 2021.

Keywords: Bolsa Família; Education; Public policy.

Historicamente, as políticas para a educação no Brasil foram sendo dimensionadas tendo como suporte a luta dos movimentos sociais, pressionando o Estado brasileiro a adotar políticas voltadas à criança. Com estas lutas foi possível garantir os direitos fundamentais dos cidadãos de 0 a 6 anos, aprovados pela Constituição Federal de 1988. No âmbito da discussão da política pública destinada à educação, integraram-se outras demandas sociais, como o

[10] Aluna do Mestrado em Ciências da Educação pela Universidad del Sol/Centro Educacional ESL.
[11] Aluna do Mestrado em Ciências da Educação pela Universidad del Sol/Centro Educacional ESL.
[12] Aluna do Mestrado em Ciências da Educação pela Universidad del Sol/Centro Educacional ESL.

direito à alimentação, moradia e, mais recentemente, outros direitos que concedem espaço e voz às ditas minorias sociais. No que se refere à infância, dentro do contexto da educação, constata-se que é estabelecido o direito da criança se desenvolver integralmente.

Tal desenvolvimento integral, diz respeito a todas as dimensões da vida humana, incluindo desde a educação até o direito à saúde de qualidade. Essas demandas, lutas e as suas conquistas não podem ser vistas como movimentos isolados, ou limitados a um grupo político. Por trás de cada conquista estão inúmeros agentes que fazem parte de uma rede de articulação, que se organizam em torno do bem comum e de conquistas sociais cada vez mais necessárias ao povo brasileiro.

A admissão da educação como direito social no Brasil, positivado na Constituição Federal de 1988, atribui ao Estado o encargo de atuar para a garantia da promoção, proteção e recuperação da saúde, da educação e de outras áreas com acesso universal, gratuito e igualitário. Esse dever exige que a administração pública seja organizada para prestação de ações, serviços de educação e regulamentação, fiscalização e controle das atividades do âmbito melhor a qualidade e garantir o acesso e fluxo, sejam elas executadas diretamente, ou por iniciativa privada.

A complexidade desse atendimento exige, porém, uma articulação de ações entre os vários órgãos responsáveis por esses serviços, tornando a realização dessas políticas questionável. Discutir a política de atendimento à criança numa perspectiva de atenção integral, implica entender a conjuntura política do recorte estudado, aprofundando a reflexão acerca das mudanças políticas de atendimento, das legislações que as regem e das ações que o poder público têm operacionalizado para garantir e ampliar a efetivação desses direitos. As lutas sociais têm ganhado novas dimensões e levantam a bandeira de uma educação de qualidade e equidade como umas principais formas de se alcançar o desenvolvimento social e humano.

O desenvolvimento da criança na escola foi e continua sendo ponto de partida para muitos autores discutirem questões educacionais (COUTINHO, 2012; ROCHA, 2002; SARMENTO, 2008). Rousseau (1995) traça um panorama de quais são as bases da educação infantil e quais os seus conceitos e objetivos reforçando a máxima de que os homens são naturalmente bons e só se degeneram se não puderem ser educados corretamente, corrompem-se devido às relações sociais. Ele revolucionou a educação de seu tempo ao afirmar que a infância não era apenas via de acesso, e sim um período de preparação para a vida adulta. Caberia ao professor afastar tudo que pudesse impedir a criança de viver plenamente sua condição, para uma educação que seguisse sua liberdade e ritmo de natureza. Dentro desse

desenvolvimento do sujeito em sociedade, cabe um destaque para o papel fundamental que o Estado deve ocupar de oferecer condições básicas para o desenvolvimento das crianças na sociedade. Essa garantia deve ser mediada por uma preocupação constante em garantir acesso e condições de permanência na escola.

O debate sobre as políticas públicas voltadas à educação remonta ao início da educação no Brasil. Período no qual, sob o domínio da Companhia de Jesus, a coroa portuguesa tinha como objetivo a catequização dos indígenas, como forma de convertê-los à fé cristã, em uma completa obediência à Igreja e à Contra Reforma Católica.

A educação jesuítica também se ocupava da educação das crianças brancas e de ascendência europeia, mesmo assim, a educação da criança pequena por muitos anos não se constituiu em um a preocupação por parte do Estado, e sim da Igreja Romana. Desde o Brasil Colônia, esse tipo de educação tinha sua centralidade repousada na catequização dos povos indígenas, desenvolvendo-se como processo de aculturação da população colonial nas tradições e costumes do colonizador (SAVIANI, 2010).

Esse processo contava com a contribuição das ordens religiosas, majoritariamente dos jesuítas, cuja finalidade era a sujeição indígena à situação de colonizados e a conversão à religião católica. As condições estavam favoráveis à defesa da legalização do direito das crianças, aglutinando gradualmente adeptos a essa causa, inclusive dentro do próprio governo, bem como formalizando instrumentos e espaços concretos de discussão, como conselhos, associações, sindicatos, universidades, órgãos oficiais.

Cabe destacar que a educação infantil passou a ser um direito de todas as crianças a partir de 1988, independente de sua condição econômica e social, etnia, e local de residência. Ao lado disso, a referida Constituição Federal, que também consignou em seu art. 211, o regime de colaboração educacional entre União, Estados e Municípios, em que destacamos a atuação prioritária desse último no oferecimento do ensino fundamental e da educação infantil (SOUSA, 2009; 2018).

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), aprovado em 1990, constituiu-se também importante instrumento legal de proteção integral dos direitos à infância (ANDRADE, 2010), incorporando no artigo 54, inciso IV, o direito à educação infantil como dever do Estado. Ainda seguindo essas perspectivas, seis anos depois com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB/1996), posicionou a educação infantil como uma etapa da educação básica, reconhecendo-a como direito da criança, dever da família e do Estado no âmago de uma responsabilidade compartilhada, devendo contemplá-lo mediante vagas nas instituições de educação infantil (MARQUEZ, 2006) com a incumbência dos municípios, em

regime de colaboração com as outras esferas federativas.

Os discursos oficiais, sobretudo os ligados aos órgãos de educação, como o Ministério da Educação, reconhecem que o desenvolvimento integral da criança deve ser prioridade nas políticas públicas, numa visão articulada entre as diversas áreas que prestam serviços à infância (VALLE, 2010). Ao longo dos anos, porém, o que se verifica é que está sendo negada à criança a promoção de seus direitos sociais, justamente em uma época de sua vida em que o direito à saúde, à educação, ao lazer e à segurança são determinantes para o seu desenvolvimento como ser humano[13].

No campo científico observa-se o avanço das pesquisas no que diz respeito à importância dos primeiros anos de vida como fase fundamental para o desenvolvimento da inteligência, da personalidade, dos valores culturais, sociais e espirituais dos seres humanos. As políticas públicas de atenção à criança têm sido discutidas e avaliadas em diversos fóruns internacionais e nacionais influenciando os países nas suas concepções sobre a criança e difundindo o discurso de políticas enquanto direito. Na atualidade, garantir a todos os cidadãos o direito à vida e o acesso à educação em condições satisfatórias de se constituir como prioridade nas políticas públicas educacionais, das ações políticas, das discussões midiáticas e no campo das lutas cotidianas entre os vários agentes que são atores nos embates em busca de mais avanços e progressos na educação nos países democráticos, em especial os países latino-americanos (SALLES; FARIA, 2012).

Na América Latina, ao longo do século XX, não se criou um amplo e vigoroso sistema de proteção social, todos os modelos foram de tipo corporativo (seguro social), resultando em sistemas heterogêneos que se agravaram com a crise do sistema político e econômico nos anos 1980 e 1990, com as reformas liberais nas duas últimas décadas do século e com ampliação da pobreza. As histórias políticas e culturais, o peso dos partidos, dos sindicatos, da Igreja e dos parlamentos nos vários países do continente adotaram distintos modelos de proteção.

Vale destacar o peso das lutas democráticas, o tipo de intercâmbio entre as nações e entre estas e as agências internacionais na discussão de estratégias socioeconômicas, e o papel de entes de governo subnacionais na política social. Infelizmente, a sociedade brasileira foi

[13] De acordo com dados da Organização das Nações Unidas (ONU), A exclusão escolar afetava principalmente quem já vivia em situação mais vulnerável. A maioria fora da escola era composta por pretas (os), pardas (o) e indígenas. Proporcionalmente, a exclusão afetava mais as regiões Norte e Centro - Oeste. E, de cada 10 crianças e adolescentes fora da escola, 6 viviam em famílias com renda familiar per capita de até ½ salário mínimo. A desigualdade social presente em nossa sociedade se reproduzia ao olhar para a exclusão escolar. Ver. https://www.unicef.org/brazil/media/14026/file/cenario-da-exclusao-escolar-no-brasil.pdf. Acesso em 23 de maio de 2022.

moldada em um sistema excludente, baseado por mais de 350 anos a partir de um sistema escravista que deixou grandes marca na sua formação social. Podemos dizer que muitas das desigualdades que vivenciadas na atualidade são construções históricas que ainda permanecem latentes em várias facetas da realidade social brasileira, como o racismo estrutural.

Esse pano de fundo de formação histórica da sociedade brasileira não existe sem reinvindicações. Muitas resistências foram travadas para que as populações mais pobres tivessem acesso à alimentação e qualidade de vida digna. Por vezes, a hegemonia dos mais fortes é vista com uma letargia ou não resistências das classes mais pobres, porém, analisando a história das lutas no Brasil, os variados processos de resistência sempre estiveram presentes e latentes na história brasileira. Foi nesse contexto heterogêneo e de baixa segurança de direitos sociais que surgiram, na América Latina, os programas de transferência de renda e provavelmente residirá aí a grande dificuldade de inserção destes novos programas em uma coesa rede de proteção aos diretos dos cidadãos. De qualquer modo, os governos centrais e o governo federai (ou a União), além de governos estaduais e municipais, como na experiência brasileira, têm implementado, de forma mais intensa desde os anos 1990, programas de transferência de renda com condicionalidades e eles são percebidos como novas e melhores estratégias de combate à pobreza.

No Brasil, ao final do primeiro governo de Fernando Henrique Cardoso[14] (1998), foi regulamentada a legislação que autorizava o Poder Executivo a conceder apoio financeiro a programas de renda mínimos associados a ações socioeducativas instituídos por municípios que não dispusessem de recursos financeiros suficientes para financiar integralmente sua implementação. Trata-se dos primeiros passos para as posteriores execuções de politica de transferência de renda no Brasil. Muitas dessas propostas estavam baseadas em estudos e análises sociológicas baseadas nos ideários de Ruth Cardoso, então primeira dama do Brasil, e uma das mais importantes figuras no processo de redesenho da sociedade brasileira, responsável por elaborar várias propostas que, futuramente, foram responsáveis por redefiniro panorama social (VELHO, 2008).

A partir do segundo ano de gestão foram lançados alguns programas de governo que passaram a materializar essas propostas, entre eles podem-se destacar os programas Bolsa-

[14] Fernando Henrique Cardoso, nascido em 1931, é um sociólogo dos mais importantes sociólgos brasileiros, professor universitário, político e escritor brasileiro. Antes de tornar-se presidente da República, foi Ministro das Relações Exteriores e Ministro da Fazenda, de seu antecessor, Itamar Franco. Foi presidente do Brasil por dois mandatos, de 1995 até 2002. Consolidou o Plano Real, estabeleceu reformas constitucionais, privatizou empresas estatais, instituindo o neoliberalismo no país.

Escola (Ministério da Educação), Bolsa-Alimentação (Ministério da Saúde) e o Auxílio-Gás (Ministério de Minas e Energia). O primeiro governo de Luis Inácio Lula da Silva (2003-2007), governo seguinte ao de Fernando Henrique do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), lançou o Programa Cartão-Alimentação (que na verdade se configurava numa junção de renda aos beneficiários dos demais programas sociais de transferência de renda) e em outubro de 2003, o governo federal, já no mandato de Lula, instituiu o programa Bolsa-Família, reunindo os programas Bolsa-Escola, Bolsa-Alimentação, Auxílio-Gás e Cartão-Alimentação, criados entre 2001 e 2003.

Dentro do conjunto das políticas públicas implementadas no Brasil podemos perceber que a grande maioria delas carrega uma dimensão assistencialista, ou seja, promovem assistência financeira às pessoas que vivem em situação de vulnerabilidade social, sobretudo, em regiões onde o desenvolvimento social e econômico. Tais políticas se destinam às populações que vivem em condições sub-humanas, na maioria das vezes sem acesso a alimentação adequada, saneamento básico, água potável e a serviços básicos de saúde.

Entendemos que o conceito de segurança alimentar e nutricional são noções em permanente construção. A questão alimentar e nutricional está relacionada com os mais diferentes tipos de interesses e essa concepção ainda é assunto em debate por diversos segmentos da sociedade no Brasil e no mundo. Além disso, o conceito evolui na medida em que avança a história da humanidade e alteram-se a organização social e as relações de poder em uma sociedade. De acordo com Aliaga, *et., all.,* (2020):

> A segurança alimentar e nutricional vai além da disponibilidade dealimentos, e se configura como a segurança da relação que o indivíduo e o coletivo têm com o alimento. O próprio termo "segurança" traz consigo outros registros para a reflexão: Robert Castel (p. 7) define a segurança e a insegurança como "as relações aos tipos de proteções que uma sociedade garante, ou não garante, de maneira adequada". Nesse sentido, falar em "segurança" situa a segurança alimentar e nutricional como conjunto de direitos e de políticas sociais contidas na noção de seguridade social3. A segurança alimentar e nutricional se constituiu como um dos direitos econômicos, sociais e culturais, intrinsecamente ligados a outros direitos,tais como moradia, saúde ou educação, e foi inscrita na Constituição Brasileira em 2010 (p. 2).

Não é um conceito simples, aplicado a noções vazias, o conceito ampliado de Segurança Alimentar abrange a compreensão articulada de duas dimensões bem definidas: a alimentar, referente aos aspectos da produção e disponibilidade de alimentos, e a nutricional, que incorpora relações entre o homem e os alimentos, como forma de lhes garantir os direitos básicos e nutricionais, colaborando com a sua saúde básica. Assim, constituem situações de insegurança alimentar e nutricional todos os problemas relacionados a essas dimensões, sobretudo quando se fala da fome da desnutrição.

Ainda de acordo com Organização das Nações Unidas para Agricultura e Alimentação (FAO), o Brasil tem um histórico de luta e militância pelos direitos alimentares de sua população e no bojo dessa luta, emerger no século XX uma nova concepção a cerca da situação da população, uma ideia de que a alimentação e a garantia das necessidades nutricionais estariam atreladas a uma melhoria da qualidade de vida da população, evitando o reaparecimento de mazelas que nos anos noventa haviam assolado a sociedade como a fome, a desnutrição e, principalmente, a mortalidade infantil.

A garantia a todos de condições de acesso a alimentos básicos de qualidade, em quantidade suficiente, de modo permanente e sem comprometer o acesso a outras necessidades essenciais, com base em práticas alimentares saudáveis, contribuindo assim para uma existência digna, em um contexto de desenvolvimento integral da pessoa, com preservação das condições que garantam uma disponibilidade de alimentos a longo prazo (FAO, *apud*, D'ÁVILA e SILVA, 2011).

No caso do Brasil, a FAO apresenta o seguinte diagnóstico, e apresenta o ano de 2006 como um momento de consolidação de uma política pública eficiente para a garantia da segurança alimentar e nutricional dos brasileiros, através da composição do Sistema Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional[15].

De acordo com Boaventura de Souza Santos e Leonardo Avritzer (2002) há no contexto das sociedades contemporâneas uma nova sociedade, ou ao menos uma nova configuração de sociedade, que em grande medida, exige do Estado um novo olhar. Essa nova configuração social na qual os menos favorecidos passam a ter assistência, direitos sociais garantidos e previstos em leis nacionais e passaram a ter, através da inserção social e do básico em termos de segurança alimentar garantidos por um programa do estado mínimo de qualidade de vida faz parte da tentativa social de se construir espaços democráticos e construir a igualdade entre as pessoas.

Os autores afirmam que esses grupos, reivindicam uma nova democracia, participativa e em defesa das identidades sociais, isso seria a emancipação social de que as sociedades

[15] O Sisan é um sistema de gestão intersetorial de políticas públicas, participativo e de articulaç ão entre os três níveis de governo para a implementação e execução das Políticas de Segurança Alimentar e Nutricional. Tem como objetivos: formular e implementar políticas e planos de segurança alimentar e nutricional; estimular a integração dos esforços entre governo e sociedade civil na promoção do direito à alimentação e promover o acompanhamento, o monitoramento e a avaliação da segurança alimentar e nutricional no país. Ver: https://www.gov.br/cidadania/pt-br/acoes-e-programas/inclusao-produtiva-rural/direito-a-alimentacao-1/sisan-sistema-nacional-de-seguranca-alimentar-e-nutricional#:~:text=O%20Sisan%20%C3%A9%20um%20sistema,de%20Seguran%C3%A7a%20Alimentar%20e%20Nutricional. Acesso em 20 de janeiro de 2023.

necessitam para alcançar a igualdade e a que os grupos tanto buscam:

> os grupos mais vulneráveis socialmente, os setores sociais menos favorecidos e as etnias minoritárias não conseguem que os seus interesses sejam representados no sistema político com a mesma facilidade dos setores majoritários ou economicamente mais prósperos. Ao mesmo tempo, formas de relativização da representatividade ou de articulação entre democracia representativa e democracia participativa parecem mais promissoras na defesa de interesses e identidades subalternas. Por estas razões, a democraciaparticipativa é considerada neste projeto de pesquisa um dos grandes cinco campos sociais e políticos nos quais, no início do novo século, está sendo reinventada a emancipação social (SANTOS E AVRITZER, 2002, p. 52).

Embora exista sob a égide de uma democracia, a sociedade brasileira encontra-se marcada por um grande sistema de exclusões. A ao mesmo tempo em que se fala em uma sociedade democrática, percebemos que as minorias possuem cada vez menos poder de voz, no campo da política, isso se agrava e ganha uma dimensão institucional, pois, os partidos políticos que representam essas minorias são menores, possuem menos influência no Congresso, e por isso mesmo não conseguem pautar em suas bandeiras alguns temas de dimensão social ficando sujeitos à vontade e ao projeto de partidos maiores, mesmo assim, não deixam de existir movimentos de resistência e que levam adiante a vontade popular.

Ao analisar o papel da democracia social e das políticas públicas no contexto da saúde pública, Fernando Aith (2006, p. 232) define "políticas públicas como a atividade estatal de elaboração, planejamento, execução e financiamento de ações voltadas à consolidação do Estado Democrático de Direito e à proteção dos direitos humanos". Para este autor, a política pública pressupõe o Estado como agente principal da elaboração, do planejamento, da execução e do financiamento. Nesse sentido, define o Estado como sendo a organização dada pela sociedade através de legislações e da política nacional para que os direitos sejam promovidos e protegidos. Afirma Aith (2006, p. 218).

> A finalidade do Estado é a garantia dos direitos de cada um dos seres humanos que o integram, e toda e qualquer ação desenvolvida pelo Estado deverá ser feita no sentido da proteção desses direitos. E que direitos são esses? Basicamente, todos aqueles direitos que forem reconhecidos num dado ordenamento jurídico legal, já que o Estado de Direito baseia-se [sic] na legalidade como pressuposto de ação. Quanto mais evoluído for o ordenamento jurídico de um dado Estado, maior será a proteção dada aos direitos humanos (AITH, 2006, p. 218).

Sendo uma relação do Estado com a população, essa relação, que deve oferecer qualidade de serviços e melhoria das condições de vida, deve ser ordenada e pautada em

garantir a consolidação dos direitos humanos. Boneti (2007) afirma que as políticas públicas emergem, como sustentamos, de reinvindicações e lutas sociais. Não surgiram sem condições de possibilidades repletas de lutas e embates, não são dados naturais. Tampouco fruto exclusivo de vontades políticas, emergem de relações de poder, e a partir dessas relações se tornam intervenção administrativa na sociedade, gerando investimentos e organização social em diversos campos. Aith (2006) traz outra definição:

> Entende-se por políticas públicas o resultado da dinâmica do jogo de forças que se estabelecem no âmbito das relações de poder, relações essas constituídas pelos grupos econômicos e políticos, classes sociais e demais organizações da sociedade civil. Tais relações determinam um conjunto de ações atribuídas à instituição estatal, que provocam o direcionamento (e/ou o redirecionamento) dos rumos de ações de intervenção administrativa do Estado na realidade social e/ou de investimentos (p. 74).

Nesse sentido, podemos resumir sustentando que as políticas públicas são ações que surgem do contexto social e que tem no Estado seu agente regulador e mediador, resultante da correlação de forças sociais originadas de interesses específicos de diferentes grupos ou classes sociais. Logo, são uma estratégia de solucionar problemas sociais como um embate em torno de ideias e interesses ou como parte no processo de "jogo de poder" do qual os governos e as instituições públicas vivenciam ou estão imersas (AITH, 2005).

Esses jogos de poder[16] fazem parte de uma reorganização social do tecido da realidade bem mais rearranjada e melhor pensada nos últimos anos, em que houve uma tentativa de tirara população da linha de pobreza, inserindo-os dentro da dinâmica econômica, a proposta de transferir renda não é apenas "dar dinheiro" àquelas pessoas que não possuem, na prática, é uma estratégia político-econômica de fazer com que a moeda tenha maior circulação, fortalecendo as redes comerciais, sobretudo de pequenas cidades, com a transferência de renda, todos os sujeitos envolvidos na sociedade ganhem.

As políticas públicas tem menos relação com as lutas comunitárias e sociais e se configuram como uma ação do Estado na intervenção de algumas situações, onde é necessária uma ação mais rápida, eficaz. Nesse sentido, as políticas públicas seriam a mão do governo promovendo mudanças sociais em beneficio da população. Para Eloisa de Matos Hõfling (2001), elas são entendidas como o "Estado em ação", uma intervenção contínua do poder público em áreas onde os direitos sociais se encontram ameaçados, e a intervenção se faz

[16] Em Michel Foucault, o poder é uma relação. O autor trata principalmente do tema do poder, que para ele não está localizado em uma instituição, e nem tampouco como algo que se cede, por contratos jurídicos ou políticos. O poder em Foucault reprime, mas também produz efeitos de saber e verdade. WEIZENMANN, Mateus. **Foucault:** sujeito, poder e saber. Pelotas NEPFil, 2013.

necessária. É o Estado implantando seu próprio projeto de governo e de poder, através de programas, de ações voltadas para setores específicos da sociedade. Mesmo assim, a autora reconhece os movimentos sociais[17] como semente dessas políticas. Os autores são unânimes em afirmar essa relação das políticas públicas com os movimentos populares, sindicais e sociais, que historicamente buscaram melhorias.

De acordo com Hõfling (*Op. cit.*) é clara essa relação, pois o Estado tem a missão de organizar e destinar esses recursos financeiros, organizar ações e propor alternativas que sigam na direção do bem comum:

> O Estado não pode ser reduzido à burocracia pública, aos organismos estatais que conceberiam e implementariam as políticas públicas. As políticas públicas são aqui compreendidas como as de responsabilidade do Estado – quanto à implementação e manutenção a partir de um processo de tomada de decisões que envolve órgãos públicos e diferentes organismos e agentes da sociedade relacionados à política implementada. Neste sentido, políticas públicas não podem ser reduzidas a políticas estatais. E políticas sociais se referem a ações que determinam o padrão de proteção social implementado pelo Estado, voltadas, em princípio, para a redistribuição dos benefícios sociais visando a diminuição das desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico. As políticas sociais têm suas raízes nos movimentos populares do século XIX, voltadas aos conflitos surgidos entre capital e trabalho, no desenvolvimento das primeiras revoluções industriais (HÕFLING, 2001, p. 31).

Dessa forma, as políticas públicas são princípios norteadores de ação de poder público, e também podem ser entendidas como regras sistematizadas e formuladas em

[17] Os movimentos sociais é um fenômeno da sociedade moderna, que surge no começo do século XX, e engloba variados conceitos e definições, ao mesmo tempo em que se constitui como um tema complexo para as Ciências Humanas. Assim, existe um leque de teorias e conceitos que buscam explicar esse fenômeno. Também existe muita confusão e equívocos na explicação dos movimentos sociais. Um exemplo disso, é a confusão que muitos autores e militantes fazem, entre classes sociais e movimentos sociais. As classes sociais é um fenômeno histórico, e remonta ao desenvolvimento das forças produtivas e o surgimento da divisão social do trabalho. Embora as sociedades romanas e gregas foram sociedades classistas, foi na sociedade moderna que esse fenômeno se complexificar. A emergência do modo de produção capitalista, engendrou duas classes sociais fundamentais (burguesia e proletariado), no entanto, em torno dessas duas classes sociais existem outras classes e fragmentos de classes. Assim, a questão das classes sociais também é uma temática complexa, sua análise implica entender o desenvolvimento do próprio modo de produção, formas de distribuição, divisão social do trabalho, formas de propriedade e outras determinações sociais e históricas. Portanto, os movimentos sociais não estão dissociados das lutas de classes, sendo que muitos movimentos sociais emergem a partir de tal dinâmica. No entanto, há grande diferença entre um movimento social e uma classe social. Um movimento social, é um conjunto de indivíduos organizados em torno de um objetivo comum, ou uma demanda social, etc., e pode ter uma motivação política, étnica e cultural. Ao mesmo tempo em que pode ser cons ervador, reformista ou revolucionário. Atualmente muitos movimentos sociais tem espaço de destaque no campo das lutas por direitos da população brasileira, onde podemos destacar a atuação do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), Movimento dos Trabalhadores Sem Teto (MTST), dentre outros que buscam a garantia e a manutenção de direitos já estabelecidos pela Constituição, vale ressaltar que nesse amplo campo de debates esses movimentos adquirem caráter político e ideológico. Ver: MACEDO, Alessandro. **Classes sociais e movimentos sociais** . Anais do 5º Simpósio da Faculdade de Ciências Sociais. Universidade Federal de Goiás, 2019. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/106/o/Alessandro_completo.pdf. Acesso em 23 de janeiro de 2023.

documentos que orientam as ações que envolvem os recursos públicos. Estas ações constituem nesse caso, uma relação entre a sociedade e o Estado. A partir do momento em que uma situação é vista como problema social é necessário definir as estratégias de ação que serão adotadas para solucioná-la. Nesse momento, ocorre à formulação e posteriormente a implementação de políticas públicas que contemplem a necessidade popular.

Uma visão mais social considera os benefícios proporcionados pelas políticas públicas como uma proteção aos mais frágeis, uma compensação aos desajustes econômicos e sociais. Ideia bastante utilizada por grupos que negam a importância da ação do Estado sobre a sociedade mais carente. Alguns chamam de política assistencialista que pelo viés do senso comum reforçaria uma "acomodação social".

Um grande debate tem se originado a partir dessa discussão sobre assistência social e assistencialismo com base no senso comum e, algumas vezes, com base no preconceito de classe social. Portanto, faz-se necessário sempre definir e consolidar uma interpretação acerca desses dois pontos. A assistência social é um direito humano atrelado à noção de cidadania social e ao bem estar da população. É um direito de todos os cidadãos, independente de qualquer situação social em que se vive, a assistência social ainda deve ser regida por instrumentos próprios, regida pela Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS). Já o assistencialismo é um tipo de auxílio paliativo que busca atender demandas sociais urgentes, consistindo em uma ajuda imediata e que busca suprir necessidades momentâneas, e que não tem como finalidade a resolução definitiva e nem coletiva de alguns problemas sociais. Essencialmente, a assistência social é um aparato mais complexo justamente por seu caráter legal. Possui uma estrutura mais elaborada e que tem um plano de acompanhamento a longo prazo para obter um impacto duradouro.

O desenvolvimento de um projeto de assistência social requer a presença de profissionais competentes e um planejamento estratégico para que o indivíduo conquiste um nível de autonomia social para se viver com dignidade. O assistencialismo é um tipo de ajuda pontual, sem vínculos e que supre uma necessidade momentânea. É mais simples e informal. Esse modelo é passível de críticas por não "resolver" o problema de fato: não reintegra o indivíduo à sociedade, apenas oferece uma ajuda paliativa.

Ao contrário da assistência social, possui um impacto temporário. São alguns exemplos de assistencialismo: comprar um prato de comida, remédios ou quaisquer itens necessários no momento da abordagem da pessoa assistida solucionando temporariamente o problema da fome daquele sujeito. Este tipo de atendimento pode ser feito por qualquer cidadão ou instituição, como ONGs e igrejas, por exemplo. Contudo, em questão de horas, o

problema então ressurgirá, demandando uma nova ação, a assistência social, por sua vez busca de alguma forma, busca garantir a resolução da demanda em uma perspectiva de longo prazo, possibilitando o acesso à renda e a garantia de acesso aos serviços básicos, como saúde e educação.

Ambas as abordagens têm suas vantagens e importâncias, sobretudo em momentos de crise, onde a sobrevivência é o elemento central e prioritário. Pautar-se no atendimento humanizado e que ofereça algum tipo de ajuda para a população em situação de rua, seja este de cunho assistencialista ou de assistência social propriamente dita, é o principal.

O programa Bolsa Família, enquanto proposta política de transferência de renda, buscava condicionar o recebimento do benefício aos deveres com saúde e educação. No campo da saúde o mesmo, exigia acompanhamento do pré-natal até os primeiros anos de vida da criança, no campo da educação, o grande foco de acompanhamento era a frequência escolar. Não raramente nos dias atuais, encontramos muitos críticos dos programas sociais do governo, que alegam que essas políticas acomodam e criam um povo que não quer trabalhar, por outro lado, grande parte da população brasileira que apoia os programas de trasnferência de renda, na busca por igualdade e por um país sem miséria. O Programa Bolsa Familia foi um divisor de águas, não apenas para a educação, mas para vários outros segmentos sociais.

Conforme os autores, afirmamos que o dever do Estado enquanto elemento de poder majoritário num Estado Democrático de Direito junto às demais instâncias de poder para dirigir um Estado Nação, deve buscar sobretudo todos os meios que lhe couber enquanto elemento de poder condutor buscar visando garantir dignidade e oportunidades iguais para que todos possam viver e progredirem dentro da sociedade, mesmo em meio as desigualdades. Não se pode perder de vista que isso faz parte dos direitos fundamentais da humanidade, como prevê o artigo 2º da Declaração Universal dos Direitos Humanos[18] que diz:

> Todos os seres humanos podem invocar os direitos e as liberdades proclamados na presente Declaração, sem distinção alguma,

[18]Proclamado pela Assembleia Geral das Nações Unidas, em Paris, no dia 10 de dezembro de 1948, o documento estabelece, pela primeira vez, a proteção universal dos direitos humanos, in dependentemente de raça, sexo, nacionalidade, etnia, religião ou qualquer outra condição. Desde sua adoção, a Declaração Universal dos Direitos Humanos foi traduzida em mais de 500 idiomas e inspirou as constituições de muitos Estados, bem como movimentos sociais que reenvidavam melhor participação na sociedade, bem como a igualdade negada por muitos séculos. Os direitos humanos incluem o direito à vida, à liberdade, ao trabalho, à educação e à moradia. Segundo a Organização das Nações Unidas (ONU), eles são fundados no respeito pela dignidade e pelo valor de cada pessoa. A íntegra do documento pode ser ecessa em: https://www.oas.org/dil/port/1948%20Declara%C3%A7%C3%A3o%20Universal%20dos%20Direitos%20Hum anos.pdf. Acesso em 30/06/2022.

> nomeadamente de raça, de cor, de sexo, de língua, de religião, de opinião política ou outra, de origem nacional ou social, de fortuna, de nascimento ou de qualquer outra situação. Além disso, não será feita nenhuma distinção fundada no estatuto político, jurídico ou internacional do país ou do território da naturalidade da pessoa, seja esse país ou território independente, sob tutela, autônomo ou sujeito a alguma limitação de soberania (p. 1-2).

Partindo da premissa de que é dever do poder público planejar e programar ações que promovam o desenvolvimento socioeconômico, as políticas públicas estão também voltadas para a garantia dos direitos sociais. As políticas sociais são implementadas nas áreas de educação, saúde, previdência, habitação, saneamento, e são a garantia de que os direitos sociais, previamente conquistados e estabelecidos devem ser assegurados à população (QUEIROZ e FARIAS, 2011).

O programa Bolsa Família é considerado pelo Ministério do Desenvolvimento Sociale Combate à Fome o maior programa de transferência de renda em vigência. Até o seu fim, com o Governo Jair Bolsonaro já atendeu cerca de 13,9 milhões de famílias em todo o país, colaborou com o desenvolvimento de seus beneficiários, por meio do reforço ao acesso a serviços de saúde, educação e assistência social.

Porém neste trabalho enfatizamos aspectos relativos à educação, investigando como durante a vigência do Programa, ações de intersetorialidade buscavam integrar questões relativas à escola como condicionalidade paraque as famílias permanecessem com acesso ao programa, uma dessas condicionalidades era a frequência escolar, acompanhada periodicamente por meio de questionários e formulários direcionados à gestão escolar, esses questionários eram enviados mensalmente e devolvidos às coordenações municipais do Programa, que por sua vez deveria informar aos órgãos competentes as possíveis faltas injustificáveis, além de possíveis situações de evasão escolar e seus eventuais motivos.

Com a junção das políticas de bem-estar social e a intensificação do aumento real do salário mínimo, elevaram-se os padrões de vida de uma classe que até então pouco participava da atividade econômica em si. Com isso, o usufruto das políticas monetárias a fim de estimular o crédito, com a criação de novas linhas de crédito e aumento dos prazos, juntamente com reduções nos valores das parcelas e significativas reduções das taxas de juros empregadas, ocasionaram que essas pessoas pudessem consumir bens e serviços que outrora eram inacessíveis e que, sem esse incentivo ao crédito, jamais conseguiriam atingir.

O que levou a um sentimento de satisfação por terem conseguido consumir algo que jamais sonharam em um dia ter, mesmo que esse custo comprometesse uma parcela de sua renda. Esse estímulo deu sequência na intensificação do consumo, gerando uma maior

demanda agregada, levando a uma maior demanda de mão de obra e recursos por parte da iniciativa privada, aquecendo assim a economia.

De acordo com informações apresentadas pelo Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada (Ipea)[19] os objetivos iniciais do Bolsa Família foram alcançados e mesmo ultrapassados, ou seja, o próprio órgão de pesquisas do governo evidencia o sucesso do Programa e apresenta um panorama bastante interessante sobre o mesmo: o de uma proposta de sucesso, superada em todas as suas dimensões e seus objetivos.

O Programa Bolsa Família, durante sobre o seu processo de vigência, contou com uma extensa consolidação de normas e mecanismos de indução federais, os quais contribuem para criar parâmetros nacionais para implementação do Programa, moldando, em grande medida, o processo de condução do mesmo no nível municipal, e, exigindo uma nova postura diante das demandas sociais estabelecidas. É preciso considerar que os municípios imprimem características específicas a esse processo, resultantes de uma complexa dinâmica envolvendo diversos atores sociais. Tal dinâmica é fortemente condicionada pelas diferentes capacidades políticas e institucionais presentes nesse nível de governo e, sobretudo, em pequenos municípios adquire uma importância ainda maior.

Ao longo dos anos, devido ao seu desenho adequado e à sua contínua expansão e aprimoramento, o Programa Bolsa Família ajudou a reduzir os índices de extrema pobreza e também a desigualdade social no Brasil através de programas de inclusão nas políticas públicas de educação e saúde. Ajudou a reduzir a insegurança alimentar, fortaleceu a trajetória escolar e a saúde de crianças e adolescentes, aumentando o compromisso destas políticas com as parcelas mais pobres da população brasileira.

De acordo com Soares *et. all*., (2006), os programas de transferência de renda foram responsáveis por inúmeras transformações sociais em um curto espaço de tempo, a análise dos autores recai sobretudo, em programas como o Bolsa Família e Benefício de Prestação Continuada (BPC)[20], ao analisarem os impactos causados com essa dinâmica, os autores

[19] O Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) é uma fundação pública federal vinculada ao Ministério da Economia. Suas atividades de pesquisa fornecem suporte técnico e institucional às ações governamentais para a formulação e reformulação de políticas públicas e programas de desenvolvimento brasileiros. Os trabalhos do Ipea são disponibilizados para a sociedade por meio de inúmeras e regulares publicações eletrônicas, impressas e eventos. Mais informações sobre o órgão ver: https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=1226&Itemid=68. Acesso em 30/06/2022.

[20] O Benefício de Prestação Continuada (BPC), previsto na Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS), é a garantia de um salário mínimo por mês ao idoso com idade igual ou superior a 65 anos ou à pessoa com deficiência de qualquer idade. No caso da pessoa com deficiência, esta condição tem de ser capaz de lhe c ausar impedimentos de natureza física, mental, intelectual ou sensorial de longo prazo (com efeitos por pelo menos 2 anos), que a impossibilite de participar de forma plena e efetiva na sociedade, em igualdade de

(SOARES, *et., all*, 2006) que:

> Os programas brasileiros de transferência direta de renda à população de baixa renda são importantes porque sem eles dificilmente a erradicação da pobreza e a redução da desigualdade a níveis toleráveis serão possíveis dentro de um horizonte de tempo razoável. Mesmo sem ter uma longa história e sem atingir toda a população elegível, eles têm tido o condão de aliviar ou sanar a pobreza de milhões de brasileiros. Embora esses programas seguramente não constituam uma solução única e permanente para os problemas sociais do país, não há dúvida de que devem fazer parte de qualquer proposta séria de promoção de uma sociedade mais justa. A análise dos efeitos distributivos de tais programas contribui para a correção de suas deficiências e para o planejamento de sua expansão futura. Além disso, ela é um componente essencial de qualquer estimativa de custo que venha a subsidiar o planejamento orçamentário de estratégias de combate à pobreza e à desigualdade. Todavia, até recentemente as informações disponíveis para esse tipo de análise eram escassas (p. 37).

O Programa Bolsa Família tem se afirmado como uma ação positiva do governo, de abrangência significativa e apresentando resultados importantes. Para o recebimento do benefício são assumidos compromissos tanto pelas famílias beneficiárias do programa, quanto pelo poder público. A vivência desses compromissos sociais trouxe uma gradativa redução da mortalidade infantil, bem como a ampliação da frequência escolar, possibilitando que as crianças tivessem inclusive acesso à alimentação e à segurança. Somam-se a isso as reduções das taxas de exploração do trabalho infanto-juvenil. Por um lado, as famílias devem assumire cumprir esses compromissos para continuar recebendo o benefício e, por outro, as condicionalidades responsabilizam o poder público pela oferta dos serviços públicos de saúde, educação e assistência social (MEDEIROS, BRITTO, TAVARES, 2007).

A proposta de intersetorialidade com a educação se materializa, sobretudo, nas condicionalidades do Programa, uma perspectiva de articulação entre as propostas do governo brasileiro e as necessidades das famílias de baixa renda, nas quais grande parte das crianças começavam atividades laborais para complementarem a renda, deixando assim de frequentar a escola. De acordo com Campello e Neri (2013):

> No que tange à educação a condicionalidade na área exige que todas as crianças e adolescentes entre 6 e 15 anos devem estar devidamente matriculados e com frequência escolar mensal mínima de 85% da carga horária. Já os estudantes entre 16 e 17 anos, devem

---

condições com as demais pessoas. Cabe destacar que este beneficio não se caracteriza como uma aposentadoria. Para ter direito a ele, não é preciso ter contribuído para o Instituto Nacional de Seguro Social (INSS), diferentemente dos benefícios previdenciários, o BPC não concede ao segurado o pagamento do 13º salário e não deixa pensão por morte.

> ter frequência de, no mínimo, 75%. Esta perspectiva de articulação entre programas se transferência de renda e processo educativo, trabalha com políticas de renda mínima em uma visão que incorpora a compreensão da educação como estratégia no desvelar as condições que geram as desigualdades (p. 143).

Devido à condicionalidade da frequência escolar, se torna importante uma reflexão, sobre como está se estabelecendo e se consolidando os reflexos entre os alunos beneficiários do programa e as escolas, vários estudos foram realizados para analisar o que acontecia no campo da educação, especificamente com as crianças atendidas pelo programa, os mesmos são categóricos em afirmar que o mesmo consolidou uma cultura de permanência na escola, em relação a dados até então considerados insatisfatórios para a educação básica (BEZERRA, 2022; SANTIAGO, 2017).

Nesta perspectiva, serão discutidas as influências diretas ou indiretas, positivas ou negativas existentes nesta relação. Portanto, torna-se relevante os estudos atenciosos sobre essa temática, para que se conheça a realidade escolar dos alunos atendidos pelo programa Bolsa Família e posteriormente para a realização e efetivação de novas estratégias e ações, entre escolas, sociedade e governo, por meio de políticas públicas. Este trabalho, contudo, analisa os impactos positivos do Programa Bolsa Família a partir da realidade educativa da cidade de Picuí, interior paraibano, portanto as questões aqui apresentadas têm a grande possibilidade de serem diferentes de outras cidades ou regiões brasileiras. Amparando-se nos relatos e em dados referentes aos alunos atendidos pelo programa, foram identificadas as influências do mesmo, para os índices de frequência, número de matrículas, evasão, permanência, rendimento e outras possíveis relações, ponto que iremos discutir com mais propriedade com base nos dados escolares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entre os principais desafios associados ao avanço da melhoria do IDEB, temos os fatores associados à repetência dos alunos em situação de vulnerabilidade, destaca-se a forte incidência da retenção escolar, naqueles que estão em famílias menos escolarizadas, nas escolas menos estruturadas e que dependem administrativamente dos municípios e estados.

O Programa Bolsa Família oportuniza a essas famílias, que em grande maioria não tiveram acesso a educação pública de qualidade, a oportunidade de melhores condições para seus filhos, através de um acompanhamento administrativo e intersetorial, que enseja em possibilidades de acesso, sucesso e permanência escolar.

De todo modo, o programa reveste-se de uma faceta humanitária, em que os benefícios financeiros precisam ainda serem melhores articulados, não sendo visto meramente para movimentar o mercado de consumo, podendo também proporcionar aos seus beneficiários mais que um alívio imediato de algumas necessidades mínimas, como a aquisição de alimentos, mas junto as condicionalidades trazer uma contrapartida para uma emancipação de vida, onde o programa não venha por excluir ainda mais, uma vez que reforçam que o acesso à educação, à saúde, à assistência, não é direito e sim uma obrigação para recebimento de um ínfimo recurso financeiro, mas que tenha um valor de um pagamento de uma divida social centenária com educação púbica brasileira.

Nosso texto buscou articular as discussões sobre o programa bolsa família a partir das direções apresentadas. Dialogar a partir de reflexões dos impactos educacionais que esse programa trouxe em seu bojo significa refletir sobre os impactos reais sobre as vidas a partir da articulação proposta pelo programa investigando seus resultados a partir de um pólo investigativo confundo por um estudo de caso em uma unidade escolar intercalando as discussões com a perspectiva socioeconômica e educacional local. Outros trabalhos podem enveredar pela temática apartir de outros problemas de pesquisa, de outros referencias teóricos, outras abordagens teóricas e metodológicas e enfoques diversos. Neste sentido nosso texto é uma ponte de diálogo para novas pesquisas em Educação a partir de perspectivas de cunho social, educacional, econômico e local.

REFERÊNCIAS

AITH, Fernando. Políticas públicas de Estado e de governo: Instrumentos de Consolidação do Estado Democrático de Direito e de promoção dos direitos humano. In: BUCCI, Maria Paula Dalari (Org.) **Políticas públicas:** reflexões sobre conceito jurídico São Paulo: Saraiva, 2006.

ALBENES, César; ANDRADE, Janice; UEBER, Oliveira (Orgs). **Políticas Públicas e DireitosSociais**. Vitória: Editora Milfontes, 2020.

ALIAGA, Marie Agnès; SANTOS, Sandra Maria Chaves dos; BONFIM, Leny Alves Bomfim. Segurança alimentar e nutricional: significados construídos por líderes comunitários e moradores de um bairro popular de Salvador, Bahia, Brasil. **Cadernos de Saúde Pública**, 2020; 36 (1). Disponivel em: https://www.scielo.br/j/csp/a/Msmy3XpTVhbpZfsx5wsPzkh/?lang=pt&format=pdf. Acesso em 20 de janeiro de 2022.

ARAÚJO, Gilda Cardoso de; CASSINI, Simone Alves. Contribuições para a defesa da escola pública como garantia do direito à educação: aportes conceituais para a compreensão da educação como serviço, direito e bem público. **Revista brasileira de estudos pedagógicos** . Brasília, v. 98, n. 250, p. 561-579, set./dez. 2017. Disponivel em:

https://www.scielo.br/j/rbeped/a/xr4qrSJLfHQjQWsjgYqcbVc/abstract/?lang=pt. Acesso em 18/05/2022.

BONETI, Lindomar Wessler. **Políticas públicas por dentro**. 2. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2007.

BUCCI, Maria Paula Dallari. O conceito de política pública em direito. In: _____. (Org). **Políticas públicas:** reflexões sobre o conceito jurídico. São Paulo: Saraiva, 2006.

CAMPELLO, Tereza; NERI, Marcelo Côrtes (Orgs.). **Programa Bolsa Família:** uma década de inclusão e cidadania. Brasília: Ipea, 2013.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil:** o longo caminho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

COSTA, Maria Izabel Sanches; IANNI, Aurea Maria Zöllner. **Individualização, cidadania e inclusão na sociedade contemporânea:** uma análise teórica. São Bernardo do Campo, SP: Editora UFABC, 2018.

COVRE, Maria de Lourdes Manzini. **O que é cidadania?** Coleção Primeiros Passos. São Paulo-SP. Editora brasiliense, 1991.

COUTINHO, Ângela Scalabrin. O corpo dos bebês como lugar do verbo. In: ARROYO, Miguel Gonzales; SILVA, Maurício Roberto da (Org.). **Corpo-infância:** exercícios tensos de ser criança; por outras pedagogias dos corpos. Petrópolis: Vozes, 2012.

D'ÁVILA, Claudia; SILVA, Sandro Pereira. **Segurança alimentar e desenvolvimento local:** uma análise dos resultados do Programa de Aquisição de Alimentos (PAA) em Minas Gerais. Revista de políticas públicas, v. 15, n. 2, 2011.

GALEAZZI, Irene. Precarização do trabalho. In: CATTANI, Antonio David; HOLZMANN, Lorena (Orgs.). **Dicionário de Trabalho e economia**. Porto Alegre: UFRGS editora, 2006.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedes**, ano XXI, nº 55, novembro/2001. Disponivel em: https://www.scielo.br/j/ccedes/a/pqNtQNWnT6B98Lgjpc5YsHq/?format=pdf&lang=pt. Acesso em 30/06/2022.

LEAL, Giuliana Franco. **Exclusão social e ruptura dos laços sociais:** análise crítica do debate contemporâneo. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. **Educação Escolar:** políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **Democratização da escola pública, a pedagogia crítico-social dos conteúdos.** São Paulo: Edições Loyola, 21. ed., 2006.

MEDEIROS, M.; BRITTO, T.; SOARES, F**. Programas focalizados de transferência de renda no Brasil:** contribuições para o debate. Brasília: IPEA, 2007. (Texto para discussão nº 1283).

MORAES, Bianca Mota de (Orgs.). **Políticas Públicas de Educação**. Rio de Janeiro, RJ: Ministério Público do Estado do Rio de Janeiro; Universidade Federal Fluminense, 2016.

MORAES, Reginaldo Carmello C. **Neoliberalismo:** de onde vem, para onde vai? São Paulo: Editora SENAC, 2001.

MOTTA, Rodrigo Pato. Sá. **Em guarda contra o perigo vermelho**. São Paulo: Perspectiva: FAPESP,2002.

NAPOLITANO, Marcos. **1964:** História do regime militar brasileiro. São Paulo: Editora Contexto, 2014.

NETTO, José Paulo. A construção do Projeto Ético-Político do Serviço Social. In: MOTTA, Ana Elisabeth *et al.* (Orgs.). **Serviço Social e Saúde:** Formação e Trabalho Profissional. Cortez, 2006.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 25, n.2, p. 197-209, mai./ago. 2009. Disponível: https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/19491/11317. Acesso em 28/06/2022.

ORTIZ, Lúcio Rangel Alves; CAMARGO, Regina Aparecida Leite. Breve histórico e dados para análise do programa Bolsa Família. **Anais do II Seminário Internacional de Pesquisa em Políticas Públicas e Desenvolvimento Social.** Unesp, Franca. S/d.

PIRES, André. Afinal, para que servem as condicionalidades em educação do Programa Bolsa Família? **Revista Ensaio: avaliação e políticas públicas educacionais**. Rio de Janeiro, v. 21, n. 80, p. 513-532, jul./set. 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ensaio/a/RfwV74C88c6psWQ9ydZmbRw/abstract/?lang=pt. Acesso em 20 de janeiro de 2023.

_____. **Ditadura e serviço social:** uma análise do serviço social no Brasil pós-64. 1. Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PILATI, Alexandre Simões (Orgs). **Educação, pobreza e desigualdade social:** a iniciativa EPDS na Universidade de Brasília (2017-2018). Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2020.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. Por que ouvir crianças? Algumas questões para um debate científico multidisciplinar. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira (Org.). **A criança fala:** a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008.

ROCHA, Sonia. **Pobreza no Brasil.** Rio de Janeiro: FGV Editora, 2003.

ROUSSEAU, Jena Jacques. **Emílio, ou da Educação**. Tradução de Roberto Leal Ferreira. 4ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

RUA, Maria das Graças; ROMANINI, Roberta. **Para aprender políticas públicas.** Brasília: IGEPP, 2013.

SALLES, Fátima; FARIA, Vitória. **Currículo na educação infantil:** diálogo com os demais elementos da Proposta Pedagógica. 2. Ed. São Paulo: Ática, 2012.

SANTOS, Boaventura de Souza. AVRITZER, Leonardo. Introdução: para ampliar o cânone democrático. In: SANTOS, Boaventura de Souza. **Democratizar a democracia:** os caminhos da democracia participativa. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

SANTOS, Rosana Queiroz; PINHEIRO, Lessí Inês Farias. Política Social Compensatória ou Emancipatória: a contribuição de programas sociais para a autonomia dos beneficiários. **Revista Contribuciones a las Ciencias Sociales**. Disponível em: POLÍTICA SOCIAL

COMPENSATÓRIA OU EMANCIPATÓRIA: a contribuição de programas sociais para a autonomia dos beneficiários (eumed.net). Acesso em 20/06/2022.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Sociologia da infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVÊA, Maria Cristina Soares (Org.). **Estudos da infância:** educação e práticas sociais. Petrópolis: Vozes, 2008.

SCHABBACH, Letícia; LIMA, Luciana Leite (Orgs.). **Políticas públicas:** questões teórico-metodológicas emergentes. Porto Alegre: Editora da UFRGS/CEGOV, 2020.

SECCHI, Leonardo. **Políticas públicas:** conceitos, esquemas de análises, casos práticos. São Paulo, Cengage Learning, 2010.

SENNA, Mônica de Castro Maia. Programa Bolsa Família: nova institucionalidade no campo da política social brasileira? **Revista. Katál**. Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 86-94, jan./jun., 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rk/v10n1/v10n1a10. Acesso em: 30/06/2022.

SILVA, Anderson Paulino da; BRANDÃO, André; DALT, Salete. **Educação e Pobreza:** o impacto das condicionalidades do Programa Bolsa Família, 2014.

SOARES, Fábio Veras; SOARES, Sergei; MEDEIROS, Marcelo; OSÓRIO, Rafael Guerreiro. **Programas de transferência de renda no Brasil:** impactos sobre a desigualdade. Brasília, Institudo de Pesquisa Econômica Aplicada – Ipea. 2006. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/TDs/td_1228.pdf. Acesso em 01/07 de 2022.

SOARES, Sergei; SÁTIRO, Natália. **O Programa Bolsa-Família:** desenho institucional e possibilidades futuras. Brasília: Ipea, 2009 (texto para discussão).

SODRÉ, Muniz; PAIVA, Raquel. **O império do grotesco**. Rio de Janeiro: Mauad, 2002.

SOUSA, Sandra Zákia. Avaliação e Gestão da educação Básica. In: DOURADO, Luiz. **Políticas e gestão da educação no Brasil:** novos marcos regulatórios. São Paulo: Xamã, 2009.

_____. Avaliação da Educação Infantil: questões controversas e suas implicações educacionais e sociais. **Educação PUC-Campinas**, Campinas, v. 23, n. 1, p. 65-78, jan./abr. 2018.

SOUZA, Jessé. **A elite do atraso:** da escravidão à Lava Jato. Rio de Janeiro: Leya, 2017.

_____. **A ralé brasileira:** quem é e como vive. 1a. reimp. Belo Horizonte: UFMG, 2011.

_____. **Os batalhadores brasileiros:** nova classe média ou nova classe trabalhadora? Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.

VALE, Ana Maria Borges do. **Programa bolsa família e saúde** : estudo qualitativo sobre a experiência das famílias beneficiadas. Fortaleza-CE. Dissertação apresentada ao Programa e Mestrado Acadêmico em Saúde Pública da Universidade Estadual do Ceará UECE. Pró-Reitoria de Pós- graduação, UECE, 2009.

VALLE, Bertha de Borja Reis do. **Políticas públicas em educação**. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2010.

VELHO, Gilberto. Ruth Corrêa Leite Cardoso. **DADOS – Revista de Ciências Sociais** , Rio de Janeiro, Vol. 51, n 2, 2008, pp. 271 a 274. Disponivel em:

https://www.scielo.br/j/dados/a/7d3vwSWj9gnbm73K76hgn9t/?format=pdf&lang=pt. Acesso em 30/06/2022.

WEIZENMANN, Mateues. **Foucault:** sujeito, poder e saber. Pelotas: NEPFil, 2013.

ZIMEMAN, Artur. **Educação em pauta**. Santo André: Universidade Federal do ABC, 2013.

PRÁTICAS SIGNIFICATIVAS DE LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Jailma Belarmina de Morais
Josineide Morais da Câmara

RESUMO: A prática da leitura no processo de ensino e aprendizagem é um meio que contribuipara o desenvolvimento integral das crianças. O contato real ao folhear, ler, manusear, visualizar e participar de rodas de histórias contadas e recontadas tem a premissa de corroborar para o processo de construção dos aspectos cognitivo, afetivo, cultural e social, assim como estimula a imaginação, a criatividade e a ampliação do repertório linguístico. Diante dessa perspectiva, ressaltamos a importância da práxis de leitura para crianças no ambiente de Educação Infantil, objetivando estimular os educadores a despertar nas crianças o desejo e o gosto pela leitura através da vasta diversidade textual, concebendo o professor mediadorcomo principal incentivador deste processo.
Palavras-chave: Leitura; Educação Infantil; Práticas Pedagógicas.

ABSTRACT: The practice of reading in the teaching and learning process is a means that contributes to the integral development of children. Real contact when leafing through, reading, handling, viewing and participating in circles of stories told and retold has the premise of corroborating the construction process of cognitive, affective, cultural and social aspects, as well as stimulating imagination, creativity and expansion of the linguistic repertoire. Given this perspective, we emphasize the importance of reading praxis for children in the Early Childhood Education environment, aiming to encourage educators to awaken in children the desire and taste for reading through the vast textual diversity, conceiving the mediator teacher as the main encourager of this process.
Keywords: Reading; Child education; Pedagogical practices.

A prática de leitura oportuniza uma gama de benefícios aos leitores e quando estimulados desde pequenos são capazes de construir seus próprios argumentos para se tornarem seres críticos, pensantes e atuantes socialmente. Ao inserir a leitura no processo de ensino, o educador proporciona o direcionamento para o desenvolvimento da criatividade, ampliação do vocabulário, imaginação, dentre outras, nas quais a criança aprende a interpretar e a desenvolver seu senso críticocomo um ser pensante, assim ao reconhecermos que a leitura oportuniza um universo de ferramentas, ela deve ser intencional e com estratégias diversificadas.

Em consonância com a BNCC (Brasil, 2017), a leitura integra lugar dentro de um dos campos de experiência descritos no material de orientação e é compreendida no contato e convívio com diferentes textos e em diferentes suportes, sendo também tomada como disparadora de conversas e diálogos podendo assim, influenciar de maneira positiva no desenvolvimento social, emocional e cognitivo da criança.

Nesse contexto, a Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, objetiva promover o desenvolvimento integral das crianças por meio de um trabalho pedagógico que privilegie as interações e as brincadeiras como eixos estruturantes das práticas pedagógicas.

Assim, a Educação Infantil tem a incumbência deaproximar as crianças da leitura e escrita, já que, em alguns grupos sociais essa aproximação é desigual. Nem todos conseguem interagir com os livros como um meio que oportuniza experiências e vivências de forma interessante e significativa.

Ressaltamos que o hábito de ler precisa ser condicionado desde os primeiros dias de vida, para que desde pequeno a criança perceba que ler e escrever é algo importante, prazeroso e dinâmico. Na verdade, o artigo publicado na Cleveland Public Library (2017) destaca a importância de iniciar as leituras para os bebês ainda na barriga da mãe, na premissa de fortalecer vínculos afetivos e desenvolver o cérebro do bebê. Através do contato com os livros, a criança desenvolve sua imaginação, linguagem, criatividade e aproxima o leitor das mais diferentes culturas, já que toda história contada ou ouvida é capaz de apresentar em sua diversidade aspectos socioculturais e aproximar as pessoas que fazem parte.

A criança, por estar em relação com a sociedade e seus costumes, se apropria do mundo, desenvolvendo uma forma de refletir sobre ele, aprendendo a atuar no mesmo. Diante dessa perspectiva, a leitura oferecerá recursos para que ela tenha outra ferramenta comunicativa e para que possa desenvolver a sua cidadania de maneira mais abrangente, além de ser uma forma muito interessante de trabalho através das narrativas, que podem auxiliar no desenvolvimento da criatividade infantil e de sua habilidade interpretativa. É de grande importância incentivar a formação do hábito de leitura na idade em que todos os hábitos se formam.

Como afirma Maricato (2005, p.18):

> Quanto mais cedo histórias orais e escritas entrarem na vida da criança, maiores as chances de ela gostar de ler. Primeiro elas escutam histórias lidas pelos adultos, depois conhecem o livro como um objeto tátil que ela toca, vê, e tenta compreender as imagens que enxerga. Diz Edmir Perrotti, professor de Biblioteconomia da Universidade de São Paulo (USP) e consultor do MEC, as crianças colocadas em condições favoráveis de leitura adoram ler. Leitura é um desafio para os menores, vencer o código escrito é uma tarefa gigantesca.

Os objetivos de aprendizagem propostos pela BNCC, (Brasil, 2017), mais especificamente no campo de experiência “escuta, fala, pensamento e imaginação”, sugerem que o educador oportunize situações de leitura objetivando que a criança demonstre interesse ao ouvir histórias lidas ou contadas, observando ilustrações e os movimentos de leitura do adulto-leitor, bem como que ela possa manipular textos e livros, ter iniciativa para escolher o que deseja degustar e participar de situações de escuta para ampliar seu contato com

diferentes gênerostextuais (parlendas, fábulas, contos, mitos e lendas, romances, histórias de aventura, tirinhas, notícias e etc.). Maricato (2005) diz que:

> É o convívio da criança desde muito pequena com a literatura, o livro, a revista, com as práticas de leitura e da escrita. Não basta ter acesso aos materiais, as crianças devem ser envolvidas em práticas para aprender a usá-los, roda deleitura, contação de histórias, leituras de livros, sistema de malas de leitura, de casinhas literárias, cantinhos, mostras literárias, brincadeiras com livros (p. 18).

Segundo o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (1998), deve-se oportunizar um ambiente de leitura de forma atrativa e significativa com livros, portadores de diversos gêneros textuais compondo diferentes autores e obras, bemcomo exposições de outras crianças em um local aconchegante, limpo, arejado e tranquilo. Maricato (2005), afirma que: o espaço de leitura deve ser extremamente acolhedor, preparado na medida da criança; ela não pode encontrar obstáculos nem sentir medo de chegar ali... o espaço deve ser convidativo e confortável (p. 25).

As propostas de atividades em relação a leitura e a escrita, devem estar em consonância com os direitos de aprendizagem propostos pela BNCC (BRASIL, 2018) - conviver, expressar, explorar, conhecer-se, participar e brincar, na premissa de assegurar as condições para que vivenciem situações desafiadoras, sentindo- se provocadas a resolvê-las e, consequentemente, aprendam e venhamdesenvolver um papel ativo socialmente. Ressaltamos também que as atividades devem respeitar as peculiaridades, interesses e potencialidades das crianças, as quais constituem-se na apreciação de obras literárias vivenciadas pelas crianças nos vários espaços da instituição de Educação Infantil, estendendo-se as famílias através de várias estratégias.

Nesse sentido, a Instituição de Educação deve buscar desenvolver nas crianças as competências decorrentes da leitura, sabendo que ao ler ou ouvir histórias, lendas, contos, fábulas e etc. elas podem ser influenciadas positivamente na sua aprendizagem e no seu desenvolvimento global, ao internalizar as premissas intencionais presentes nessas obras, as quais objetivam oportunizar a reflexão dosprincípios éticos, estéticos e políticos pautados na autonomia, responsabilidade, solidariedade, respeito às singularidades, às identidades, ao bem comum, ao meioambiente, as manifestações culturais e artísticas, dentre outros.

A cerca dessa questão, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (2010), aponta um conjunto de princípios para orientar o trabalho pedagógico nas instituições de ensino na intenção de estimular o exercício da cidadania que deve ser trabalhado nas

crianças desde cedo.

Portanto, é fundamental que o adulto transforme a leitura numa prática quedesperte a curiosidade infantil e valorize cada detalhe contado. Desta forma, o leitor precisa se encantar com o que lê para a criança, valorizando cada aspecto, e despertando o interesse na obra, e no livro, que pode guardar muitos segredos. Emília Ferreiro afirma que "nenhuma prática pedagógica é neutra. Todas estão apoiadas em certo modo de conceber o processo de aprendizagem e objeto dessaaprendizagem" (2000, p.31).

Para Sousa (2004), as primeiras experiências que as crianças têm com os livros devem ser impulsionadas pelos adultos, pelos que estão ao seu redor, até mesmoporque a criança tem uma necessidade constante de imitar os adultos que conhece. É fundamental que se aguce a curiosidade que a criança já tem, transformando a leitura num processo agradável e que valorize a riqueza de detalhes propostas nasobras literárias.

Dessa forma, é necessário que os pais e outros responsáveis enquanto seres importantes na formação da criança sejam mais críticos, reflexivos e conscientes ao oferecer os meios para acalmá-las e distraí-las. Referimos-nos, especificamente, ao manuseio das tecnologias digitais, tais como o celular, tablets, programas aleatórios de televisão e jogos. O uso abusivo destes, pode gerar prejuízos em relação aos aspectos cognitivo, a linguagem oral e as interações, entre outros, ocasionando inseguranças, frustações e desequilíbrio emocional ao distanciar as pessoas da realidade do seu convívio familiar e social.

Portanto, é bom ressaltar a relevância do manuseio dos livros, a contação lida pelo adulto, independentemente do ambiente escolar. Acreditamos que quando as famílias valorizam a leitura e a utilizam como um mecanismo de aprendizagem e de entretenimento os vínculos são estabelecidos e reforçados, assim como as aprendizagens são efetivadas através dos benefícios oferecidos pela leitura, tais como prazer, habilidades linguísticas, conhecimentos, concentração, curiosidade, resolução de conflitos internos e interpessoais, além ser uma viagem imaginária e fantástica que oferece a oportunidade de transcender.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Revista Criança do Professor de Educação Infantil. **O prazer da leitura se ensina**. Coordenação Geral de Educação Infantil. Brasília: MEC, DPE/SEB, 2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/educ_inf_rev_40..pdf. Acesso em: 14 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil** / Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em:13 mar. 2023.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **BNCC**: Base Nacional Comum Curricular. Brasília: 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7 9601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017- pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 mar. 2023.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **BNCC**: Base Nacional Comum Curricular. Brasília: 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 12 mar. 2023.

FERNANDES, Gilmara de Jesus. **Leitura na Educação Infantil: benefícios e práticas significativas.** Projeto de Pesquisa de Monografia de Conclusão de Curso. Curso de Pedagogia. Campanha Nacional de Escolas da Comunidade – Faculdade Cenecista de Capivari, São Paulo, 2010. Disponível em: https://silo.tips/download/leitura-na-educaao-infantil-beneficios-e-praticas- significativas. Acesso em: 17 mar. 2023.

FERREIRO, Emília. **Reflexões Sobre Alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2000.

PRICE, Rebecca. Nascido para ler: lendo para seu bebê no útero. Cleveland Public Library, 2017. Disponível em: https://cpl.org/born-to-read-reading-to-your- baby-in-the-womb/. Acesso em: 17 mar. 2023.

SOUSA, Marivalda Guimarães**. Leitura: aprendizagem e prazer.** Quadrimestral n. 8. Maringá, 2004. Disponível em: http://www.urutagua.uem.br/008/08lit_sousa.pdf. Acesso em: 16 mar. 2023.

O NOSSO CORPO FALA: DESENVOLVENDO AS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Andréia Xavier da Silva Oliveira
Georgea de Oliveira Lins

RESUMO: O trabalho com projetos justifica-se pela construção do conhecimento da criança, tendo como principais objetivos, refletir sobre a metodologia e investigar novos caminhos no fazer pedagógico, valorizando novas descobertas e buscando integrar a prática pedagógica as necessidades da criança, nesta perspectiva o presente trabalho abordou desenvolvimento das competências socioemocionais na educação infantil, com o objetivo de refletir, possibilitar e orientar as expressões e o gerenciamento das emoções. O trabalho foi desenvolvido na Escola Municipal Emília Freire de Lima, localizada na cidade de Goianinha/RN, em turmas dos níveis III, IV e V. Durante o desenvolvimento do projeto foi possível perceber que criar mecanismos para a construção da autonomia emocional, contribuiu na construção de novas relações, com respeito à diversidade e solidariedade ao outro.
Palavras – chave: Aprendizado. Educação infantil. Projetos.

RESUMEN: El trabajo con proyectos se justifica por la construcción del conocimiento del niño, teniendo como principales objetivos, reflexionar sobre la metodología e investigar nuevos caminos en el trabajo pedagógico, valorando nuevos descubrimientos y buscando integrar la práctica pedagógica con las necesidades del niño, en esta perspectiva el presente trabajo abordó el desarrollo de habilidades socioemocionales en la educación infantil, con el objetivo de reflexionar, posibilitar y orientar la expresión y manejo de las emociones. El trabajo fue desarrollado en la Escola Municipal Emília Freire de Lima, ubicada en la ciudad de Goianinha/RN, en las clases de los niveles III, IV y V. Durante el desarrollo del proyecto, fue posible percibir que la creación de mecanismos para la construcción de autonomía emocional, contribuyó a la construcción de nuevas relaciones, con respeto a la diversidad y solidaridad con los demás.
Palabras clave: Aprendizaje. Educación Infantil. Proyectos.

INTRODUÇÃO

O projeto **O NOSSO CORPO FALA: DESENVOLVENDO AS COMPETÊNCIAS SÓCIO EMOCIONAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL** trouxe muitas contribuições e possibilitou muitas reflexões. O projeto teve inicio durante a pandemia em 2020, onde foram desenvolvidas de forma interativa várias atividades pertinentes à temática, trazendo um retorno positivo. Ao retornar as aulas presenciais no segundo semestre de 2021, foi possível perceber que muitas crianças apresentavam comportamentos atípicos, como choro constante, medo da escola, características similares à ansiedade, falta de motivação, resistência a cumprir os combinados e ausência de limites.

Desta forma, vimos à necessidade de voltar a desenvolver a temática das emoções, com o objetivo de resgatar e desenvolver valores como respeito, obediência e empatia, na tentativa de buscar o bem estar social da criança, resgatar a autoestima, estimular a criatividade, autonomia e segurança. O projeto foi retomado no decorrer de todo o ano de

2022, contando com a participação da coordenação pedagógica, da gestão, da equipe docente e das turmas do nível III, IV e V do turno matutino.

O PROJETO O NOSSO CORPO FALA: DESENVOLVENDO AS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL mais que uma possibilidade metodológica possível, favoreceu o desenvolvimento das crianças, contribuindo para reflexão de suas emoções, dando-lhes possibilidades reconstruírem e questionar a sua realidade, dentro e fora da escola, de forma colaborativa e possibilitou novos caminhos para favorecer o gerenciamento das emoções, ajudando no desenvolvendo do pensamento autônomo das crianças, pois de acordo com a BNCC, as crianças precisam ser capazes de aprender a agir progressivamente, com inteligência emocional, respeitando e expressando sentimentos e emoções, atuando em grupo de maneira funcional e se mostrando aptas a construírem novas relações, com respeito à diversidade e solidariedade ao outro, respeitando as regras de convivência social.

METODOLOGIA

O presente trabalho foi baseado em um estudo de caso do comportamento sócio emocional das turmas de educação infantil, em uma escola da rede pública do município de Goianinha/RN. O estudo de caso é caracterizado como uma estratégia de investigação com o intuito de discutir de forma reflexiva e qualitativa, validade pela expressão de uma realidade detalhada. Dessa forma, o trabalho trata-se de uma pesquisa exploratória, de cunho qualitativo, orientada pela literatura especializada (YIN, 2005; STAKE, 2013).

Foram utilizadas como instrumentos da pesquisa relatos de experiências, leituras relacionadas à temática das emoções, assim como atividades vivenciais, contação de histórias e rodas de conversa, fundamentado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) tendo como público alvo as crianças de 2 a 5 anos, dos níveis III, IV E V, com um período de duração de 10 meses, com o apoio de toda a equipe docente. Durante o desenvolvimento do projeto foram incluídos nas atividades propostas os campos de experiências: O eu, o outro e o nós corpo, gestos e movimentos traços, sons, cores e formas, fala, pensamento e imaginação, quantidades, relações e transformações e os direitos de aprendizagem: Conviver, brincar, participar, explorar, conhecer-se.

PROJETOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O trabalho com projetos foi utilizado inicialmente, de forma experimental, na escola da Universidade de Chicago onde Dewey trabalhava e, posteriormente expandiu na América Latina do Norte, este trabalho era considerado como um ato problematizado e de pensamento que contribuía para o desenvolvimento do raciocínio da criança, da formulação de suas hipóteses, pondo a prova suas conclusões. Por outro lado, refletia o pensamento de uma escola participativa, onde as crianças aprendiam, sobretudo ao partilhar diferentes experiências de trabalho na comunidade.

Dessa forma, a função primordial da escola era em auxiliar a criança a compreender o mundo por meio da pesquisa, do debate e da solução de problemas, fazendo consequentemente uma interrelação entre as atividades escolares e as necessidades e interesses da criança (BARBOSA, 2008).

Nos dias atuais o trabalho com projetos fundamenta-se no método de projetos por Kilpatrick (1978) quando encontramos que no conhecimento construído pela experiência; na aprendizagem significativa; numa nova sequência dos conteúdos estudados; na funcionalidade dos conteúdos; na situação, que preconiza o professor e alunos como sujeitos; da avaliação do processo de aprendizagem durante todo o desenvolvimento do projeto. Em face desses fundamentos, o processo de aprendizagem deixa de ser um simples ato de memorização e o ensino uma forma apenas de repassar conhecimento.

Nesse sentido, ao fazer uma breve reflexão da metodologia utilizada nos dias atuais pela escola do século XXI, é visível a necessidade da reinvenção, pois mesmo diante de tantas mudanças, principalmente, no campo da ciência e da tecnologia, o ensino parece cada vez mais desafiador.

Muitos são os questionamentos sobre a forma de lecionar mediante a diversidade de culturas e diferentes linguagens existentes, são inúmeras discussões e a busca por aperfeiçoamentos nunca foi tão necessária, pois o professor hoje em suas tarefas diárias enfrenta diversos desafios e busca diariamente diversificar, reestruturar e flexibilizar a dinâmica em sala de aula. Pensar no trabalho com projetos como um ponto de partida para construção do conhecimento pode contribuir com o rompimento de uma cultura engessada, pois muito mais que trabalhar com a realidade é escolher um tema para mostrar o que há por trás das experiências que vivenciamos em nosso cotidiano repensando o conhecimento que os alunos já possuem, numa prática crítica e reflexiva, que atenda às suas necessidades.

Sobre isso Helm e Beneke enfatizam: (2005, p.14):

> Se não instigarmos as crianças a pensar, tal fato poderá concretizar-se. Se as crianças não receberem a chance de se tornarem curiosas e de descobrir

> respostas para suas perguntas, elas não se verão como aprendizes de sucesso, ou não considerarão a escola um lugar em que podem aprender algo interessante ou relevante. Ao final do processo, sua curiosidade intelectual morrerá.

Segundo Barbosa e Horn (1996), todo projeto é um processo criativo para os alunos e professores, o qual permite ricas relações entre ensino e aprendizagem e, sobretudo uma concepção de aprendizagens globalizadoras, que certamente não passa por superposição de atividades e permite a união do trabalho com o concreto e não somente com o que pode ser considerado abstrato.

Essa união possibilita à formação dos alunos e a sua interação com a realidade, de uma forma critica, dinâmica e construtiva. O projeto deve também, respeitar a particularidade e a individualidade das características presentes em cada faixa etária. Conforme, as autoras, citadas anteriormente, o que prevalece, de fato, não é a elaboração do projeto visando os conteúdos, mas sim a sua elaboração como forma de valorizar a formação dos alunos, como sujeitos pensantes e curiosos.

VIVENCIANDO EXPERIÊNCIAS SIGNIFICATIVAS NA SALA DE AULA

Durante a pandemia, a população mundial foi forçada a viver em situação de mínimo contato físico. De uma forma rápida e inesperada, foi preciso se distanciar da escola e do convívio social, afastar- se das atividades do dia a dia e dar uma pausa para ficarmos integralmente dentro de casa.

Um momento difícil, já superado, todavia atualmente são outros desafios que resurgem no contexto escolar, nos condicionando a aproximamos das ideias de “flexibilidade e priorização” para criar novas possibilidades de reorganização, na tentativa de buscar resgatar o essencial e o primordial no currículo, na prática pedagógica e no desenvolvimento social, cognitivo e emocional das crianças.

Sendo assim, ao observarmos os impactos psicológicos, emocionais e sociais que a pandemia causou resurgindo a necessidade de trabalhar com projeto, envolvendo a temática das emoções e construir um trabalho que possibilite o desenvolvimento das competências socioemocionais. Sabemos que para algumas crianças ir à escola, encontrar os amigos e interagir no espaço escolar é, muitas vezes, a única possibilidade real de interação social fora do núcleo familiar, dessa forma, a pandemia obrigou muitas delas a interagir muitas vezes apenas com o aparelho celular, impedindo de

construir ricas aprendizagens diante das diversas interações que são estabelecidas na escola e que possibilitam o desenvolvimento de suas habilidades e competências.

Como consequência as famílias passaram a relatar mudanças comportamentais, dificuldades para dialogar, e passaram a apresentar com mais frequência, emoções como tristeza, choro sem causa, medo, dificultando seus avanços.

Assim, resurgiu a necessidade de trabalhar projeto na sala de aula. Sabemos que há inúmeras possibilidades de trabalhar temas, de forma contextualizada e participativa, porém a forma de abordar faz toda a diferença, assim como o envolvimento do grupo, no qual vai se constituindo em objeto e estudo, á medida que os questionamentos iniciais vão sendo respondidos.

De acordo com (KATZ 1994 apud HELM; BENEKE, 2005):

> A escolha do tema a ser trabalhado pode surgir de muitas maneiras: contexto social, convites, interesses dos alunos, necessidades educativas ou mesmo de um acontecimento ou questionamento na sala de aula, pois o mais importante é que o projeto deve surgir a partir de um questionamento (uma pergunta) na qual montamos uma prática pedagógica de investigação para buscarmos juntamente com os alunos conhecimentos a fim de responder nossa dúvida (objetivo) de maneira fundamentada, por isso devemos trabalhar com uma temática que valha a pena ser pesquisada e aprendida pelos alunos.

Dessa forma, cada tema se estabelece como um problema que deve ser resolvido, a partir de uma estrutura a ser desenvolvida. O professor será visto como um mediador, tendo como papel central coordenar o trabalho, problematizar e orientar as crianças durante todo o percurso, precisando muitas vezes romper com a fragmentação dos conhecimentos ainda presente na escola.



Fonte: Acervo das autoras

No que se refere ao projeto: O nosso corpo fala: Desenvolvendo as competências sócio emocionais na educação infantil a temática foi abordada de várias maneiras: por meio leitura de imagens, brincadeiras, atividades direcionadas, contação de histórias, dramatização, dentre outras formas. Vale ressaltar, a importância do registro como uma ferramenta fundamental**,** como também o uso de recursos pedagógicos disponíveis (lápis, quadro, slides, câmera fotográfica, celular, aplicativos de jogos, gravador, internet, vídeos). É importante também que haja interação e troca de saberes no uso e manuseio destes materiais.

O registro é o instrumento que firma a parceria do professor e a criança num elo de afetividade, interações e diálogos, podendo o professor repensar, avaliar e reorganizar novos saberes, num trabalho colaborativo. Esse registro poderá ser útil tanto para as crianças, quanto para os professores, pois irá fundamentar os caminhos da construção da aprendizagem da criança, auxiliando os professores na reflexão da sua prática, sendo um instrumento eficaz, para que as crianças recontem e recriem seus saberes, preservando seu significado.

Para poder desenvolver os objetivos do projeto: O nosso corpo fala: Desenvolvendo as competências sócio emocionais na educação infantil, foram consideradas as descobertas espontâneas dos alunos e suas atitudes diante as emoções, transformando as atividades propostas numa maneira de aprender prazerosamente.



Fonte: acervo da autora

Conversando sobre vários tipos de sentimentos e emoções. Era mostrando vários emojis e as crianças reproduzia o que achava o que era. Esse era a expressão de quando sentimos medo’’. (FALA DA PROFESSORA DA TURMA)

Observamos a participação ativa no processo de aprendizagem juntamente com sua professora. Neste contexto, a criança atua como participante principal, pesquisando,

experimentando, representando, construindo e reconstruindo conhecimentos, durante o processo de ensino aprendizagem. Podemos perceber que as atividades pedagógicas ganharam um novo sentido, sem a presença de atividades impressas.

Dessa forma, Piaget apresenta a criança pequena como um ser que vai construindo o seu desenvolvimento cognitivo nas ações sobre as coisas, as situações e os acontecimentos (*apud*, HOHMANN & WEIKART, 2009). Ainda citando Piaget, Hohmann e Weikart (2009, p.19), asseguram que "o conhecimento não provém, nem dos objectos, nem da criança, mas sim das interações entre a criança e os objectos".

Contudo, o docente ou a equipe de professores não são os únicos responsáveis pelas atividades que se realiza em sala de aula, mas também o grupo-classe tem um alto nível de implicação, a comunidade local, como também a família de cada criança, na medida em que todos estão aprendendo e compartilhando o que aprendeu.

Também se faz necessário que o professor considere a criança como um ser que tem um potencial suficiente para construir estratégias próprias de aprendizagem, que enxerga e que está atenta a todas as mudanças que ocorrem a sua volta, a visibilidade dessa crença do professor, é o que faz a criança desenvolver as suas potencialidades.

Dessa forma o trabalho com projetos requer mudanças na concepção de ensino e aprendizagem e, consequentemente, na postura do professor. Hernández (1988, p.49) enfatiza que o trabalho por projeto "não deve ser visto como uma opção puramente metodológica, mas como uma maneira de repensar a função da escola", ou seja, pensar que a cada dia, poderá surgir uma nova experiência a ser vivenciada e novas ideias, fazendo que o professor pense e repense a sua prática, de forma a melhorá-la gradativamente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante destes momentos de interação com as emoções que foi possível compreender o quanto a criança é um ser pensante, criativo**,** passível a descobertas, que interage,compreende, e nos faz enxergar o mundo a nossa volta, ou seja, a realidade. Foi um trabalho que integrou diferentes áreas de conhecimentos, ainda uma realidade muito distante em muitas escolas, porém essencial quebrar desmistificar que temáticas como inteligência emocional não de pode trabalhar na educação infantil e que o trabalho com projetos é restrito a reconstruções. Podemos compreender com este projeto que de fato o nosso corpo fala, interage, cria, se movimenta, sente, busca, desenvolve, é um exercício constante e que repensar em uma prática pedagógica investigativa é fundamental.

Assim, acreditamos que este estudo de caso irá contribuir para formação dos educadores infantis, no sentido dele perceber um fazer pedagógico onde se tenha a compreensão de que o aluno tem a possibilidade de construir a sua aprendizagem, como sujeito histórico participante e não mais como alguém que somente recebe e armazena conhecimento sem significado algum para ele.

REFERÊNCIAS

AMARAL, A.L. **Conflito, conteúdo e forma em pedagogias inovadoras: A** pedagogia de projetos na implantação da Escola Plural. FAE/UFMG, 2000.

AUSUBEL, D. P. Aquisição e retenção de conhecimentos: **Uma perspectiva cognitiva**, Lisboa: Editora Plátano, 2003.

BARBOSA, M.C.S.; HORN, M.G.S. **Projetos pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BRASIL**, Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**:/Ministério da Educação – Brasília: MEC, 2000. 22 p.

DEWEY, John. **Experiência e Educação**. São Paulo: Editora Nacional, 1971.

DEWEY, J. **Vida e educação**. São Paulo, Melhoramentos, 1973 (Trad.: Anísio Teixeira).

FREIRE, Paulo/**Pedagogia da Autonomia**: **saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HELM, Judy Harris, BENEKE, Sallee. **O Poder dos Projetos:novas estratégias e soluções para a educação infantil**.Porto Alegre: Artmed, 2005.

HERNANDEZ, I. R. C. **Planejamento: compromisso com a ação**. In: Ensino: revisão crítica. Porto Alegre: Sagra 1988.

HERNÁNDES A.J; MONTSERRAT V. **A organização do currículo por projetos de trabalho**. Artmed, Porto Alegre, 1998.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação na pré-escola**: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança. 7ª ed. Porto Alegre-RS: Mediação. 1996.

HOHMANN, M. & Weikart, D. **Educar a Criança**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2009.

KILPATRICK, W. H. **Educação para uma civilização em mudança**. 16. Ed. São Paulo/Rio de Janeiro, Melhoramentos/Fundação Nacional de Material Escolar, 1978 (Trad.: Noemy S. Rudolfer).

NATAL**, Referenciais Curriculares para Educação Infantil**/ Margarete Ferreira do Vale de Sousa; Ana Tereza de Moraes. (orgs.) – Natal, RN: Secretaria Municipal de Educação, 2008.·.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de Morais. **Os primeiros passos da história da educação infantil no Brasil.** In Educação Infantil: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, p.57-70, 2002.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1984.

PRÁTICAS E DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL: PERCEPÇÕES HISTÓRICAS E ATUAIS

Adriana Cruz Revoredo Marques[21]
Iris Regina de Souza Gomes Revoredo Marques[22]
Katia Adriana Ferreira[23]

RESUMO: Este artigo tem como objetivo, refletir de forma crítica e pedagógica as práticas e os desafios da educação infantil, desde seu contexto histórico, até o momento atual (final de 2022). Além disso, busca discutir sobre propostas para um ensino de qualidade e realizar uma análise da atuação profissional por parte dos docentes que trabalham nesse nível de ensino. Este estudo possui abordagem de natureza qualitativa e assume como percurso metodológico a revisão bibliográfica, logo, foram estudados trabalhos de autores que debatem a temática - educação infantil, como também, foi realizada uma análise dos principais documentos nacionais da educação para este nível de ensino, entre eles a Base Comum Curricular (BNCC). Como resultado da pesquisa, foi possível verificar que, ainda existem problemáticas que perduram, seja na organização curricular, seja na ausência de materiais físicos e de recursos financeiros para proporcionar melhores condições para cuidar e educar as crianças. Todavia, deve-se frisar que a Educação Infantil brasileira nos últimos anos tem alcançado avanços significativos, principalmente quando a BNCC reconhece a educação infantil como essencial para o pleno desenvolvimento e construção da identidade da criança por meio de processos de ensino e aprendizagem integradores.

Palavras-chave: Atuação Profissional; Educação Infantil; Educação de Qualidade.

RESUMEN: Este artículo tiene como objetivo reflexionar crítica y pedagógicamente sobre las prácticas y desafíos de la educación infantil, desde su contexto histórico hasta el momento actual (finales de 2022). Además, busca discutir propuestas para una educación de calidad y realizar un análisis del desempeño profesional de los docentes que actúan en este nivel educativo. Este estudio tiene un enfoque cualitativo y asume como ruta metodológica una revisión bibliográfica, por lo tanto, se estudiaron trabajos de autores que debaten el tema - educación infantil, así como un análisis de los principales documentos nacionales de educación para este nivel educativo, entre ellos la Base Curricular Común (BNCC). Como resultado de la investigación se pudo constatar que aún existen problemas que persisten, ya sea en la organización curricular, ya sea en la falta de materiales físicos y recursos económicos para brindar mejores condiciones para el cuidado y educación de los niños. Sin embargo, cabe señalar que la Educación Infantil brasileña ha logrado avances significativos en los últimos años, especialmente cuando la BNCC reconoce la educación infantil como esencial para el pleno desarrollo y construcción de la identidad del niño a través de procesos de enseñanza y aprendizaje integradores.

Palabras clave: Actuación profesional; Educación Infantil; Educación de calidad.

[21] Especialista em gestão da educação, pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), graduada em língua portuguesa na Universidade Estadual Vale do Acaraú(UVA), atua na secretaria de educação de Passagem RN. Email: adrianafagundes812@gmail.com.

[22] Especialista em Psicopedagogia (UNP) Natal/RN, graduada em letras (UNP) Natal/RN, atua como psicopedagoga na Escola Municipal Vicente de França Monte/São Gonçalo do Amarante/RN e coordenadora do Curso de Pós Graduação da ESL/FUVEST, Pólo Parnamirim/RN. Email: iresreginasgrm@hotmail.com.

[23] Especialista em Educação Infantil e Anos Iniciais pela Faculdade Integrada de Araguatins (FAIARA)Tocantins, graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), ,atua como professora dos anos iniciais na Escola Municipal Santa Luzia Macaíba/RN, gestora na Unidade Escolar João de Moura Barbosa Ruy Barbosa /RN. Email: katiafe07@gmail.com.

INTRODUÇÃO

No período antecedente ao surgimento da Constituição Federal de 1988, na qual estão inseridos alguns artigos que regulamentam a Educação Infantil, sabe-se que a educação das crianças era responsabilidade das famílias, principalmente das mães. Logo, com o processo de industrialização e a entrada da mulher no mercado de trabalho, teve-se a necessidade de criar instituições que pudessem atender as crianças que viviam na pobreza com o objetivo de diminuir o índice de mortalidade infantil no país durante o século XIX, enquanto as mães trabalhavam nas fábricas.

A Educação Infantil atualmente vem se caracterizando por um cenário de maior destaque e também de algumas mudanças em sua trajetória institucional de atendimento às crianças desde o assistencialismo até à função educacional.

Diante disso, mesmo com os avanços obtidos a partir da Constituição de 1988 e as promulgações de novas leis, assim como a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), muitos são, ainda, os desafios pelo qual a educação infantil tem enfrentado.

Deste modo, o presente estudo tem por objetivo refletir de forma crítica e pedagógica as práticas e os desafios da educação infantil, desde seu contexto histórico, até o momento atual. Além disso, busca discutir sobre propostas para um ensino de qualidade e realizar uma análise da atuação profissional por parte dos docentes que trabalham nesse nível de ensino.

Tendo em vista que, durante o fazer docente em sala, ainda verifica-se a existência de problemáticas que representam desafios ao ato de ensinar e para o desenvolvimento de um ensino de qualidade na educação infantil, especificamente, ao cuidar e educar.

Nessa vertente, em estudos de Oliveira (2002, p. 23), destaca-se a importância de oferecer aos docentes que atuam na Educação Infantil, possibilidades de realização de cursos voltados para qualificação profissional. A autora ainda, enfatiza que:

> É tarefa urgente repensar a formação profissional de todos os que trabalham com crianças até 5 anos em creches e pré-escolas. A inclusão da creche no sistema de ensino acarretou uma série de debates sobre o que é a função docente e como preparar professores com perfis que respondam mais adequadamente à diversidade de situações presentes na educação de crianças, desde o nascimento, em instituições educacionais [...] e despertam para a necessidade de modificações na formação docente.

Diante do pensamento de Oliveira, é de suma importância à análise das competências e habilidades do professor que atua nesse nível de ensino, para então esclarecer o quanto a formação docente é fundamental para que a criança se desenvolva e adquira uma aprendizagem significativa, por isso a necessidade da formação contínua, pois só assim

conseguiremos alcançar as perspectivas de um ensino de qualidade fundamentada no desenvolvimento integral da criança.

Portanto, o presente estudo foi desenvolvido através de pesquisas bibliográficas onde buscou-se analisar, criticamente, acerca das práticas e desafios da Educação Infantil visando suas perspectivas e também da formação de professores que atuam nesse nível de ensino com enfoque na teoria e prática. Segundo os pensamentos de autores que se preocuparam em estudar acerca da educação infantil, e dentre eles cita-se autores importantes para a educação brasileira como Zilma Ramos de Oliveira e Moyses Kuhlmann Jr.

Ademais, para complementar as ideias acerca da educação foi realizado também pesquisas na LDB e BNCC (Base Nacional Comum Curricular), que também é de cunho importantíssimo para a construção da Educação Infantil.

CAMINHO HISTÓRICO TRILHADO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

A aceitação da criança como um sujeito de direitos é algo que foi construído socialmente, percebe-se que a própria visão acerca da mesma tem sofrido diversas modificações, nesse aspecto observa-se que a história é carregada de diferenciação, marginalização, estas não eram vistas como cidadãs, apenas um ser que se transformaria em um adulto.

Hoje, o atendimento à criança de zero a cinco anos pode ser considerado não só como uma obrigação decorrente das condições de vida das sociedades, mas como uma realidade. As características da nossa sociedade têm imposto a necessidade das crianças frequentarem cada vez mais cedo, e num período maior de tempo, em estabelecimento de educação infantil.

O atendimento educacional na faixa etária de zero a cinco anos vem correspondendo, há alguns anos, às necessidades e modificações sociais próprias de nossa sociedade. A inserção crescente das mulheres no mercado de trabalho, para garantia da sobrevivência da família em suas necessidades básicas ou na realização profissional enquanto indivíduo, desencadeou a busca e a oferta por esse tipo de atendimento, tanto na rede pública como privada.

Para Oliveira (1992), a história das creches corresponde às modificações do papel da mulher na sociedade e suas repercussões no âmbito da família, em especial no que diz respeito à educação dos filhos. Assim, com a expansão tecnológica e industrial do país sentiu-se a necessidade do trabalho feminino, em consequência um ambiente onde seus filhos pudessem ficar para elas poderem trabalhar e ganhar sua independência.

No Brasil, a educação da criança fora do espaço doméstico e do convívio familiar, iniciou no final do século XIX, com o aumento da migração de moradores da zona rural para a zona urbana, das grandes cidades e com a proclamação da República, além de melhores condições de sobrevivências pelas famílias, fazendo surgir condições para um desenvolvimento do país.

Segundo Kishimoto (1986); Kuhlmann Júnior (1991); Oliveira (1995) duas concepções de serviços voltados para o atendimento infantil têm sido adotadas em nosso país, referindo-se assim, a duas classes sociais distintas: a chamada "assistencial" para a criança pobre em instituições como as creches, salas de asilo e escolas maternais, e a do tipo "educacional", para a criança de classe média, nos jardins de infância e pré-escolas. A este propósito, Oliveira ressalta que:

> Assim, enquanto os filhos das camadas médias e dominantes eram vistos como necessitando um atendimento estimulador de seu desenvolvimento afetivo e cognitivo, às crianças mais pobres era proposto um cuidado mais voltado para a satisfação de necessidades de guarda, higiene e alimentação (OLIVEIRA, 2000, p.17).

Nesse contexto, para Vieira (1999), a trajetória das creches e escolas maternais foi marcada pela tradição assistencial, destinada às crianças das famílias pobres. Segundo essa autora, em nosso país, enquanto modalidade de guarda diária de crianças pequenas, as creches surgiram para atender às necessidades do trabalho feminino industrial, respondendo assim a questões como o abandono, a desnutrição, a mortalidade infantil, a formação de hábitos higiênicos e a moralização das famílias operárias.

Oliveira (2000) destaca que os primeiros jardins-de-infância no Brasil, pioneiros das pré-escolas de hoje, foram criados a partir de modelos desenvolvidos em outros países e eram destinados a crianças de famílias mais ricas, respondiam aos objetivos de socialização e à preparação da criança de quatro a seis anos para o ensino fundamental.

Os jardins de infância ou escolas infantis originaram-se no âmbito público governamental com algumas iniciativas particulares. Sua expansão foi lenta e gradual até os anos 1970, apesar de um início de crescimento nos anos 1950 com a criação das classes de pré-primário, anexas aos estabelecimentos de ensino fundamental. Ademais, de acordo com estudo de Vieira (1999, p. 104), destaca-se que:

> Dessa forma, pode-se considerar que, na faixa de 0 a 6 anos de idade, consolidaram-se dois tipos de atendimento paralelos: o que se convencionou chamar de creche, de cunho mais assistencial e de cuidado, e a pré-escola,

> ligada ao sistema educacional e refletindo suas prioridades de caráter instrucional.

Nas décadas de 70 e 80, conforme Vieira (1999), movimentos operários e feministas marcaram a luta pela democratização do país e pelo combate às desigualdades sociais. Esses movimentos ampliaram o atendimento educacional infantil, em prol da democratização da escola pública brasileira. No entanto, nessa época, a luta por creches buscava apenas atender o direito da mulher trabalhadora e não a compreensão do papel pedagógico da creche, ou seja, a creche era vista como espaço de cuidado, assistência e guarda e não como um espaço de educação.

Ademais, a Constituição Brasileira de 1988 teve um papel decisivo na alegação dos direitos da criança, pois acrescentou o que a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) de 1942 no Governo Vargas (1930-1945), já consagrava como direito das mulheres trabalhadoras à amamentação de seus filhos, reconheceu o direito à educação da criança nos seus primeiros anos de vida.

Ao definir, como direito da criança de 0 a 06 anos de idade e dever do Estado, o atendimento em creche e pré-escola (Art. 208, inciso IV), a Constituição criou uma atribuição para o sistema educacional, pela qual teve que se equipar para dar respostas a esta nova responsabilidade. Para Rosemberg (1995), a década de 90 anunciou uma nova etapa, marcada pela política de educação infantil difundida pelo MEC em 1993, através da Coordenação da Educação Infantil - COEDI, a qual reafirmou e operacionalizou os preceitos da Constituição de 1988.

Passos significativos foram dados nos últimos dez anos para a garantia da consolidação do atendimento educacional das crianças na faixa etária de 0 a 06 anos, dentre eles o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (1990, art. 54, IV), que integra a família como parceira da escola na definição de propostas pedagógicas. A nova Lei de Diretrizes e Bases - LDB, Lei n° 9394 de 1996, incorporou a educação infantil no primeiro nível da educação básica e estimulou um processo bastante complexo de debate, definição e consolidação das decorrências político-institucionais em torno do caráter pedagógico da Educação Infantil e com isso a necessária reflexão das redes de ensino e unidades educacionais em torno de questões curriculares.

Segundo a LDB/96, cabe à União a coordenação da Política Nacional de Educação e ao Município o oferecimento da educação infantil em creches e pré-escolas. Ao Município compete também baixar condutas complementares às leis maiores, bem como autorizar, credenciar e supervisionar os estabelecimentos de seus sistemas de ensino, e aqueles mantidos

por particulares. Um dos critérios de credenciamento de instituições de educação infantil é a dimensão criança /educador, sendo que essa proporção expressa uma medida e contribui para a avaliação da qualidade do atendimento que, por outro lado, acentua o alto custo desse serviço (BRASIL, 1996).

Apesar dos avanços e conquistas, ações necessárias devem ser empreendidas no contexto das políticas sociais para garantir o acesso a uma Instituição de Educação Infantil. Esta deve propiciar às crianças experiências de aprendizagem significativas em um espaço global e abundante em interações com adultos e outras crianças.

Desse modo, espera-se que haja maiores contribuições para o desenvolvimento infantil, de forma ampla e integrada, a partir de suas diferentes aprendizagens, superando fragmentações historicamente constituídas no atendimento aos diferentes grupos sociais.

Isso significa enfrentar desafios como as desigualdades de acesso às creches e pré-escolas entre as crianças brancas, negras, indígenas, ricas, pobres, moradoras do meio urbano e rural e das demais regiões do país. Todos os empenhos devem se voltar para a superação dessas desigualdades de modo a efetivar nas instituições de Educação Infantil os princípios constitucionais que visam à construção de uma sociedade livre, justa, solidária e que preserve o ecossistema, como parte de uma sociedade democrática.

De forma geral, proporcionar os critérios de qualidade do trabalho abrangendo desde as condições de funcionamento das escolas, às práticas pedagógicas e condições de trabalho e de formação dos diversos profissionais que fazem parte do contexto escolar.

O ATENDIMENTO ÀS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

De acordo com a LDB Lei nº 9.394/96, art. 29, do ponto de vista legal, a Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de 0 a 5 anos de idade em seus aspectos físicos, afetivo, intelectual, linguístico e social, integrando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996).

Muitos professores durante sua carreira profissional já se questionaram: o quê ensinar? O quê oferecer diariamente às crianças para uma aprendizagem significativa? Quê tipo de atividades se deve oportunizar? Assim percebemos que são muitas dúvidas em relação ao trabalho de um profissional de educação.

Desta maneira, faz-se necessário considerar algumas referências que podem tornar o trabalho pedagógico mais empenhado com a proposta de Educação Infantil do nosso país.

Refiro-me à Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil (BNCC) um importante guia para a reflexão no planejamento pedagógico estabelecendo seus direitos de aprendizagem: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se.

A Resolução Nº 5, de 17 de dezembro de 2009, fixa as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil para explicitar princípios e orientações para os sistemas de ensino brasileiro. Em seu Art. 5º ela destaca a instituição escolar como espaço educacional da Educação Infantil, de modo que:

> A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, é oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornadas integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgãos competente do sistema de ensino e submetidos a controle social. (BRASIL, 2009, p.134).

Assim, entendemos que a escola como espaço institucional de educação tem o dever de oferecer às crianças um trabalho educativo, pedagógico de cuidar e educar. Proporcionar as mesmas seu desenvolvimento integral, que envolve aspectos relacionais, afetivos, alimentares e preventivos, assim como situações de aprendizagens planejadas e orientadas que propicie às crianças desenvolverem suas capacidades e habilidades infantis, permitindo-às interagir com diversas linguagens e conhecimentos para construção da autonomia.

Desta maneira, concluímos que o ambiente escolar é relevante para a criança apropriar-se de conhecimento do mundo que a cerca, suscitando novas aprendizagens que impulsionam seu desenvolvimento infantil, no sentido de ampliar suas redes de relações e suas regras de sociabilidade com os demais integrantes da comunidade escolar e com o seu entorno físico e natural.

O Art. 6º das DCNEI ressalta que, toda proposta pedagógica deve se guiar pelos princípios norteadores voltados para a formação integral, sejam eles:

> Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades. Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática. Estéticos: sensibilidade, criatividade, ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais. (BRASIL, 2009, p.134).

Além do mais, a prática pedagógica do educador deve está fundamentada nesses princípios que buscam assegurar e garantir o desenvolvimento pleno da criança como indivíduo servido de direitos, pois esses princípios contribuirão com as crianças na construção

da sua autonomia, na exploração do mundo, nas relações éticas entre pares, se posicionar nas situações de conflitos, a respeitar o bem comum, tanto no ambiente da entidade como na comunidade e em casa e a todas as formas de vida, bem como respeitar o outro indivíduo com suas características individuais e a garantia do direito da criança aos serviços públicos, de ser respeitada em sua singularidade e atendida em suas especificidades, de vivenciar relações democráticas em todos os sentidos, espaços, rotinas e vivências que ampliem sua sensibilidade, assegurando uma sistematização pedagógica de forma lúdica, considerando a criatividade de cada uma (BRASIL, 2009).

Percebe-se também que, princípios éticos, políticos e estéticos tornam-se concretos na vida das crianças por meio da imersão em um ambiente educativo e da vivência de determinadas práticas sociais, experiências que as proporcione entrarem em convívio com tais princípios.

O Art. 9° das DCNEI ressalta que, as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeiras, doze campos de experiências de aprendizagem que devem ser garantidos no currículo de qualquer instituição de Educação Infantil brasileira para garantir uma aprendizagem significativa e prazerosa as nossas crianças de forma contextualizada com a realidade de cada instituição escolar. As experiências promovidas devem ser pensadas de modo que:

> I – Promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança; II – Favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plásticas, dramática e musical; III – Possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos; IV – Recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço temporais; V – Ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas; VI – Possibilitem situações de aprendizagem mediadas par a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar; 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; VIII – Incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza; IX – Promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema,

> fotografia, dança poesia, teatro 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 dos recursos naturais; XI – Propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras; XII – Possibilitem a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas, e outros recursos tecnológicos e midiáticos (BRASIL, 2009, p. 6-8).

Nesse sentido, percebe-se que toda prática pedagógica na Educação Infantil deve levar em consideração as experiências acima, experiências capazes de desafiar as crianças, ajudando-as a ampliar suas aprendizagens, desenvolver suas potencialidades e habilidades.

Assim entendemos as experiências na educação infantil através das interações e brincadeiras, interações que são ações compartilhadas do professor com as crianças e das crianças entre si, dando-se em situações palpáveis por meio dos papéis que os parceiros vão assumindo nas situações vivenciadas.

As interações são marcantes na vida das crianças, pois elas criam um ambiente vivo, prazeroso, onde se escuta o outro, fala-se para o próximo, conversa-se e pesquisa juntos. Essa visão é muito diferente do passado educacional que considerava que a criança aprendia se ficasse “quieta no lugar” apenas ouvindo o professor falar. Ao possibilitar desafios, as mesmas amplificam habilidades, sentimentos, argumentos e propositalmente obtém conhecimentos significativos para toda sua vida pessoal e educacional.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

É irrelevante falar da educação infantil sem mencionar a questão da formação do profissional que atua nesse nível de ensino. Uma vez que a formação é um dos assuntos que vem sendo discutido dentro das temáticas relacionadas ao cuidado e educação das crianças de 0 a 5 anos de idade. Contudo, é na formação desses profissionais que se veem os maiores desafios da educação infantil.

No presente momento, onde na maioria das vezes, o cumprimento das leis que regem esses profissionais não se faz em realidade concreta. Uma vez que o importante não é somente o acesso da criança na instituição de ensino, mas sim a sua permanência nesse espaço e seu desenvolvimento motor, cognitivo, etc.

Para tanto, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996, p. 46), sobre a formação docente, faz saber que a formação de docentes para atuar na educação básica “[...] far-se-á em nível superior, em curso de Licenciatura de graduação plena, em Universidades e

Institutos Superiores de Educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil".

Diante disso, percebe-se que algum tempo atrás não se tinha a necessidade de uma formação inicial para se trabalhar com crianças das creches e pré-escolas, ou seja, os mesmos não tinham conhecimento necessário para o exercício dessa profissão.

Logo, com as novas exigências e transformações da sociedade e a implementação das novas tecnologias, surgiram novas perspectivas de educação infantil e mudou-se o panorama dos profissionais que se interessam em trabalhar nesta modalidade de ensino, tornando-se então obrigatória uma formação de nível superior para atuar nessas instituições de ensino para o atendimento dessas crianças.

A exigência dessa formação foi um êxito alcançado pela educação infantil, pois para se tenha uma educação de qualidade que atenda as especificidades da criança é necessária uma compreensão acerca do desenvolvimento infantil, trata-se de um professor que mantém uma rotina planejada com vista a alcançar objetivos de acordo com a realidade de cada criança, pois "é preciso conhecer as representações de infância e considerar as crianças concretas localizá-las nas relações sociais, etc., reconhecê-las como produtos da história". (KUHLMANN Jr, 1998, p. 31).

Assim, as novas concepções de educação infantil devem estar norteadas por padrões de equidade e qualidade que possam atender as crianças para a construção de sua autonomia, promovendo situações significativas de aprendizagens para alcançar o desenvolvimento de habilidades cognitivas, psicomotoras e sócio afetivas da criança.

Com o objetivo de auxiliar as práticas educativas de qualidade o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998, p. 32) relata que:

> Cabe ao professor a tarefa de individualizar as situações de aprendizagens oferecidas às crianças, considerando suas capacidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas assim como os conhecimentos que possuem dos mais diferentes assuntos e suas origens socioculturais diversas. Isso significa que o professor deve planejar e oferecer uma gama variada de experiências que responda simultaneamente, às demandas do grupo e as individualidades da criança.

Nesta perspectiva, frisa-se a importância do educador que atua na educação infantil em se preocupar com a organização e a aplicação das atividades para o desenvolvimento de crianças de 0 a 5 anos. Deve-se levar em conta também que cada criança possui uma singularidade diferente uma da outra e que aprendem de maneiras diferentes.

Por isso, ressalta-se a importância da elaboração de um currículo que envolva questões como a rotina, o tempo, o espaço, materiais disponíveis. Nessa vertente, Gomes (2009, p. 203) enfatiza que:

> Se o professor é o profissional indicado para trabalhar com a criança pequena, e se as instituições de educação infantil estão vinculadas aos sistemas de ensino, cabe-nos qualificar esse profissional no campo da educação, e a revelação das histórias pessoal, profissional e institucional mostrou ser importante para que se possa não só compreender o atual momento que estamos vivendo nessa área, mas também apontar alternativas para o futuro, na perspectiva do caminho que se quer trilhar.

Dentro dessa perspectiva, deve-se ter a preocupação com o desenvolvimento da criança. Assim, as instituições de ensino não deve ser um lugar onde as crianças apenas comem, dormem e brincam enquanto a mãe trabalha, deve ser vista como um ambiente educativo.

Contudo, ainda persistem discussões acerca da educação dessas crianças no que diz respeito ao cuidar e ao educar na educação infantil, de modo que, segundo estudo de Oliveira (2002, p. 115) revela-se que:

> Retomaram-se as discussões das funções da creche e da pré-escola e a elaboração de novas programações pedagógicas que buscavam romper com concepções meramente assistencialistas e/ou compensatórias acerca dessas instituições, propondo-lhes uma função pedagógica que enfatizar o desenvolvimento linguístico e cognitivo das crianças.

Diante disso, vale ressaltar que a educação infantil abrange tanto o cuidar, como o educar, e são ações essenciais para a mesma. Segundo o RCNEI, o educar na educação infantil se dá através de situações que envolvam o cuidado, brincadeiras e aprendizagens. Logo, todo processo educativo requer o cuidar e o educar, porém, de maneira integradora, enfatizando a relevância do lúdico na educação infantil.

No entanto, a distância entre a teoria (que foi ensinada nos cursos superiores), e a prática exercida no dia-a-dia por esses profissionais estão bem distantes de se tornarem uma realidade concreta. Assim, de acordo com estudo de Faria e Palhares (2007, p. 9 e 10), verifica-se que:

> [...] à medida que a leitura do referencial vai nos remetendo `àquela infância desejada, rica em estímulos, pertinente quanto à educação do vínculo do educador com a criança, e vai nos seduzindo, transportando, remetendo para crianças idealizada, ele nos afasta da maioria das creches brasileiras, desconhecendo ou ocultando parte dos conhecimentos anteriores sistematizados e divulgados. Nossa realidade é ainda um tanto distante. Por

> um lado, temos um quadro de educadores pouco qualificados, e, por outro, para efeito de ilustração, temos um quadro de pais e mães oprimidos, pouco participativos na dinâmica das instituições e que, antes de tudo, necessitam de creche como um equipamento, não "podendo" reconhecê-la como um direito, mas aceitando-a como um favor.

Dessa forma, pode-se ver a necessidade de profissionais qualificados para atuarem nesse nível de ensino, que tenham uma competência polivalente. Uma vez que não se basta somente uma formação superior, mas sim uma formação contínua. Logo, essa formação deve propiciar a reflexão sobre a prática pedagógica, onde esses profissionais têm a oportunidade de trocarem saberes entre si enriquecendo assim sua didática e fazeres pedagógicos do dia-a-dia atentando para as diferentes formas que as crianças têm de se manifestar, promovendo assim o desenvolvimento e aprendizagem da mesma.

Ainda, ressalta-se que, o distanciamento entre a teoria e prática está cada vez mais frequente, e a baixa qualidade da educação infantil se dá pelos professores que não respeitam as fases que a criança tem para seu desenvolvimento mental.

Os mesmos muitas vezes têm uma visão estereotipada de que a educação infantil é um momento de escolarização para as etapas dos outros segmentos (Ensino Fundamental I), enquanto que esse momento deveria conter o lúdico, a percepção, troca, afeto. A educação infantil é a porta de entrada da criança na escola, porém, é necessário se ter uma epistemologia de como se constrói o conhecimento da infância.

As propostas do ensino na educação infantil segundo a Base Comum Curricular (BNCC) e ampliar a imaginação e incentivar nas crianças a descoberta do universo da literatura infantil, confrontando a realidade e fantasia. Além disso auxiliar no desenvolvimento do gosto pela leitura e por histórias, estimulando também o lúdico e o faz de conta, logo a seguir essa prática é um desafio para o educador do século XXI, que muitas vezes não leva em consideração que a criança constrói sua própria identidade pessoal e coletiva, brinca, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Infantil compreende um período extremamente importante, são nessa etapa de ensino, que se desenvolvem aspectos relevantes para a formação do indivíduo. Desse modo, os profissionais que trabalham nessa área têm um papel fundamental nesse processo de ensino aprendizagem. Nesse sentido, é imprescindível que a prática pedagógica destes seja

desafiadora, objetiva, clara, significativa e coerente com a educação que se pretende desenvolver.

As práticas pedagógicas são desafiadoras e se constituem no aspecto fundamental do cotidiano das crianças na escola, englobando as rotinas e atividades que compõem o seu dia a dia. Dessa forma, exige-se que este trabalho seja conduzido, considerando cada momento como uma possibilidade de desenvolver aprendizagens.

Várias são as formas que o professor pode utilizar no sentido de promover aprendizagens significativas, envolvendo as crianças através de atividades próprias de suas idades na construção de conhecimentos, como as brincadeiras, os jogos, enfim, através da interação com outras crianças em momentos propícios para a aprendizagem.

O professor é mediador entre as crianças e os objetos do conhecimento. Cabendo a ele, organizar o espaço escolar e propiciar contextos que articulem os recursos e as capacidades afetivas, cognitivas, emocionais e sociais de cada criança aos seus conhecimentos prévios, e aos conteúdos referentes aos campos de conhecimento O Eu, o Outro e o Nós. Corpo, gestos, movimentos, traços, sons, cores, formas, escuta, fala, pensamento, imaginação, espaço, tempo, quantidades, relações e transformações por meio de situações de aprendizagens orientadas de forma integrada.

Assim, compreendendo como aquele que deve garantir uma ação educativa consistente, considerando-se as especificidades da faixa etária com a qual se está trabalhando, uma vez que é nos primeiros anos de vida que se instala, de forma marcante, a relação da criança com o conhecimento. Logo, desde cedo, a criança deve apropriar-se do conjunto de informações próprias da sua cultura, ampliando seus conhecimentos e experiências, para que se constitua em sujeito cultural e social no mundo contemporâneo.

Sendo o professor o adulto alguém que a criança instintivamente tenta imitar, cabe ao educador ser possuidor de um carinho imenso com seus alunos, pois é através de um olhar, do toque que muitas crianças revelam suas emoções de tristeza e alegria. Primordialmente, além de todo conhecimento que se tenha a partir da teoria, a prática do educador infantil será grandiosa quando puder contribuir de forma ativa no crescimento e desenvolvimento de atitudes de respeito e afeto das crianças.

Aprendemos também que, os grandes desafios e dificuldades dos educadores de crianças, estão relacionados à falta de participação e colaboração da família no processo de ensino aprendizagem, ocasionando indisciplina na sala de aula consequentemente dificultando seu desenvolvimento educacional, que o educador como aquele que deve proporcionar

experiências significativas, prazerosas necessita olhar a criança como criança permitindo a mesma vivenciar situações de acordo com sua faixa etária e particularidade.

Ademais, o professor necessita frequentemente, analisar e refletir sua prática pedagógica, em busca da qualidade de experiências e situações que ajudam a criança a desenvolver-se plenamente como cidadão, tendo sempre como foco a criança sua singularidade de ser humano. Sendo necessário ao professor conhecer e apropriar-se da teoria para casar com a prática para obtenção do sucesso profissional.

Além do mais, podemos constatar que, aprender e ensinar na educação infantil são tarefas árduas e de grande responsabilidade, pois é no início da vida escolar de uma criança que ela começa a conhecer e interagir com o mundo verdadeiramente além da sua família, onde se convive o tempo inteiro com o que ainda não é conhecido que na educação de crianças precisam-se fazer anotações e observações precisas para que os resultados e objetivos sejam alcançados e a educação de qualidade possa acontecer.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Senado Federal, 1998.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2022.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil.** Parecer 20/09 e Resolução 05/09. Brasília: MEC, 2009.

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

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEB, 2010.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de; PALHARES, Mariana Silveira. **Educação Infantil pós LDB: rumos e desafios.** 6.ed. Campinas. Autores Associados, 2007.

GOMES, Marineide de Oliveira. **Formação de Professores na Educação Infantil.** São Paulo, SP: Cortez, 2009.

KISHIMOTO, Tisuko M. **Os Jardins de infância: as escolas maternais de São Paulo.** No início da República. Cadernos de Pesquisa - SP, nº 64. 1996. p 57-60.

KUHLMANN JR., Moisés. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica.** Porto Alegre: Mediação, 1998. 210, LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional:

lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases nacionais. -5. Ed.- Brasília: Câmara dos deputados, coordenação, Edições e Câmara, 2010.

_____. **Instituições pré-escolares assistencialistas no Brasil (1899 - 1922).** Cadernos de Pesquisa. SP, 1991, p. 17-26.

OLIVEIRA, Zilma de M. **A criança e seu desenvolvimento: perspectiva para se discutir a educação infantil.** São Paulo: Cortez editora, 1995.

_____. **Crianças: Faz- de- Conta & Cia.** Petrópolis, Editora Vozes, 1992.

OLIVEIRA, Zilma Ramos. **Educação Infantil: fundamentos e métodos.** São Paulo. SP: Cortez, 2002. ROSEMBERG, F.& Campos, M. M. Creches e Pré-Escolas no Hemisfério Norte. São Paulo: Editora Cortez, 1995.

ROSEMBERG, F.& Campos, M. M. **Creches e Pré-Escolas no Hemisfério Norte.** São Paulo: Editora Cortez, 1995.

VIEIRA, Lívia M. F. **A formação profissional da educação infantil no Brasil no contexto da legislação, das políticas e da realidade do atendimento.** Vol. 10 n1 [28]- revista da FE - Unicamp, p.28-39. 1999.

A CONTRIBUIÇÃO DO PROFESSOR NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS COM DISLEXIA

Wellyda dos Santos Araújo Costa[24]
Jailta Machado da Cruz[25]

RESUMO: Este artigo tem como objetivo aborda conceitos relativos a dislexia sua identificação e algumas possibilidades de intervenção dentro do sistema de ensino-aprendizagem da leitura e escrita, discutindo e avaliando os fatores de risco cognitivo para a criança. Para desenvolver a investigação, parti da seguinte pergunta de pesquisa: Como possibilita aprendizagens significativas para as crianças com dislexia? Tal iniciativa pressupõe um trabalho interventivo para as dificuldades encontradas no domínio de diferentes métodos de ensino no âmbito escolar, pois a dislexia enquadra-se como um transtorno global de aprendizagem, de origem neurológica que acomete pessoas de todas as classes sociais e nível intelectual, caracterizando assim os desafios nas áreas do reconhecimento de palavras, codificação, soletramento e processamento fonológico. Nessa perspectiva o presente trabalho enfatiza a importância do professor como mediador do conhecimento e propulsor de novas metodologias de ensino, além de ser um encaminhador para solução do problema junto a um profissional da área, contudo conclui-se que a aprendizagem só será efetiva se tratado e diagnosticado a dislexia, para a plena escolarização do educando e respeitando a criança como um ser em construção.
Palavras chaves: Dislexia; Aprendizagem; Professor; Inclusão.

ABSTRACT: This article aims to address concepts related to dyslexia, its identification and some possibilities for intervention within the teaching-learning system of reading and writing, discussing and evaluating the cognitive risk factors for the child. To develop the investigation, start from the following research question: How do you enable learning experiences for children with dyslexia? This initiative considered an interventional work for the difficulties encountered in mastering different teaching methods in the school environment, since dyslexia is framed as a global learning disorder, of neurological origin that affects people of all social classes and intellectual level, characterizing thus challenges in the areas of word recognition, coding, spelling and phonological processing. In this perspective, the present work emphasizes the importance of the teacher as a mediator of knowledge and a driver of new teaching methodologies, in addition to being a guide for solving the problem together with a professional in the area, however, it is concluded that learning will only be effective if treated and achieved dyslexia, for the full schooling of the student and respecting the child as a being under construction.
Keywords: Dyslexia; Learning; Teacher; Inclusion.

INTRODUÇÃO

Muitos são os discursos propagados acerca da inclusão e um deles respeita á obrigatoriedade, por lei, para o atendimento a todos os educandos com necessidades especiais. Acontece que a realidade, sobretudo escolar- tem mostrado que incluir não é tarefa tão fácil como se divulga, embora seja um direito constitucional assegurado aqueles que apresentam

[24] Licenciada em pedagogia pela Universidade Estadual do Vale do Acaraú, Instituto Brasil de pesquisa e ensino Superior. Pós Graduação em Neuropsicologia Clínica e Institucional pela Faculdade do Complexo Educacional Santo André (Facesa) e Pós graduação em Libras pela FMB- Faculdade do Maciço de Baturité. Atuando como professora polivalente do Ensino fundamental I da rede Municipal de Ensino. e-mail wellydabraz@gmail.com
[25] licenciada em pedagogia pela Universidade vale do Acaraú e especialista em educação infantil e ensino fundamental I, pela Faculdade do maciço de Baturité/FMB. jailtacruz@gmail.com.

diferenças, sejam orgânicas ou não, reais ou circunstânciais a inclusão é ainda pouco trabalhada nos ambitos sociais. Pessoas com necessidadesde especiais nascem em todas as culturas, etnias e níveis socioeconómicos e a forma de conceber o transtorno tem variado ao longo dos séculos.

Diante desta perspetiva, este artigo tem como iniciativa discutir as principais características dos transtornos de aprendizagem no âmbito escolar e a inclusão destes alunos em sala de aula, no que diz respeito a dislexia e seus impactos na vida escolar e social do educando, pois a dislexia é um dos termos mais utilizados dentro das dificuldades de aprendizagem. Compreender as causas pelas quais uma criança tem dificuldades na sua lecto escrita é de suma importância para encontrar estratégias adequadas para enfrentar suas limitações. Ao ser a leitura e escrita os mediadores do ensino na grande maioria das escolas, encontramos uma alta percentagem de crianças que carecem dos instrumentos básicos para uma escolarização bem-sucedida.

A literatura mostra que há diversas tendências norteando as discusões sobre os distúrbios da comunicação, apontando para a crescente preocupação com a comunicação dos indivíduos. Ser portador de um distúrbio da fala, da voz, da linguagem ou da audição, é certamente uma condição que significa limitação, principalmente no que se refere as criançasde com necessidades especiais.

Assim, buscamos redimencionar o tema dislexia, desmenbrando os principais distúrbios da comunicação toda dificuldade transitória ou permanente que impeça a plenitude da voz, fala, linguagem ou audição, levando-nos a conhece-los melhor evitando os rótulos ou as atitudes preconceituosas e excludentes que impedem o desenvolvimento e o crescimento global dos indivíduos.

Sendo assim é cabível perguntamos: O que é Dislexia? Qual é contribuição do professor no processo de ensino e aprendizagem do educando? Sabemos que as crianças dislexias são capazes de aprender, se desenvolverem intelectualmente e serem inseridas na sociedade letrada, mas necessitam de atendimento diferenciado em sala de aula. Por esta razão faz se necessário a garantia e o acesso a escola, porém isso não é suficiente. É essencial garantir as condições de aprendizagem para todos os alunos, mas isso também não basta . Por isso os educadores precisam investir em sua formação continuada, os quais dizem-se incapazes de lidar com alunos diferentes daqueles com os quais estão habituados.

Diante disto, o propósito deste artigo é identificar e analisar as pesquisas feitas sobre a dislexia, sua identificação e algumas possibilidades de intervenção dentro do sistema de ensino–aprendizagem da leitura e escrita, discutindo e avaliando os fatores de riscos

cognitivo para criança. Além de descrever o papel do professor no processo de ensino aprendizagem dos disléxicos e com isso, esclarecer, orientar e construir ações que possa incluir essas crianças na sociedade e nas práticas sociais.

Para o desenvolvimento da investigação foi utilizado o método de pesquisa bibliográfica e documental. O trabalho bibliográfico ocorre a partir de coleta de dados em artigos científicos e livros relacionados com o tema. Contudo, essa constatação reforça o apoio dos demais profissionais envolvidos, no sentido de criar condições juntamente com os professores, para que a aprendizagem ocorra de maneira eficaz, prazerosa e significativa, busca-se uma escola eficiente e inclusiva, que coloque a obrigação de levar ás novas gerações a se apropriarem dos conhecimentos socialmente construídos, a raciocinar com lucidez e a construírem projetos de vida.

DISLEXIA

A dislexia é um transtorno de aprendizagem também conhecida como alexia, cegueira verbal congênita, ou estrefosimbolia visual que causa prejuízo na precisão e influência da leitura, ou seja, dificuldade em aprender a ler e a escrever. Esse foi um dos primeiros termos genéricos utilizado para desiguinar vários problemas de aprendizagem com o intuito de descrever as diferentes formas de transtornos de aprendizagem em que se enquadra o indivioduo. A dislexia é de natureza neurobiológica, sendo várias as teorias explicativas existentes sobre o assunto. Assim ela é caracterizada como perturbação na aprendizagem da leitura pela dificuldade no reconhecimento entre os símbolos gráficos e os fonemas, bem como de signos escritos em signos verbais.

Compreender as causas pelas quais uma criança tem dificuldades na sua lecto escrita é de suma importância para encontra estratégias adequadas no enfrentamento das suas impossibilidades. Nem todas as crianças que tem dislexia apresentam as mesmas características, sendo única enfase comum, apresentarem deficit na leitura e escrita. Antes de analisar os fatores das dificuldades na aprendizagem da leitura é importante compreender o que se denominar "dislexia" e o chamamos de atraso leitor. A organização Mundial de Saúde (OMS) apresenta a seguinte definição. CID-10: F81.0 – Transtorno específico de leitura (dislexia de desenvolvimento, leitura especular, retardo específico da leitura)

> A característica principal é um comprometimento específico e significativo do desenvolvimento das habilidades da leitura, não atribuível exclusivamente à idade mental, a transtornos de acuidade visual ou escolarização inadequada. A capacidade de compreensão da leitura, o

> reconhecimento das palavras, a leitura oral e o desempenho de tarefas que necessitam da leitura pode estar comprometida. O transtorno específico da leitura se acompanha frequentemente de dificuldades de soletração, persistindo comumente na adolescência, mesmo quando a criança haja feito alguns progressos na leitura. As crianças que apresentam um transtorno específico da leitura têm frequentemente antecedentes de transtorno da fala ou de linguagem. O transtorno se acompanha comumente de transtornos emocionais e de transtorno do comportamento durante a escolarização (OMS, 1993, p.102)

As dislexias-disgrafias linguísticas ou disfonéticas são transtornos específicos da aprendizagem que apresentam falhas no processamento preceptivo auditivo e em especial daquilo que se escuta e a expressão oral da leitura ou gráfica da escrita. Sendo que atinge crianças que tem inteligência normal, uma vez que não esta ligado as competências cognitivas.

Dentre todos os desafios que as pessoas com dislexia enfretam, podemos imaginar os reais problemas no processamento da linguagem, incluindo ainda a ortografia e a escrita que são facilmente recomhecidos. Porém para as pessoas com dislexia essa complexidade desse problema e a frustação que ele pode causar tanto na sala de aula como no dia-a-dia.

A dislexia é uma síndrome complexa que apresenta características diferentes para cada caso, a única abordagem em comum é a dificuldade com a lecto escrita. Neste sentido uma criança que vivencia seus efeitos pode se pergunta: Por que não posso ser normal? Com frêquencia, a criança com esse transtorno de aprendizagem se vê em situaçãoes constrangedoras principalmente em ambientes publicos que envolve o uso da fala e da dialética esquivando se assim das relações com a linguagem.

Desse modo as Dislexias-disgrafias Linguísticas ou disfonéticas: São transtornos específicos da aprendizagem que apresentam falhas no processamento preceptivo ou auditivo e em especial daquilo que se escuta e a expressão oral da leitura ou gráfica da escrita. Por essa razão podemos chamar a dislexia de ‘’A mãe dos Transtornos de Aprendizagem ‘’. Hoje em dia, inúmeras palavras foram usadas para descrever seus vários aspectos entre eles podemos considerar que ela é um transtorno do neurodesenvolvimento que afeta a linguagem escrita, sendo uma condição vitalícia e frequentemente hereditária. Dela resultam persistentes problemas relacionados a:

- leitura; soletração (escrita com erros de adição, omissão ou substituições de vogal ou de consoante);
- escrita. Associa-se comumente a dificuldades de: concentração; memória de curto prazo; organização; sequenciação (do alfabeto, dos dias da semana e dos meses etc.).

- falhas na estrutura da linguagem ;
- Dislexias- disgrafias visomotoras ou diseidéticas: " Se expressam por dificuldades na perceção visoespacial surgindo as falhas nas agnosias ou nas praxias, nas quais ocorrem no processamento visual. Pode ser observado:
- Dificuldades de orientação espacial.
- Falhas no esquema corporal.
- Alterações na lateralidade.
- Rotações: confusão de letras que têm orientação espacial diferente: B, D, Q e P.
- Ao escrever unem letras, sílabas e palavras.
- Falhas na associação do grafema e do fonema.

Inúmeros são os trantornos inerentes a dislexia sendo importante destacar que não se trata de uma doença, e não a como considerar uma possível cura deste transtorno de aprendizagem, desta forma, seus sintomas são duráveis e pertinentes, acompanhando-o ao longo da vida. Por essa razão é que se faz necessário o diagnostico previo do educando para ser tratado os sintomas o quanto antes, para desenvolvimento progressivo de sua aprendizagem escolar. Na medida em que as dificuldades são contornadas, ajuda o individuo a conviver com os sintomas bem como superar as dificuldades impostas. (GALLIGÓ; REQUENA; TORRES, 2000, p.43).

Os sintomas se tornam percetível durante a idade escolar, quando se nota a persistência de erros ao ler e escrever:

> [...] A primeira vista pode ser diagnosticada como um distúrbio de linguagem, apresentando durante a aquisição da leitura e da escrita; porem, ela é resultado de várias causas que intervém no processo de aquisição de linguagem, exigindo um diagnostico multidisciplinar, exato e de exclusão (FERNANDES; PENNA, 2008, p. 49).

Fernandes e Penna (2008) desta como características no desempenho; lentidão; dificuldades em nomear objetos ou tarefas; dificuldades em organização sequencial, tempo, espaço, direção, memorização, aglutinações, soletração difícil, escrita incorreta,ilegibilidade, persistência nos erros, mesmo recebendo ajuda, troca de letra, sílabas ou palavras.

Essas dificuldades de aprendizagem coloca a criança dislexia a frente ao desprazer de aprender e estudar.

> O disléxico tem dificuldades para lidar com o tempo. Seu ritmo para organizar-se, copiar e concluir suas atividades é mais lento que a média da classe. Tem dificuldades para lidar com o espaço, com a própria utilização de material didático como régua, caderno e livro, ao mesmo tempo. Tem dificuldades com desenho geométrico, mapas, aplicação teórica de conceitos, linguagem subjetiva, simbólica, apresenta disgrafia- fora das pautas, das margens e disortografia, omissão ou acréscimo de letras. Enfim, tudo para o desleixo é muito difícil" (FERNANDES; PENNA, 2008, p. 45).

Desta maneira o aprender se torna uma tarefa árdua e complexa com muitas imprevisibilidades no decorrer deste processo de ensino e aprendizagem, tornando o aluno com de dislexia em um mero espectador no âmbito da sala de aula, sem expectativas futuras de um ensino significativo e dinâmico.

O cerebro dos dislexio funciona de forma diferente havendo conexões neurais peculiares e,até mesmo, certas areas do cerebro são maiores que as das pessoas sem dislexia, mas normalmente a criança aprende a ler e escrever, encontrando suas proprias soluções e estrategias neuronais. Assim, o prazer pelo aprender não é uma atividade que surge espontaneamente nos alunos, pois, não é uma tarefa que cumpre com satisfação, sendo em alguns casos encarada como obrigação. Para que esta realidade seja mudada e transformada o professor deve desperta a curiosidade dos alunos, acompanhando suas ações no desenvolver das atividades.

O PAPEL DO PROFESSOR NA PRENDIZAGEM DO DISLÉXICO

A dislexia enquadra-se dentro das dificuldades de aprendizagem e não podemos classifica-la como se fosse constituída por um determinado grupo homogêneo de crianças disléxicas, todas com as mesmas limitações e apresentando défice de leitura e escrita. Sabendo que crianças disléxicas tem uma baixa capacidade ao nível de ortografia e dificuldades em ler fluentemente, mostram regressão no processo de Alfabetização, mostrando- se em nível mais lendo do que o seus colegas da mesma faixa etária e do mesmo nível intelectual, associando frequentemente problemas de memória e tendem a ser mais lentos e imprecisos.

No entanto devemos compreender que o alunado de crianças disléxicas aprender de maneira diferente e dinâmica, mas podem estabelecer uma conexão com o ensino convencional se obtiverem o apoio necessário para contornar seus obstáculos no que diz respeito a escrita e leitura. Portanto a escola, enquanto base formadora

no âmbito institucional da ação pedagógica tem o dever de encaminhar estes alunos para um atendimento especializado com profissionais da área, sendo estes: Neuropsicopedagogo, Fonoaudiólogos, Psicopedagogo, Psicólogos e etc. Toda criança dislexia precisa de atendimento especializado, motivação, estabilidade emocional e ensino apropriado.

É necessária também a estrita cooperação entra especialista, professores e pais.

> [...] Uma criança com dislexia não é portadora de deficiência nem mental, física, auditiva, visual ou múltipla. O disléxico, também, não é uma criança de alto risco. Uma criança não é dislexia porque teve seu desenvolvimento comprometido em decorrência de fatores como a gestação inadequada, alimentação imprópria ou nascimento prematuro. A dislexia tem um componente genético, exceto em caso de acidente cérebro vascular (AVC). (CANDIDO, 2013, p.17).

Portanto faz se necessário que o professor enquanto mediador do processo de aprendizagem, encaminhe o disléxico para o tratamento e que colabore para que o mesmo tenha sucesso, reconhecendo que só através de um trabalho paciente e constante poderá presta á criança a ajuda que a mesma tanto necessita, e quanto mais rápido forem detectadas as dificuldades, mais fácil será de lidar e trabalhar com a dislexia, pois menos serão as frustrações e sentimentos de fracasso que afetam negativamente a motivação do aluno.

As dificuldades de aprendizagem fazem parte do cotidiano das escolas acarretando na grande maioria das vezes em evasão escolar e reprovação. Essa constatação reforça a importância do apoio dos demais profissionais envolvidos, no sentido de criar condições juntamente com os professores, para que a aprendizagem ocorra de maneira significativa e eficaz. Por isso busca-se uma escola eficiente e responsável, que se coloque responsável pela formação de professores adaptando seus currículos, desenvolvendo novas metodologias de ensino. Assim o ambiente escolar deve ser planejado e estruturado.

Conforme Carvalho (2000), explica:

> Examinar a prática pedagógica objetivando identificar as barreiras para aprendizagem é um desafio a todos nós educadores que, até então, as temos examinado sob ótica das características do aprendiz. Suas condições orgânicas e psicossociais têm, sido consideradas como os únicos obstáculos responsáveis pelo insucesso na escola (CARVALHO, 2000, p. 60).

Por isso a apropriação da leitura e da escrita em especial, é um processo de alto grau de complexidade e requer dos alunos aperfeiçoamento e domínio sobre a língua oral e

escrita, o que já é difícil para os portadores de dislexia, assim como requer dos professores competências técnicas-pedagógicas específicas para amenizar as dificuldades.

Sendo assim o professor é essencial para realização desse processo de ensino e aprendizagem, pois o seu papel é orientar dar suporte, planejar atividades que proporcionem o desenvolvimento destas crianças de maneiras que elas consigam superar as dificuldades de serem alfabetizadas. E é aliado no processo de letramento dos disléxicos que o professor atenda a diversidade de conhecimentos, ajustando o ensino às diferentes necessidades de aprendizagens dos educandos. Tarefa complexa que envolve a proposição não apenas de atividades únicas e padronizadas, que são realizadas ao mesmo tempo, mas diferenciadas e distintas por alunos com diferentes níveis de conhecimento.

Segundo Silva (2008, p.53):

> Para o agrupamento dos alunos, é preciso considerar as diferenças das aquisições de conhecimentos e experiências dos alunos com língua escrita. Essas diferenças, comuns em todas as salas de aula, indicarão para o professor quais atividades podem ser realizadas por todos os alunos ao mesmo tempo, pois envolvem habilidades que todos dominam, e quais precisam ser realizadas por meio de orientações específicas para grupos diferenciados.

Considerando, portanto, as limitações envolvidas no atendimento a alunos com dislexia se fazem necessário um olhar diferenciado, tendo o cuidado de não rotular esses alunos e estigmatizar o atendimento que recebem. Afinal, esse atendimento precisa ser compreendido e comprometido com os direitos de aprendizagem do educando, em uma perspectiva inclusiva, em espaços e tempos distintos, objetivando assim a promoção das aprendizagens. Por isso é preciso que essa responsabilidade seja compartilhada com outros agentes e instâncias no âmbito escola; professores, gestores, coordenadores pedagógicos, auxiliares e o cuidador de alunos com necessidades especiais articulando estratégias de ensino -aprendizagem, para que essas crianças continuem sua trajetória escolar.

O professor mediador ajuda seus alunos a desenvolver as competências do pensar à medida que propõem problemas e dialoga, ouvindo-os ensinando os a argumentar, abrindo espaço para que expressem seus pensamentos, sentimentos, desejos de modo que tragam para a aula a realidade vivida. Os disléxicos são alunos que necessitam de atenção especial no processo de aprendizagem. Buscando detectar o potencial do educando para atender as necessidades e respeitar suas limitações.

No caso restrito das Dislexias, o primeiro que temos que fazer é observar detidamente todos os atos que a criança realiza durante sua aprendizagem de ler, registrando-os e, principalmente, o esforço quanto á percepção visual e auditiva, fala, psicomotricidade, relações emocionais, assim como os resultados da ‘’leitura’’: entonação, ritmo, sequência,

velocidade, porém o mais importante é a compreensão do lido. Por isso que a observação e o diagnóstico inicial são tão significativos para o processo de ensino aprendizagem no início da escolarização. E, portanto, o professor possui ferramentas para o planejamento, com diversos instrumentos e procedimentos de avaliação que determinara se a criança possui ou não um transtorno disléxico.

Por essas razões o professor precisar ter um olhar diferenciado em relação ao aluno com dislexia, não subestimando sua capacidade cognitiva nem ignorando o seu desempenho escolar, afinal esse aluno dependerá das oportunidades e possibilidades de ações que o próprio professor pode promover em sala de aula. Assim o grande desafio do professor é deixar de lado práticas centradas em atividades de repetição e de memorização.

> Aprender é uma ação humana criativa, individual, heterogênea e regulada pelo sujeito da aprendizagem, independente de sua condição intelectual ser mais ou ser menos privilegiado. São as diferentes ideias, opiniões, níveis de compreensão que enriquecem o processo escolar e clareiam o entendimento dos alunos e professores. Essa diversidade deriva das formas singulares de nos adaptarmos cognitivamente a um dado conteúdo e da possibilidade de nos expressarmos abertamente sobre ele (BRASIL, 2006, p.17).

Desse modo ao promover situações significativas, os professores possibilitam que a aprendizagem se efetive, contribuindo para o desenvolvimento do aluno e as aprendizagens consolidadas dentro e fora da escola, se fundamente na vida social das crianças com dislexia.

A escola também tem seu papel a cumprir, enquanto formadora lhe compete a inclusão dos disléxicos no âmbito da instituição de ensino examinando e trabalhando em mudanças no projeto político pedagógico. Pois a aprendizagem se realiza essencialmente a partir das interações que a criança estabelece com o outro e com o meio. É através do enfrentamento do outro, dos desafios e das solicitações do meio que a criança se constitui e constitui o outro como sujeito e não há espaço mais propicio que a escola e mais especificamente a sala de ensino regular para o desenvolvimento desse processo que é também apropriação dos sistemas de escrita e leitura alfabética como também da cultura.

A PEDAGOGIA INCLUSIVA PARA OS DISLEXICO

A pedagogia da inclusão não só aceita, mas também valoriza a diferença porque entende que é na diferença que crescemos, nos afirmamos e nos constituímos como sujeitos. Na pedagogia da inclusão a aprendizagem cooperativa emerge em detrimento da competição porque se privilegia o espaço coletivo da aprendizagem. Respeitar os diferentes estilos de aprender e a singularidade dos aprendizes porque reconhece que a homogeneidade não existe

em lugar nenhum, nem numa sala especial, nem numa regular, e não se tem como garantir que a aprendizagem será tão mais eficaz quanto menos diferenciados forem os sujeitos envolvidos no processo, porque os sujeitos têm ritmos, interesses, desejos e concepções de mundo e formas de aprender também diferenciadas. O que se entende, é que existe um espaço de diversidade e que a aprendizagem pode acontecer para cada um segundo suas possibilidades (BONETI, 1998).

Neste caso, incluir crianças com deficiência nas salas de aula regular, não requer apenas a mudança de uma concepção filosófica. É muito mais que isso, significa redimensionar o ato pedagógico, é somar diferenças para construir um novo olhar sobre a educação. Isso nos obriga enquanto educadores a estarmos sempre nos reconstituindo no processo de ensino e aprendizagem, porque não somos donos do conhecimento. Então, a garantia da escola e a inclusão de todas as crianças em salas de aula regulares, significa uma mudança de paradigma em termos educacionais que requer a construção dessa nova pedagogia.

A inclusão de crianças com transtornos de aprendizagem, no âmbito escolar é um debate atual que demanda a organização de várias propostas de trabalho, pelas especificidades inerentes á pessoa humana e pelas diversas barreiras existentes no contexto escolar. Ao se pensar em inclusão é importante destacar que incluir não é uma tarefa muito fácil.

De acordo com Sassaki (2006), a interação propõe a inserção parcial do sujeito, enquanto a inclusão propõe a inserção total. Para isso, a escola como instituição que legitima a prática pedagógica e a formação de seus educandos, precisa romper com a perspectiva homogeneizadora e adotar estratégias para assegurar os direitos de aprendizagem de todos. Contudo, tais estratégias dependem das especificidades de cada pessoa, da experiência, e da criatividade e observação do professor com sensibilidade e acuidade, além de uma formação inicial e continuada que o encaminhe para isso.

> No âmbito da teórica sócio-histórica, uma educação inclusiva deve ser fundamentalmente de caráter coletivo e considerar as especificidades dos estudantes. Por meio das interações sociais e pela mediação semiótica, dá-se a reorganização do funcionamento psíquico de pessoas com e sem deficiência, favorecendo-lhes o desenvolvimento superior. A necessidade de orientação específica para tratar de crianças dislexia, pressupõe que a mesma, aprende por processos diferenciados, logo que requer métodos e técnicas especializadas (SASSAKI, 2006, p. 82).

Nesta nova pedagogia o professor precisa estar disponível para trabalhar com qualquer que seja a criança. Ele precisa deslocar o foco de atenção do sujeito individual, que

aprende individualmente para grupos de sujeitos, que se debatem diante do desafio do conhecimento, é sair da perspetiva do espaço da aprendizagem individual, para o espaço de aprendizagem coletiva e ver as interações, o movimento do grupo como eixo central, da aprendizagem, sentindo-se ele também como alguém que interage, reconstrói e está apto a aprender. O ambiente escolar deve ser planejado e estruturado (ALVES, 2007).

Na constituição Federal "cidadã", de 1988, o artigo 205 deixa claro que a educação é direito de todos, do Estado, da família e da e da sociedade. E o artigo 208, inciso III, garante o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência preferencialmente na rede regular de ensino, estabelecendo no artigo 227, inciso II a:

> Criação de programas de prevenção e atendimento especializado para as pessoas portadoras de deficiência física, sensorial, ou mental bem como a integração social do adolescente e do jovem portador de deficiência, mediante o treinamento para o trabalho e a convivência, e a facilitação do acesso aos bens e serviços coletivos, com a eliminação de obstáculos arquitetónicos e de todas as formas de descriminação (BRASIL, 2008, p.131).

Em síntese, a ideia defendida aqui não é de uma pedagogia que pretende a correção do sujeito, mas a manifestação do seu potencial. A pedagogia que estamos defendendo é a da diversidade, aquela pedagogia que reconhece as diferenças de todos os alunos e que investe na possibilidade de trocas significativas promovendo um ensino que solicite o potencial e que contemple as necessidades de todos os seus alunos. Nesta nova pedagogia o foco dessa nova ação pedagogia não é o sujeito individual, mas situação de aprendizagem. O desafio da escola hoje é a construção dessa nova pedagogia. É importante lembrar que a escola tem que ser antes de tudo escola e que deve contar com os profissionais que façam com que ela funcione bem dentro do seu projeto político pedagógico, garantindo espaço de aprendizagem e de crescimento para todos os alunos.

Nessa nova perspetiva, a escola é responsável pela inclusão dos disléxicos e pelas mudanças escolar necessárias para esse fim. Sendo de grande importância a participação e adaptação do aluno a esse meio para que ocorra o processo de letramento e alfabetização.

Neste processo o principal desafio dos pais, professores e profissionais que lidam com as crianças dislexia, é justamente desvelar o universo intelectual do indivíduo que possui este transtorno, de modo a encoraja-lo na descoberta do mundo das letras, possibilitando assim a resolução seus problemas interiores.

Portanto, faz-se necessário um olhar mais efetive e o *feedback* para definir como e quando intervir com estratégias de ressignificação da educação destes alunos. Estas crianças precisam de um ambiente seguro, estimulante, onde os erros sejam permitidos a assumir riscos seja incentivado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que a dislexia é tida como um transtorno de aprendizagem que provoca alterações na leitura e escrita, produzidas em bases neurológias, além de fatores genéticos ou adquiridos. Não se caracteriza como uma doença no meio cientifico. Por isso à necessidade urgente, de preparem as instituições e o corpo docente com formações continuadas, proporcionando-lhes o conhecimento e estratégias de ensino e aprendizagem para possíveis intervenções pedagógicas. Se atuarmos nesta perspectiva, teremos um retorno de baixos índices de evasão escolar. Nenhuma sala de aula é homogênea, a heterogeneidade faz parte da diversidade de alunos, cada um possuí seu tempo de aprender à medida que se revelavam seus défices de aprendizagem. Por isso, é imprescindível a atuação do professor na realização do diagnóstico e tratamento das alterações das aprendizagens.

Por outro lado, a escola precisa ser democrática ao assistir esse aluno com transtorno de aprendizagem, valorizando seu conhecimento de mundo e excluindo quaisquer episódios de exclusão das mais diferentes e perversas formas. Incorporando todo o contexto escolar, assim como a família, orientado pelo professor em particular e pela escola em geral pode contribuir para detectar e resolver qualquer alteração da aprendizagem com mais rapidez e maior consolidação quando os esforços não são unilaterais e isolados.

Portanto esse tema é de grande relevância e não se pode negligenciar aqueles que são afetados pelos transtornos da dislexia, pois são indivíduos com inteligência normal e só precisam de tratamento diferenciado para superar suas limitações e obstáculos. Essa progressão cognitiva dão-lhes a oportunidade de ingressarem na vida escolar, acadêmica e profissional. Paulo Freire já afirmava que há educação não transforma o mundo, ela transforma as pessoas e as pessoas é que transformam o mundo. Por meio da escolarização e da Alfabetização, crianças com dislexia tem a oportunidade de terem aquisição da leitura e escrita.

REFERÊNCIAS

ALVES, F. **Inclusão**: muitos olhares, vários caminhos e um grande desafio. 3 ed. Rio de Janeiro: Wak, 2007

BONETI, Rita Vieira de Figueiredo. **Pedagogia da inclusão**. (S.l.:s.n.), 1998.

BRASIL**. Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. Brasília: Senado Federal, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação inclusiva**: atendimento educacional especializado para a deficiência mental. Brasília: MEC, 2006.

CANDIDO, E.C. **Psicopedagogia para a dislexia nas séries iniciais do ensino fundamental**. 2013. Monografia (Especialista em Psicopedagogia) – AVM faculdade integrada, Rio de Janeiro, 2013.

CARVALHO, R. E. **Removendo barreiras para a aprendizagem**: educação inclusiva. Rio de Janeiro: Mediação, 2000.

FERNANDES, R; PENNA, J. S. Contribuições da psicopedagogia na alfabetização dos disléxicos. **Terceiro setor revista**, v.2,n.1, 2000, pp.29-49.

GALLIGÓ, T; REQUENA, E; TORRES, J., **El Aprendizaje y sus Transtornos**. Ediciones CEAC: Barcelona.

OMS. **Classificação de Transtornos Mentais e de Comportamento da CID -10**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

SASSAKI. R. K. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. 7. Ed. Rio de Janeiro: WVA, 2006.

SILVA, C. S.R.O planejamento das práticas escolares de Alfabetização e Letramento. In: CASTANHEIRA, M. L; FRANCISCA I,.P ;MARTINS, R. M.F. (orgs). **Alfabetização e letramento na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

A NECESSIDADE DE UM OLHAR CONTINUUM PARA O TRABALHO DA INTERDISCIPLINARIDADE

Maria José dos Santos[26]

RESUMO: Este trabalho tem como foco de discursão os conceitos sobre a Interdisciplinaridade e um olhar diferenciado para esta prática. Levando em consideração a necessidade desse ato dentro de sala de aula, visando o desenvolvimento escolar dos educandos. O trabalho com a Interdisciplinaridade é uma abordagem de conhecimento onde duas ou mais especialidades são realizadas simultaneamente, estabelecendo relações e práticas que auxiliam a aprendizagem no ambiente escolar. Apresento algumas reflexões fundamentais em teorias sobre a Interdisciplinaridade na educação, o objetivo é ampliar nossos conhecimentos sobre dimensões que permeiam a educação e a Interdisciplinaridade dentro dela, como ferramenta e suporte nas práticas pedagógicas.

Palavras Chaves: Interdisciplinaridade; Educação; Desenvolvimento; Aprendizagem.

ABSTRACT: This work focuses on the concepts of Interdisciplinarity and a different look at this practice. Taking into account the need for this act within the classroom, aiming at the school development of students. Working with Interdisciplinarity is a knowledge approach where two or more specialties are carried out simultaneously, establishing relationships and practices that help learning in the school environment. I present some fundamental reflections on theories about Interdisciplinarity in education, the objective is to expand our knowledge about dimensions that permeate education and Interdisciplinarity within it, as a tool and support in pedagogical practices.

Keywords: Interdisciplinarity; Education; Development; Learning.

INTRODUÇÃO

Apesar de muito de falar e discutir sobre Interdisciplinaridade dentro de sala de aula, esse termo necessita ser praticado continuadamente para que resultados positivos possam vislumbrar o espaço da sala de aula. O conceito de interdisciplinaridade estabelece uma relação de duas ou mais disciplinas ou áreas do conhecimento, associando o que é comum entre elas ao processo de ensino e aprendizagem dos educandos. Esse método de integrar disciplinas é muito falado, porém pouco praticado, ao conhecer o ambiente escolar e os educandos o educador pode inserir ao seu planejamento práticas pedagógicas que facilitem a aprendizagem dos estudantes.

A interdisciplinaridade é de suma importância para esse processo, além de torna a aula mais dinâmica e atrativa, também desperta novos interesses nos educandos, que terão a oportunidade de vivenciar novas experiências, ampliar os saberes, interagir com o meio, pesquisar, buscar novos conhecimentos, entre outras possibilidades de aprendizagem. A interação entre disciplinas distintas permite um acontecer um complemento dos saberes e uma

[26] Possui Especialização em supervisão escolar e orientação educacional. E-mail: reforcoescolar150@gmail.com.

contextualização nos estudos e no currículo escolar. Por exemplo o professor ao trabalhar Matemática, é de suma importância associar componentes curriculares como História, Língua Portuguesa entre outras áreas do conhecimento, a interdisciplinaridade na educação necessitar ter um olhar continuo para a aprendizagem, promover mudanças nas práticas pedagógicas diárias, construir um conhecimento global e assim romper limites que cada disciplina deve ser trabalhada insolada.

RESULTADOS E DISCURSSÕES

O conceito de interdisciplinaridade nos convida a refletir sobre uma proposta de aprendizagem integrada, superando a fragmentação de conteúdo, rompendo um modelo tradicional de ensino onde cada disciplina é trabalha isoladamente, e o educando aprende cada uma por vez, vivenciar a interdisciplinaridade diariamente nos ambientes escolares é permitir que o educando conheça mais, aprenda mais, faça conexões, associações disciplinares, amplie os campos dos saberes e desenvolva autonomia e prazer em aprender. Segundo os PCNs:

A interdisciplinaridade supõe um eixo integrador, que pode ser o objeto de conhecimento, um projeto de investigação, um plano de intervenção. Nesse sentido, ela deve partir da necessidade sentida pelas escolas, professores e alunos de explicar, compreender, intervir, mudar, prever, algo que desafia uma disciplina isolada e atrai a atenção de mais de um olhar, talvez vários (BRASIL, 2002, p. 88-89, grifo do autor).

Portanto é primordial essa pratica ser colocada, planejada e vivenciada em sala de aula, instrumento facilitador e oportunizador de conhecimentos, o processo interdisciplinar de áreas do conhecimento possibilita o educador redefinir suas práticas pedagógicas e implantar novas pratica, orientar seus alunos no desenvolvimento do senso crítico, argumentação, interpretação, analise, associação de informações e principalmente na compreensão do que estão aprendendo. A interdisciplinaridade na educação favorece o aluno e o trabalho do professor, oportuniza o educando a ser protagonista diariamente no seu espaço de aprendizagem que é a escola, instituição formadora.

Um exemplo de interdisciplinaridade no ambiente escolar poder ser estimulante como quando o professor trabalha a história do município da criança, além da disciplina de História, se trabalha, economia do município (Matemática), figuras públicas e importantes do município (Língua Portuguesa, Literatura, Arte), bairros, locais e pontos de referência do

município (Geografia), inúmeras possibilidades podemos ter ao inserir no planejamento escolar a prática da interdisciplinaridade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pode-se afirmar que na perspectiva escolar, a interdisciplinaridade não tem como objetivo criar novas disciplinas ou saberes, mas de utilizar os conhecimentos de várias disciplinas para resolver um problema concreto ou compreender um fenômeno sob diferentes pontos de vista. Em suma, a interdisciplinaridade tem uma função importante e necessária, as instituições de ensino devem elaborar projetos pedagógicos interdisciplinares, criar estratégias, e buscar práticas quer auxiliem a aprendizagem dos educandos, aplicar o estudo dos temas transversais, proposto pelos PCNs, incluir essa perspectiva no ensino dos conteúdos das áreas de conhecimento na escola é o primeiro passo, para se ter um olhar diferenciado e continuo para o trabalho interdisciplinar na educação.

Discutimos neste trabalho a importância e a necessidade de trabalhar a interdisciplinaridade na educação. Diante do exposto, podemos constatar que a ação desta pratica é sumamente importante, pois através dela é estabelecida uma ponte entre aprendizagens e áreas do conhecimento, o que colabora imensamente para o progresso de aprendizagem do alunado.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, 2002.

CARLOS, Jairo Gonçalves. **Interdisciplinaridade no Ensino:** desafios e potencialidades. Disponível em: www.jairogoncalves/pcns.com.br.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.). **O que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008.

O ENSINO DE FILOSOFIA NO BRASIL E A REFORMA DO ENSINO MÉDIO

Ângelo Emanuel Lopes Souza

RESUMO: Esse artigo busca traçar sucintamente a trajetória do ensino de filosofia no Brasil, salientando a importância da inserção ou prejuízo da exclusão desse ensino no currículo escolar de acordo com as ideologias políticas vigentes em cada momento histórico. Analisando as últimas mudanças da Base Nacional Comum Curricular e seus impactos no currículo do ensino médio, sobretudo no ensino de Filosofia. Utilizando uma pesquisa bibliográfica e análise de documentos oficiais para compreender a atual situação do ensino de Filosofia.

PALAVRAS-CHAVE: Filosofia; Currículo; Ensino.

RESUMEN: Este artículo busca esbozar brevemente la historia de la enseñanza de la filosofía en Brasil, destacando la importância de insertar o poner en peligro la exclusión de esta enseñanza en el currículo escolar según las ideologías políticas vigentes en cada momento histórico. Analizando los últimos cambios en la Base Curricular Común Nacional y sus impactos en el currículo del escuela secundaria, especialmente en la enseñanza de la Filosofía. Utilizando una investigación bibliográfica y análisis de documentos oficiales para comprender la situación actual de la enseñanza de la Filosofía.

PALABRAS CLAVE: Filosofía; Currículo; Enseñando.

INTRODUÇÃO

É certo que a Filosofia busca estimular a reflexão e o pensamento crítico dos estudantes. Essa capacidade de influenciar no processo educacional proporciona um debate nas políticas públicas educacionais de cada momento histórico e se modificam de acordo com pensamentos ideológicos e modelos governamentais ao longo do tempo. Portanto, a Filosofia na educação se torna imprescindível por se tratar de "uma forma de conhecimento que, interpretando o mundo, cria uma concepção coerente e sistêmica que possibilita uma forma de ação efetiva" (LUCKESI, 1994, p. 27).

Analisamos as recentes modificações da Base Nacional Curricular – BNCC com suas reorientações curriculares, nas quais reduzem a Filosofia a "estudos e práticas" que devem integrar as diferentes áreas do conhecimento, tornando-a obrigatória no currículo do ensino médio na formação geral básica, porém não na qualidade de disciplina.

Buscamos compreender através de uma análise bibliográfica e dos documentos recentes, o real sentido da Filosofia na educação brasileira, levando em consideração a nova formatação do ensino médio na BNCC, cuja concepção pretende proporcionar um ensino de habilidades e por competências.

ENSINO DE FILOSOFIA NO BRASIL

Nem sempre a disciplina de Filosofia esteve presente no currículo da educação básica no Brasil. Em vários períodos da história da educação brasileira o ensino de filosofia foi suprimido.

No Brasil colonial a Companhia de Jesus chega ao Brasil em 1549 liderada pelo Padre Manoel da Nóbrega. Além de se configurar como um dos instrumentos da Contrarreforma da igreja católica contra o avanço do protestantismo, implementa seu projeto educacional com uma ação missionária de catequizar os indígenas, alfabetizando-os e convertendo-os ao cristianismo e instruindo-os ao hábito do trabalho coletivo para, assim arregimentar trabalhadores necessários à exploração latifundiária colonial inicial, que era a produção de açúcar. A educação dos jesuítas para os indígenas era dogmática e voltada especificamente às crianças, já que ainda não tinham a cultura indígena arraigada. Para os filhos dos colonos aristocratas havia um ensino mais intelectualizado. Diante desse contexto, a filosofia foi profundamente marcada pelo pensamento europeu ocidental e voltado à expansão da fé cristã, como ensino da filosofia de forma enciclopédica e conservador.

A metodologia jesuítica era fundamentada no *Ratio Studiorum* uma forma de "superação das práticas educativas medievais em direção à pedagogia moderna" (SAVIANI, 2005, p. 7). Através do Ratio Studiorum a Companhia de Jesus padronizou a prática pedagógica, sistematizando as regras educativas, com uma concepção de ensino e aprendizagem basicamente através da memorização e controle disciplinar rígido.

A concepção de filosofia difundida pelas escolas da Companhia de Jesus foi marcada pela Escolástica, que era "mais do que um conjunto de doutrinas... era a filosofia e a teologia que eram ensinadas nas escolas medievais" (REALE, 2003, p. 121). Por este pensamento, que teve como grande expoente Tomás de Aquino, se incentivava o pensamento crítico conciliando fé e razão, pois o conhecimento dos dogmas e doutrina da igreja católica era necessário para o social.

Com isso, a educação no Brasil Colônia ajudava a legitimar a organização mercantilistas nas colônias que se expandiam com as grandes navegações, formando assim, indivíduos que pudessem garantir a implantação dos interesses econômicos da metrópole.

A partir da segunda metade do século XVIII a educação no Brasil passa por uma profunda transformação devido às reformas implantadas pelo Marquês de Pombal, ministro influente no reinado português de José I. As reformas Pombalinas no âmbito econômico, administrativo e educacional visavam o progresso de Portugal de mercantil a industrial. Então "o pombalinismo foi, sem dúvidas, uma concepção política e cultural inspirada, até certo ponto, na ideologia iluminista" (CARVALHO, 1978, p. 189). Dentre as mudanças a

secularização do Estado marcou a Educação, haja vista a expulsão dos jesuítas de suas colônias, até então único sistema de ensino, e com isso passa a ser atribuição do Estado na tentativa de construir um sistema nacional de ensino público.

As reformas pombalinas significaram o rompimento total com a metodologia jesuítica, a quem Pombal atribuía a resistência o retrocesso do ensino, e o desmantelamento da estrutura existente. Dentre as propostas pedagógicas da reforma pombalina estão a proposição de escola pública gratuita e a ampla presença de disciplinas literárias, tais como: Português, Latim, Retórica, Poética e Filosofia (Lógica, Moral, Ética, Metafísica e Teologia). No entanto Ribeiro (1992, p. 35) assegura que

> As transformações ocorridas no nível secundário não afetam, como não poderia deixar de ser, o fundamental. Ele permaneceu desvinculado dos assuntos e problemas da realidade imediata. O modelo continuou sendo o exterior 'civilizado' a ser imitado.

Assim o que se percebeu foi que as mudanças existiram mais no conteúdo, o método educacional ainda continha traços tradicionais e eclesiásticos.

No período imperial, o período Joanino teve início em 1808, com a vinda da família real para o Rio de Janeiro, com a proteção da Inglaterra, fugindo das invasões napoleônicas na Europa. Em 1820 com a Revolução do Porto, a burguesia portuguesa exige a volta do rei Dom João VI para Lisboa e a revogação da liberdade econômica concedida à colônia. Com esse impasse o Brasil declara-se independente em 1822 a partir da proclamação feita pelo príncipe regente Dom Pedro I, que teve sua administração marcada pelo autoritarismo, como por exemplo a dissolução da constituinte de 1823 e outorga da constituição de 1824, que lhe confere poderes de moderador. No que se refere à educação, nessa carta estava previsto em seu artigo 179º "a instrução primária e gratuita a todos os cidadãos", porém.

> o império não foi um momento efetivo da educação como um direito universal de cidadania. É verdade que a constituição imperial, ao tratar das disposições gerais e das garantias dos direitos civis e políticos dos cidadãos brasileiros, faz menção explícita à educação escolar no art. 179, mas é preciso apontar quem é esse cidadão brasileiro (CURY, 2005, p. 21).

A partir da vinda da coroa portuguesa e o consequente desenvolvimento da vida urbana, a sociedade brasileira recebeu diversos incrementos no campo intelectual, tais como: Biblioteca Pública, Museu Nacional, o primeiro jornal: A Gazeta do Rio, as primeiras revistas: As Variações e O Patriota. Quanto ao ensino, a estrutura sequencial do ensino implantada no período imperial foi de primário (escola de ler e escrever); secundário com a manutenção das

aulas régias; e o início do ensino superior no Brasil com a criação de cursos isolados e profissionalizantes de economia, agricultura e indústria.

Nesse contexto, as aulas de filosofia que diferentemente dos cursos no período jesuítico passaram a ser de forma avulsa, “As diretrizes para as aulas de filosofia ficaram para mais tarde e, na verdade, pouca coisa aconteceu. Diante da ruptura parcial com a tradição, este campo causou muito receio ou muita incerteza em relação ao novo” (RIBEIRO, 1992, p. 35).

No século XX a educação passou por algumas reformas, e nelas haviam reinvindicações sobre a disciplina de Filosofia, até que com o decreto 11.530 em 1915 foi inserida como facultativa, com isso “ressurgiu, então a disciplina de ‘Filosofia’ nos currículos, embora não exercesse ainda o seu verdadeiro papel” (MAZAI e RIBAS. 2001. p. 9). Merece destaque também o surgimento do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, documento que visava uma reforma no sistema educacional brasileiro, defendendo uma escola pública obrigatória e gratuita.

No período pós-segunda guerra mundial e décadas seguintes o Brasil vivenciava um período de grande agitação partidária e instabilidade política após o fim da Era Vargas ou Estado Novo e com a bipolaridade mundial da guerra fria entre Estados Unidos e União Soviética. Transformações socioeconômicas de modernização da infraestrutura, abertura da economia ao capital externo e industrialização proporcionou um acentuado êxodo rural e aproximou o Brasil do modelo capitalista norte-americano.

Diante da expansão do capital estrangeiro e sua influência na sociedade brasileira, a educação toma um caráter ideológico, qual seja o consumismo capitalista, adquirindo um caráter técnico e burocrático. Nesse cenário “O ensino de filosofia não atendendo a essas solicitações tecnoburocráticas e político-ideológicas, já não servia aos objetivos das reformas que se pretendiam instituir na estrutura do ensino brasileiro” (CARTOLANO, 1985, p. 172 *apud* MAZAI e RIBAS. 2001. p. 18).

Em 1961, foi publicada a primeira Lei nº 4024, fixando as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Essa Lei foi proposta e debatida a partir da constituição de 1934, que já previa que o ensino escolar seria direito de todos, havendo diversas lutas ideológicas entre os educadores e políticos. Nesta Lei a Filosofia foi sugerida como disciplina complementar, perdendo, assim, a sua obrigatoriedade no sistema federal de ensino.

Em 1964 com a deposição do Presidente João Gulart, os militares tomar o poder e instalam um regime antidemocrático de governo que duraria 21 anos. Com os governos autoritários do regime militar nas décadas de 60 e 70 foram implantadas leis rígidas sobre a educação visando basicamente o desenvolvimento do raciocínio e a repressão da liberdade de

expressão e de defesa de ideais considerados subversivos. A filosofia passa a ser vista pelos militares como doutrinação de esquerda, “o fato de essa área do conhecimento requerer as capacidades de reflexão e de crítica sobre a realidade por meio de um pensamento livre foi um dos motivos pelo qual ela foi retirada dos currículos escolares” (BELIERI; SFORNI. 2013. p. 7).

Com o fim do regime militar a redemocratização política o Brasil passa por governos marcados pela inserção do Brasil em um mercado globalizado e sob influência do neoliberalismo que influenciará a formulação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação cujos “princípios gerais serão influenciados pelas exigências do novo modelo de produção capitalista, tanto em relação ao conteúdo quanto a sua contribuição na formação do indivíduo” (BELIERI; SFORNI. 2013. p. 12). Desde a exclusão nos currículos da educação no Brasil nos anos 60 com o regime militar, a obrigatoriedade de Filosofia retornou para o ensino médio em 2008 por meio da lei 11.684 atendendo ao parecer 38/2006 do Conselho Nacional de Educação – CNE, no qual dá uma diretriz para que “ao final do Ensino Médio, o educando demonstre, entre outros, o domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania” (BRASIL, 1996).

A FILOSOFIA NO NOVO ENSINO MÉDIO

O ensino de filosofia sempre sofreu percalços com relação à sua implantação na educação básica, ficando sempre em debate a cada reforma de ensino, mesmo levando em consideração que a legislação educacional brasileira propõe uma formação ética, cidadã e com o desenvolvimento do pensamento crítico.

Atualmente está em vigor o ensino médio implantado pela política educacional do governo de Michel Temer em 2017, através da medida provisória 746/2016, convertida na lei 13.415. No contexto de uma crise política, na qual herda o poder por ser vice na chapa da presidenta Dilma Roussef, deposta por processo controverso de impeachment. Caracterizado por uma política conservadora, se utilizou dos argumentos de que a educação brasileira possuía um baixo nível, segundo os índices PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes) e Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e a baixa inserção de jovens entre 15 e 17 anos no ensino médio.

A reforma do ensino médio engloba um conjunto de dispositivos legais: Lei 13.415/2017, Diretrizes Curriculares Nacionais, Base Nacional Comum Curricular, Política

Nacional de Avaliação e Programa Nacional do Livro Didático. Essas normas alteram profundamente a estrutura do ensino médio no Brasil.

Dentre os pressupostos da reforma educacional dentro de um governo neoliberal está a busca de uma formação que permita ao estudante um "projeto de vida", isso significa "que sejam consideradas as relações do campo econômico com o campo educacional no Brasil, bem como o entrelaçamento das ações do campo econômico com o Estado" (ALVES e OLIVEIRA, 2020, p. 22). Além disso previa uma política de fomento para implantação da escola de tempo integral, embora já pensada por progressistas, inclusive pelo movimento escolanovista.

Com a reforma do ensino médio, a estrutura curricular é dividida em duas partes: a formação geral básica, que é organizada pelas habilidades e competências da BNCC; e a outra formada pelos itinerários formativos, incluindo a formação técnica profissional. Esse modelo visa uma flexibilidade na organização curricular, porém essa modificação significa que fica a cargo de cada estado, que já homologaram seus referências curriculares, e de cada escola a composição dos itinerários formativos, com isso podemos ter uma grande diversidade de proposições de itinerários, podendo acarretar desigualdade, principalmente no processo seletivo do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, sobretudo observando a organização das redes estaduais de ensino e seus níveis econômicos. Essa flexibilidade que pressupõe a legislação pode acarretar uma disparidade:

> se considerados os contextos histórico, econômico, social, ambiental e cultural que marcam o cotidiano escolar, sobretudo na escola pública, esse modelo de currículo termina por reforçar o discurso de valor historicamente construído em torno de determinados saberes, em detrimento de outros (ALMEIDA, 2020, p.154).

Na atual BNCC a filosofia perde o status de disciplina e entra como "estudos e práticas", conforme o art 35º A, § 2º "A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia." (BRASIL, 2017, p. 1). Isso significa uma conquista com relação à proposta inicial do governo Temer, através da medida provisória 746 de 2016, na qual o estudo de filosofia seria excluído do currículo.

Também foi modificado o Plano Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), que dentre seus objetivos defende o apoio à implementação da Base Nacional Comum Curricular, que por sua vez segue a divisão por área de conhecimento e temas interdisciplinares.

A Filosofia no novo Ensino Médio se mostra como um desafio diante da interdisciplinaridade, sobretudo na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Ao tratar as disciplinas de Filosofia e Sociologia como “estudos e práticas, a nova BNCC transforma sua obrigatoriedade diluindo-as nos conteúdos de outras disciplinas. Essa eliminação pode proporcionar um aumento da desigualdade no ensino, já que como atividades dentro de outras disciplinas há “dependência de sua contribuição (ou aplicabilidade) específica para o estudo de um determinado tema, não como conjunto de conhecimentos que constituem um determinado campo de conhecimento” (FERRETTI, 2018, p. 30)

CONCLUSÃO

No sentido ideal da disciplina de Filosofia no currículo não é importante apenas que o estudante memorize o conjunto de ideia dos grandes pensadores. O que interessa no ensino de Filosofia, além de conhecer o legado da história do pensamento filosófico, é o desenvolvimento de problematizações e da capacidade de reflexão e pensamento crítico.

A chamada “redução da complexidade dos currículos” impõe novas condições do ensino de Filosofia no atual ensino médio. Essa redução aumenta o desafio do educador. De acordo com pesquisadores, ainda é cedo para evidenciar os reflexos da alteração curricular, mas podemos perceber que, não só a Filosofia, mas algumas outras disciplinas são transformadas em blocos de conhecimento, dificultando o seu aprofundamento teórico, haja vista os livros didáticos pautados em temas interdisciplinares com diversas abordagens que podem dificultar as aulas mais específicas. Assim essa flexibilidade pode acarretar um agravamento das desigualdades educacionais ao invés de tentar de reduzi-las.

Concomitantemente às séries de problemas apontados em diversas pesquisa, evidenciam-se as mobilizações potencializadas pela recente eleição do presidente Luís Inácio Lula da Silva, populista, com políticas educacionais voltadas à justiça social e desmantelamento dos retrocessos (normativos e orçamentários) e negligencias do governo anterior de Bolsonaro. Podemos perceber então que, além da preocupação com o desempenho do atual ensino médio, existe uma pressão para a suspensão de sua implantação ou pelo menos ajustes no seu modelo, uma vez que a total revogação seria difícil por se tratar de lei federal e dependeria do Congresso nacional. Para os críticos dessa nova formatação do ensino médio, a revogação ou reformulação seria importante para corrigir problemas como a redução do tempo de aulas de disciplinas tradicionais e sua difícil conectividade com o currículo, como no caso da Filosofia.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Francis Silva de. **A Filosofia como matéria de ensino no Brasil:** gênese e atualidade dos processos históricos. Cadernos CIMEAC, Uberaba/MG, v.10, nº 2, p. 128-156, 2020.

ALVES, Miriam Fabia. OLIVEIRA, Valdirene Alves de. **Política Educacional, projeto de vida e currículo do ensino médio: teias e tramas formativas**. Revista Humanidades e Formação, v. 7, nº 8, p. 22-35, 2020.

BELIERI, Cleder Mariano; SFORNI, M. S. de F. A presença da Filosofia no Currículo Escolar do Ensino Médio. In: **Seminário de Pesquisa PPE. Universidade Federal de Maringá**, Junho, 2013. Anais Comunicação, Paraná: XII Seminário de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação.

BRASIL. Medida Provisória nº 746, de 23 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Brasília: Congresso Nacional. 23 set. 2016. Disponível em: **https://www.congressonacional.leg.br/materias/medidas-provisorias/-/mpv/126992.** Acesso em: 17 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Parecer 38/2006 - Inclusão obrigatória das disciplinas de Filosofia e Sociologia no currículo do Ensino Médio. Brasília. 2006.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017, Altera as Leis n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a consolidação das leis do trabalho - CLT, aprovada pelo decreto- lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a política de fomento à implementação de escolas de ensino médio em tempo integral, Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 154, nº 35, p. 1-3, 17 fev. 2017.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação nas constituições brasileiras. In: BASTOS, Maria Helena Câmara; STEPHANOU Maria (Org**.). Histórias e memórias da educação no Brasil**. Vol. III. Petrópolis: Vozes. 2005.

CARVALHO, Laerte Ramos de. **As Reformas Pombalinas da Instrução Pública.** São Paulo: Saraiva. 1978.

FERRETI, C. J. **A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação.** Estudos Avançados. vol. 32 n° 93, São Paulo maio/ago. 2018.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação.** São Paulo: Cortez, 1994.

MAZAI, Norberto. RIBAS, Maria Alice Coelho. **Trajetórias do ensino de filosofia no Brasil**. Disciplinarum Scientia. Série: Ciências Sociais e Humanas, Santa Maria, V.2, n.1, p.1-13, 2001. Disponível em: https://periodicos.ufn.edu.br /index.php/disciplinarumCH/article/view/1582. Acesso em 27 fev. 2023.

REALE, Giovanni; ANTISERI, Dário. **História da Filosofia: Patrística e Escolástica.** São Paulo: Paulus. 2003

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da Educação Brasileira: a organização escolar.** 12 ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados. 1992.

SAVIANI, Dermeval. **As concepções pedagógicas na história da educação brasileira**. 2005. 2011.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras observações**. 11. ed. Campinas: Autores Associados. 2011.

LEITURA INTELIGENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL – ENSINO E EXPERIÊNCIA UMA SÍNTESE POSSÍVEL

Maria Silvana de Pontes[27]

RESUMO: Apresentar uma reflexão que embora não seja nova, mas figure-se como algo inovador sobre as possibilidades da leitura na educação infantil é a perspectiva desse artigo. Para tanto, apresenta-se autores que inexplicavelmente não estão presentes no arcabouço teórico predominante da educação brasileira, sobretudo da educação infantil. Comenius, Papert, Adler, Dehaene, Wolf são alguns deles. Busca-se nesse artigo a sintetização dos termos ensino e experiência como possibilidades indissociáveis no processo didático e matético. Trazendo a leitura para o centro do processo de transmissão e assimilação do conhecimento acumulado ao longo dos tempos. Evidencia-se que as pesquisas tem demonstrado que, para aprender a ler e escrever, são necessárias uma série de habilidades e conhecimentos que foram sistematizados pela Política Nacional de Alfabetização (BRASIL, 2019) e que devem ser fomentados e alargadas gradativamente desde os primeiros anos da criança.

Palvras-chaves: Leitura Inteligente; Experiência; Ensino.

RESUMEN: Presentar una reflexión que, si bien no es nueva, se presenta como algo novedoso acerca de las posibilidades de la lectura en la educación infantil es la perspectiva de este artículo. Por lo tanto, se presentan autores que inexplicablemente no están presentes en el marco teórico predominante de la educación brasileña, especialmente en la educación infantil. Comenius, Papert, Adler, Dehaene, Wolf son algunos de ellos. Este artículo busca sintetizar los términos enseñanza y experiencia como posibilidades inseparables en el proceso didáctico y matemático. Situar la lectura en el centro del proceso de transmisión y asimilación de los conocimientos acumulados a lo largo del tiempo. Es evidente que las investigaciones han demostrado que, para aprender a leer y escribir, son necesarias una serie de habilidades y conocimientos, que fueron sistematizados por la Política Nacional de Alfabetización (BRASIL, 2019) y que deben ser fomentados y ampliados gradualmente desde la primeros años de niño.

Palabras llave: Lectura inteligente; Experiencias; Enseñando.

A "LEITURA" E A EDUCAÇÃO INFANTIL

O Brasil praticamente nacionalizou o acesso a escolarização básica, segundo a última Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD). Entretanto, isso ocorreu com substancial atraso – apenas no fim do século XX. Esse atraso vem acompanhando o Brasil ao longo dos seus "522 anos de vida". Somos o recém conhecido "Mundo Novo" e esse contexto histórico influencia no modo que se vive e que se ensina a viver nessas terras de além-mar. Embora esse texto não se figure como um detalhamento sobre o percurso histórico-social e cultural da história da leitura no Brasil, mas tomando-o como referência visa promover a discussão do tema leitura, ensino e aprendizado respectivamente.

[27] Mestranda em Ciência da Educação – ESL Centro Educacional– Graduada em Pedagogia – Universidade Vale do Acaráu – UVA /RN.

Outro aspecto curioso é que desde seu início a leitura estava atrelada de certo modo a eventos sobrenaturais, Dehaene (2012, p. 190 - 191) no livro Os neurônios da leitura, afirma que:

> A ideia de que a escrita seja um dom de Deus aos homens figura entre os "arquétipos" da humanidade, esses temas que, por razões desconhecidas, ressurgem em todas as regiões do mundo. Para os babilônios, todos os conhecimentos mágicos, dentre os quais os da escrita provinham do deus Ea, senhor de toda a sabedoria. Na Assíria, reverenciava-se Nabu, filho de Marduk, por haver ensinado a toda a humanidade todas as artes e técnicas, desde a arquitetura até a escrita. Para os hindus é Ganesh, o deus da sabedoria, com cabeça de elefante, quem foi o inventor: ele quebrou uma de suas defesas para dela fazer um lápis! A Bíblia faz eco a esta tradição: Deus enviou a Moisés, para que ele as transmitisse ao conjunto as tábuas da lei, escritas com Sua própria mão. O poder da escrita é verdadeiramente mágico - não porque ela seja da humanidade, um dom divino, mas porque ela amplia consideravelmente as competências de nosso cérebro.

A tradição de um povo sempre fora passada para a geração seguinte para que a preservação das conquistas e avanços que esta alcançou passasse para a outra como um tesouro a se descobrir[28]. Inicialmente, através da oralidade e mais modernamente através da escrita. A invenção da escrita foi um grande marco na divisão da evolução humana. Após o advento da escrita e tempos depois da prensa, o conhecimento tanto era passado como disseminado com mais facilidade e quantidade como nunca antes fora. O conhecimento do passado, do presente e até perspectivas de futuro podem ser conhecidas. O saber presente nos "grandes livros"[29] atualmente, está ao alcance de quase todas as pessoas, bem diferente do seu tímido início, onde apenas uma ínfima parte da população tinha acesso a essa então recém criada – a Ciência da Escrita/Leitura.

Séculos depois, a cultura humana está prioritariamente expressa em formato de textos que são comumente utilizados nos espaços de ensino, para serem "transmitidos" ou apropriados dependendo em grande parte, do trabalho intelectual tanto dos professores como dos aprendizes. Sem o esforço intelectual do aprendiz todo o conhecimento permanece fechado à si mesmo ou ainda restrito aqueles poucos que, sabem como extrair deles a sua sabedoria. Mas, qual a relação da educação infantil com o acesso ao mundo por meio da leitura?

---

[28] Referência ao Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, editado originalmente pela UNESCO em 1996. Essa publicação fornece as principais pistas e recomendações do Relatório original para o delineamento de uma nova concepção pedagógica para o século XXI.

[29] O termo refere-se na obra de Adler aos livros de qualquer especialidade, que tragam comunicações "originais". "São os livros usualmente considerados "clássicos", mas esta palavra tem, para muita gente, um significado errado (porque se refere só à antiguidade) e proibido (porque se tornou sinônimo de ilegível). Escrevem -se, hoje, livros célebres". (ADLER; DOREN, 2010)

Reconhece-se hoje que as crianças, antes de serem apresentadas formalmente à escrita, já têm interesse por ela, por viverem em um mundo onde a língua escrita está cada vez mais presente em aparelhos eletrônicos (televisão, celulares, smartphones e tablets) cartazes, caixas, reconhecidos pela criança ao folhear livros, além de sua experiência em ouvir histórias lidas pelos pais, ou em observá-los escrevendo algo. Logo as crianças criam interesse por sinais gráficos, começam a perceber aspectos tanto do ato de escrever (usar um lápis sobre uma folha de papel) quanto do que constitui a escrita (rabiscos que vão se aproximando de letras).

Defende-se hoje que o trabalho de introdução à língua escrita realizado com as crianças não pode ser uma prática desprovida de sentido e centrada no aprendizado mecânico do código escrito. Situações prazerosas de contato com diferentes gêneros escritos, como a leitura de livros pelo professor e também pelos familiares, e a possibilidade de manusear livros e revistas e produzir narrativas e "textos", mesmo sem saber ler e escrever de maneira convencional, são formas valiosas de trabalho.

Isto já se inicia na pré-escola e tem sua culminância, ao menos para a grande maioria das crianças, no primeiro ano do Ensino Fundamental. Além disso, cada vez mais é apontada a necessidade de as crianças aprenderem a interagir com gravadores, projetores, computadores e outros acessórios tecnológicos. Todas essas possibilidades de estruturação curricular requerem a garantia de experiências significativas que criem situações concretas para as crianças pensarem, avaliarem e proporem soluções, mas também de um ensino que possibilite tal aprendizado.

Um projeto pedagógico articulado com as experiências de vida e com as diferentes linguagens que se fazem presentes hoje, ocorrendo em contextos lúdicos que permitam à criança participação, expressão, criação e manifestação de seus interesses.

Ainda que o Brasil esteja próximo da erradicação do analfabetismo absoluto na população mais jovem, a aprendizagem segue muito limitada — a maioria dos alunos não consegue compreender o que lê, conforme revelam as provas padronizadas nacionais e internacionais.

Muitas são as empreitadas nacionais na tentativa de promover a leitura desde a educação infantil. São projetos, livros filosóficos e uma gama infinita de materiais prioritariamente teóricos. Entretanto, quase nada de material prático explícito, sistemático e progressivo. Critérios importantes para o trabalho eficiente com a leitura conforme sugere (Rose, & Martin, 2012) citado no livro Manual ABC (2020, p. 369):

> Ainda que os conhecimentos e experiências sejam facilitadoras de compreensão, o ensino é o meio que permite aos alunos ir além, atingindo níveis mais aprofundados de compreensão. O ensino da compreensão leitora deve ser explícito, sistemático, progressivo e eficiente. Explicitar significa dizer, revelar, tornar claro; sistemático significa que é contínuo e persistente; progressivo que faz avançar a criança e eficiente que obtém os resultados esperados.

O que impera na educação, sobremodo, na educação infantil, quando se fala do desenvolvimento da língua são as experiências com a oralidade e de modo mais sistemático com a escrita espontânea, termos implicitamente ligados a linha da Psicogênese da Língua Escrita de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, que embora seja uma pseudociência tem suas contribuições, seus equívocos e suas consequências principalmente para o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita. Um exemplo são os famosos testes de escrita, principalmente nos anos finais na Educação Infantil (“uma redação do Enem fora de época”) comuns em muitas instituições públicas e privadas do nosso país.

Nessa perspectiva, o foco situa-se na questão “como se aprende” e o “como se ensina” vem saindo do palco das salas de aulas como confirma Capellini (2020, p. 108):

> Com o advento dos anos 80, educadores começaram a ter acesso a publicações que propunham mudanças na forma de compreender o processo de alfabetização, deslocando a ênfase, até então, dada ao “como se ensina”, direcionando-a para o “como se aprende”. Publicações como a Psicogênese da língua escrita, de Ferreiro e Teberosky (1986), tiveram grande impacto em nosso meio educacional e ajudaram a identificar aspectos considerados relevantes no processo de aprendizagem. Por exemplo, permitiram compreender as diferenças de aprendizagem entre crianças provenientes de famílias mais favorecidas, comparadas às crianças que vinham de famílias menos favorecidas. O foco sobre as questões da aprendizagem permitiu constatar que as crianças traziam para a escola muito mais conhecimentos prévios a respeito do ler e do escrever do que se supunha. Nesse sentido, os estudantes de famílias mais favorecidas tinham muito mais oportunidades de participar de atividades envolvendo leitura e escrita do que seus pares menos favorecidos, com forte influência sobre o processo de alfabetização.

Consoante com o citado, Dehaene (2012, p. 214) afirma que “o desenvolvimento linguístico e visual das crianças, antes mesmo que ela aprenda a ler, desempenha, pois, um papel essencial na boa preparação do cérebro para a leitura"

Entretanto, sabe-se que é a leitura que serve de base para uma escrita “rica”. Desse modo, é imprescindível que a criança correlacione a fala com a escrita de modo mais sutil

possível, pois através desse processo aprende-se a escrever, ou seja codificar os sons em seus símbolos correspondentes.

Aprender a ler e a escrever não é algo simples e natural como aprender a falar. Há mais de 50 anos, as pesquisas científicas sobre a alfabetização têm mostrado que a aprendizagem da leitura e da escrita não acontece de forma espontânea e simples. Pelo contrário, requer esforço e ensino explícito, na maioria das vezes. O cérebro humano precisa reorganizar as conexões entre os neurônios das áreas cerebrais de processamento da linguagem oral, do processamento visual e motor para que as habilidades de leitura e escrita sejam aprendidas. (DEHAENE, 2012).

A SUPREMACIA DA ESCRITA EM DETRIMENTO DA LEITURA DESDE A EDUCAÇÃO INFANTIL – UM FATO

Como e o que escrever sem ideias? As palavras geram ideias. E onde estão as palavras senão, principalmente, nos livros? Mesmo sem decodificar fonologicamente a leitura pode e deve ocorrer na educação infantil. Eis um fato consagrado no reino da educação. Entretanto, a leitura na educação infantil é escassa e nem sempre "inteligente". Pelo menos no que se refere a Leitura Inteligente explicitada na obra Como Ler Livros – Um Guia Clássico para a Leitura Inteligente. Um livro prático e ao mesmo tempo filosófico cujas ideias foram desenvolvidas e atualizadas praticamente ao longo de todo o século XX pelo educador norte-americano, Mortimer J. Adler (1902-2001). A versão de 1972 reformulou completamente as edições de 1940 e 1967.

Nessa obra ímpar, o autor traça um caminho seguro e eficaz da leitura desde a etapa da educação infantil como sendo possível, simples e perfeitamente aplicável para um sistema de educação básico como é o caso sistema educativo brasileiro conforme prescrito já no nome do nosso principal documento da educação atual, a BNCC.

A premissa da leitura inteligente de Adler consiste em passos que vão do mais fácil para o mais complexo. Bem diferente do que impera nas escolas brasileiras desde a primeira etapa da educação básica, a (muito difundida e sem dúvida, pouco lida) teoria da Psicogênese da língua escrita de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, principalmente nos aspectos linguísticos pertinentes à alfabetização. Nessa teoria as autoras descrevem o aprendiz formulando hipóteses a respeito do código, percorrendo um caminho que pode ser representado nos níveis pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético. Essa construção demonstra a pesquisa, segue uma linha regular, organizada em três grandes períodos: 1º) o da

distinção entre o modo de representação icônica (imagens) ou não icônica (letras, números, sinais); 2º) o da construção de formas de diferenciação, controle progressivo das variações sobre o eixo qualitativo (variedade de grafias) e o eixo quantitativo (quantidade de grafias). Esses dois períodos configuram a fase pré-linguística ou pré-silábica; 3º) o da fonetização da escrita, quando aparecem suas atribuições de sonorização, iniciado pelo período silábico e terminando no alfabético. Assim, sua aplicação se fundamenta no pressuposto de que a escrita é uma construção real como sistema de representação historicamente acumulada pela humanidade, e pela criança que se alfabetiza, embora não reinvente as letras e os números. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1986).

De acordo com essa teoria, esse "novo modo" de alfabetizar que tira o foco de - "como se ensina" e foca em "como se aprende" - superaria o artificialismo dos textos das cartilhas e das práticas mecânicas dos métodos tradicionais de tal forma que o próprio aprendiz construiria e adquiriria conhecimentos de forma autônoma. Porém, a má interpretação dessa proposta levou a equívocos como a exclusão de conteúdos específicos da alfabetização (discriminação entre letras e sons, análise e síntese de palavras e sílabas etc.) em detrimento de práticas que valorizam apenas a função social da escrita. As consequências desse equívoco têm sido apontadas por diferentes pesquisas que vêm mostrando o fracasso da alfabetização, e comprova que é urgente a adoção de metodologia adequada para que crianças sejam realmente alfabetizadas e letradas em nosso país.

A notória supremacia do ensino da escrita em detrimento da leitura na maioria das escolas brasileiras revela um abismo entre a teoria (com bases teóricas ultrapassadas) e a prática (fundamentada em um modelo social também ultrapassado), bem como a falta de atualização e valorização científica dessa área que é o "útero *in vitro*" da Ciência ao longo dos tempos – a escola.

As pesquisas atuais de modo geral apontam para a busca de um equilíbrio entre as gêneses de todas as coisas e a racionalização da realidade. A ultrapassada romantização da liberdade de expressão, de construção, de pensamento precisa ser reprogramada e embasada em valores clássicos essencialmente necessários à manutenção da vida, sobretudo, da vida humana na nossa sociedade.

Nos últimos 25 a 30 anos, apesar de termos tido uma expressiva abertura para discussão dos "métodos" de alfabetização no Brasil, principalmente na primeira etapa da educação (onde se cogita a possibilidade de alfabetizar crianças menores de 6 anos), a

hiperfocalização “em como se aprende” porém num aspecto mais social do que científico trouxe muitas controvérsias e inconclusões sobre o assunto.

De modo geral, o que presenciamos nas últimas décadas foi a ascensão das teorias construtivistas, da abordagem desenvolvimentista e de teorias de estilos de aprendizagem no meio educacional mundial. O discurso de base dessas teorias é focado no aprendizado de acordo com as características e necessidades individuais de cada estudante (algo inviável numa perspectiva coletiva). Tais teorias educacionais buscam o ensino orientado pelo próprio estudante, como se cada indivíduo apresentasse uma maneira muito especializada e própria de aprender, sendo capaz de construir sua base de conhecimento com pouquíssima interferência do professor que ganha o *status* de mediador. De certo modo é um discurso encantador. Mas será que os resultados da aplicação dessas teorias são interessantes?

Certamente que não. O que vemos em linha gerais é uma base defeituosa: escrita defeituosa, conceitos errados, que precisam ser corrigidos pelos professores, argumentos sem conhecimento “de causa”, no “frigir dos ovos”, faz com que o estudante tente “reinventar a roda” repetidas vezes. Algo totalmente contraditório à sociedade na qual estamos inseridos. Uma sociedade que se denomina “Sociedade da Informação e do Conhecimento” não poderia deixar de fora as descobertas e a cientificidade da educação que é oferecida a atual geração.

A exacerbação do construtivismo nos levou a uma educação imponderável, impraticável e insuficiente. Pois as percepções substituíram os dados e evidências, e o professor, em certa medida, deixou de orientar o ensino. As evidências científicas são claras em favor da Ciência na Educação, mas, estranhamente, **a**s teorias construtivistas têm dominado o cenário educacional brasileiro como sendo único e eficiente “método”.

Uma dessas descobertas cientificas atuais é a Ciência da Leitura. Com seus pressupostos robustos, mas que encontra barreiras de resistências intransponíveis desde o centro de formação dos novos professores ao chão da maioria das escolas brasileiras que estranhamente oferece resistência ao desenvolvimento científico quando este vem de encontro à corrigir a “educação”, ou melhor o processo de escolarização.

Uma vertente presente na cientificidade da educação é a questão da Instrução Direta ou Ensino Explicito que busca principalmente:

- Dominem os conhecimentos e habilidades considerados pré-requisitos;
- A instrução seja inequívoca e nunca ambígua.

Os fatores supramencionados são justificativas pouco plausíveis para o não uso da Instrução Direta em nossas salas de aula. Possivelmente, o viés político educacional brasileiro

influenciou a incorporação dessas ideias, afastando, desse modo, o correto direcionamento científico-educacional que aponta fortemente para utilização da Instrução Direta em nossas escolas.

Se queremos sair do marasmo educacional, precisamos adotar métodos de ensino comprovadamente mais eficazes. Pois, caso contrário, continuaremos a patinar na educação. A utilização da ciência não garante uma melhor qualidade de vida de modo incondicional. Ao contrário, se não for calcada em princípios e valores humanos básicos pode promover o cerceamento da liberdade de expressão conquistada, a desconstrução da inteligência e o adoecimento do pensamento. Entretanto, estamos propondo um equilíbrio perfeitamente mensurável. Desse modo, as ideias de Comenius (1680) e as Wolf (2015) se conectam no sentido de propor uma aprendizagem natural e própria do ser humano.

A LEITURA NO "MUNDO INFANTIL" - PRONTIDÃO LEITORA E INSTRUÇÃO EXPLÍCITA

O primeiro ponto na Educação Infantil, como a etapa que perseguirá o objetivo de desenvolver o que Adler (2010) primorosamente define como "prontidão para leitura", é baseada no desenvolvimento dos sentidos do corpo, a memória, o desenvolvimento da linguagem, e a interação saudável com outras crianças e o meio.

A prontidão geral, também definida como a aquisição das habilidades básicas, ou como pré-requisitos básicos, são um conjunto de modalidades especializadas, que podem ser utilizadas em conjunto ou individualmente, de acordo com a tarefa a ser desenvolvida em aprendizagem sistemática e assistemática.

De acordo com Adler (2010, p. 43), que de modo visionário aponta àquela época para os princípios da Ciência Cognitiva em destaque atualmente, acerca dos estágios de alfabetização, apresentando estes estágios como o caminho que leva à aprendizagem da leitura, vejamos:

> A prontidão para a leitura consiste em uma série de diferentes tipos de preparações para a alfabetização. A **prontidão física** consiste em boa visão e audição. A **prontidão intelectual** consiste em um grau mínimo de percepção visual, de tal maneira que a criança consiga apreender e se lembrar de uma palavra inteira, bem como das letras que a formam. **A prontidão linguística** consiste na habilidade em falar com clareza e fazer uso de frases de maneira ordenada. A **prontidão pessoal** consiste na habilidade de interagir com outras crianças, manter-se atento, seguir ordens etc.

Posto que, de acordo com as bases neurobiológicas da aprendizagem da leitura, o processo de aquisição da capacidade de ler, faz-se necessárias estimulação e orientação externas. A consciência fonológica facilita esse processo. Este conhecimento revela maior atividade cerebral no momento inicial da decodificação fonológica de crianças sem distúrbios de leitura em detrimento de outras com dislexia.

Outros estudos revelam ainda que o desenvolvimento das estruturas encefálicas envolvidas com a aprendizagem, leitura e linguagem ocorre, de forma mais acentuada, nos dois primeiros anos de vida da criança, e que estes podem ser influenciados e estimulados pelo ambiente, o que justifica a recomendação de se aplicarem maiores investimentos na primeira infância.

Não é intenção desse trabalho debruçar-se sobre esse ou aquele método ser mais ou menos eficiente. Entretanto, é impossível falar sobre leitura sem falar em ensino, uma vez que é de entendimento comum que embora possuamos mecanismos inatos à aquisição da leitura, ela diferentemente da fala não é adquirida de modo natural. As crianças adquirem a língua falada espontaneamente, por meio de um processo que não exige instrução, somente exposição. Por outro lado, a aprendizagem da leitura não ocorre breve e espontaneamente (MORAIS, 2013).

O desprezo pelo ensino como sendo "uma forma sistemática de transmissão de conhecimentos utilizada pelos humanos para instruir e educar seus semelhantes" [30] é uma das raízes desse dilema. Na educação infantil, caracterizado fortemente pelo desenvolvimento da expressão e compreensão oral, que Adler definiu como "prontidão para a leitura", sendo este o primeiro dos quatro estágios da alfabetização para uma Leitura Inteligente, ou seja, uma leitura também para aprender, não apenas para desenvolver o gosto de ler ou divertir-se com a leitura.

Ainda sobre essa primeira fase de contato da criança com a leitura Ferrarezi (2017, p. 36) inquire que esta deva ter uma base puramente estética. Assim, "o relacionamento da criança com a leitura deverá ser pautado por critérios menos rígidos do que hoje (...) Será uma fase de vivências muito mais emocionais do que racionais com a leitura".

Já está posto pelos estudiosos da educação, da psicologia e áreas afins que aprendemos observando, descobrindo, explorando, experimentando, aprende-se por ensaio e erro, aprende-se de forma colaborativa. Assim sendo, no ensino e na aprendizagem da leitura experiências

[30] https://pt.wikipedia.org/wiki/Ensino. Aceso em: 22 jan 2022.

literárias bem planejadas e executadas considerando os cinco sentidos como portas de entrada de conhecimentos devem ser priorizadas.

Acerca disto lemos na BNCC (BRASIL, 2017, p. 39), que:

> [...] Deve, portanto, desde cedo, abrir-se os sentidos do homem para a observação das coisas, pois, durante toda a sua vida, ele deve conhecer, experimentar e executar muitas coisas. A base "Na Educação Infantil, as aprendizagens essenciais compreendem tanto comportamentos, habilidades e conhecimentos quanto vivências que promovem aprendizagem e desenvolvimento nos diversos campos de experiências, sempre tomando as interações e a brincadeira como eixos estruturantes. Essas aprendizagens, portanto, constituem-se como objetivos de aprendizagem e desenvolvimento".

A revisão bibliográfica aponta como caminho inicial da aquisição da prontidão da leitura o ensino explícito e o desenvolvimento de atividades de leitura para ensinar a ler, esta que é uma habilidade primordial para aprender a aprender - tarefa primordial do professor desde a educação infantil - e, já nos anos finais do Ensino Fundamental, é o momento de ler para aprender, para finalmente começar a trilhar os níveis de leitura que podem garantir a autoeducação ao longo da vida.

Na primeira etapa de instrução devem ser adquiridos instrumentos necessários para uma "alfabetização funcional". Nessa etapa as crianças devem ampliar o patrimônio oral e devem aprender a ler e a escrever corretamente e com um crescente enriquecimento do léxico. Isto significa, por um lado, padronizar as técnicas de leitura e de escrita e, por outro lado, aprender a compreender e a produzir significados através da língua escrita. O desenvolvimento da instrumentalização para a leitura e para a escrita e o desenvolvimento dos aspectos ligados ao significado continuam em paralelo e devem continuar por todo o Ensino Fundamental, obviamente não se concluindo neste.

A LEITURA INTELIGENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL – PROPOSIÇÕES PARA UM CURRÍCULO BASEADO EM LEITURA DESDE O INÍCIO DA ESCOLARIZAÇÃO

As evidências científicas comprovam que a leitura é uma atividade cultural, inventada pelo homem, há cerca de 5.400 anos. Por ser uma atividade cultural, ainda hoje, existe uma forte relutância de algumas áreas correlatas a pedagogia para considerar a aprendizagem da leitura em termos biológicos e não apenas sociais (DEHAENE, 2012).

É a plasticidade cerebral, uma das maiores e mais impressionantes características do cérebro humano que de acordo com os estudos científicos de pesquisadores como Dehaene,

2012; Dehaene, Cohen, Morais, & Kolinsky, 2015; Scliar-Cabral, 201, entre outros que permite este aprendizado – aprender a ler.

> Aprender a ler modifica o cérebro humano. Para que a linguagem escrita se desenvolva, as principais funções corticais se reorganizam para acomodar a nova habilidade cultural. Por isso, ao atingir a maturidade cognitiva, a linguagem escrita deve ser formalmente ensinada em um contexto de ensino aprendizagem (CAPELLINI, 2020).

O código escrito é artificial, uma invenção cultural humana, criado por volta de 4 a 5 mil anos antes de Cristo. Sendo a escrita artificial, nós precisamos aprendê-la, nosso cérebro precisa adaptar-se a ela. Nessa perspectiva, aprender a ler implica na aprendizagem de um conjunto complexo de operações de representações gráficas que representam operações fonológicas ortográficas e semânticas, processo que cria uma interface visual para a língua.

Nas últimas décadas, observou-se um aumento significativo de pesquisas científicas na interface da neurociência e educação, buscando compreender e explicar o complexo fenômeno da aprendizagem infantil (Maluf, 2010). Em um cenário difícil e com avanços lentos, os resultados dessas novas pesquisas produzidas na área de da neurociência, linguagem e aprendizagem somente estão sendo expostas e esporadicamente postas em prática bem recentemente, com a promulgação da Política Nacional de Alfabetização – PNA (Brasil, 2019).

Embora sem uma “idade certa” ou pré-requisitos absolutos para aquisição da habilidade de leitura, na idade pré-escolar, o foco da atenção das crianças durante a fala é, geralmente, entender o significado daquilo que está sendo dito. Contudo, é preciso mostrar às crianças que a linguagem possui também outras facetas, tais como a sua forma e a sua estrutura. Nem sempre esse processo de redirecionamento do foco das crianças é simples e fácil. Primeiramente as crianças devem desenvolver o conhecimento consciente e reflexivo das partes das palavras ou de como elas se organizam na linguagem oral (ADAMS et al., 2012) para então, em um segundo momento, poderem passar ao aprendizado do sistema representacional dessa fala.

As crianças percorrem um longo caminho até que completem seis anos e estejam formalmente iniciando o processo de alfabetização. Elas desenvolvem muitas habilidades e conhecimentos, por exemplo, sobre como a sua linguagem oral funciona, conhecem palavras, frases, regras gramaticais e seus usos sociais, geralmente de modo implícito, pelo uso e convívio com outros falantes da língua, desde que não se apresente déficit sensorial, perceptual ou cognitivo.

Capellini (2020, p. 12) afirma que:

> Reconhecer os caminhos que o nosso cérebro percorre para que a leitura possa ser realizada é importante em diversos aspectos tais como: 1) conhecer o processamento da leitura; 2) identificar quais áreas estão afetadas ao se deparar com alguma dificuldade em seu aprendizado; 3) identificar as patologias adquiridas e do desenvolvimento. Além disso, ao conhecer o percurso do processamento da leitura no cérebro, é possível planejar os processos de intervenção, saber como avaliar adequadamente e decidir qual método de ensino e quais ferramentas escolares são as mais adequadas para a alfabetização.

Assim, as crianças pequenas também aprendem sobre o que é a linguagem escrita e como ela funciona, ainda que todos esses conhecimentos sejam muito superficiais, pouco precisos e não intencionais. Esses conhecimentos e habilidades que emergem com as interações com o mundo letrado são denominadas de literacia emergente e formam a base para a alfabetização formal, na qual as crianças aprenderão a refletir sobre a linguagem oral e a usar o código alfabético para ler e escrever palavras com autonomia e precisão.

Como aprender a ler e escrever não é natural, as crianças precisam interagir com ambientes, pessoas e situações que estimulem e promovam o desenvolvimento das habilidades de linguagem oral e de linguagem escrita. Infelizmente, nem todas as crianças têm as mesmas oportunidades, e como consequência, muitas delas começam o processo de escolarização com mais dificuldades do que outras. Cabe à escola auxiliar para que todas as crianças tenham experiências que as possibilitem começar a alfabetização no primeiro ano de modo mais equânime.

As crianças com 4 e 5 anos já possuem muitas evoluções em suas habilidades e conhecimentos sobre linguagem, leitura e escrita que terão impactos importantes no processo de alfabetização. Isso acontece porque as crianças têm um conhecimento implícito da língua oral, o que significa que elas exercitam e brincam com a linguagem o tempo todo, com a finalidade de organizar seus pensamentos e ações (MALUF, 2010).

A Educação Infantil, portanto, como a primeira etapa da Educação Básica, caracteriza o início e a base fundamental do processo educacional. Assim, cumpre um importante papel na promoção da equidade educacional. Embora a Educação Infantil não tenha como foco o ensino sistemático de leitura e escrita, ou seja, a alfabetização, ela é responsável pela prontidão geral como afirma Adler e Doren, que atualmente é tratado pela Ciência cognitiva como os preditores para a leitura, ou seja, o aguçar dos sentidos para a percepção da

transformação dos sons em letras e das letras em sons num processo totalmente consciente de manipulação da fonemas e grafemas.

Assim, de modo coerente com o que recomendam a BNCC e a PNA[31], as práticas pedagógicas dessa etapa da Educação Básica que são as interações e a brincadeira, experiências nas quais as crianças podem construir e apropriar-se de conhecimentos com seus pares e adultos, o que inclui a aprendizagem da leitura e da escrita como práticas culturais essenciais para a socialização e demais aprendizagens escolares habilidades que requerem uma mediação extremamente qualificada, ou seja um ensino consistente, cientificamente embasado e aprazivelmente realizável e que garante a intersecção de experiencias e ensino. Pois só o conhecimento implícito e espontâneo comum às experiências não é suficiente para entender e analisar conscientemente a linguagem. Para que haja uma reflexão sobre a língua e a aprendizagem seja efetiva, as crianças precisam de um ensino explícito, ou seja, precisam de alguém para ajudá-las a analisar a língua e manipular as unidades linguísticas conscientemente.

Pesquisadores como Dehaene (2012) e outros mais envolvidos na estudo e divulgação da Ciência da leitura e da aplicabilidade da Neurociência à educação afirmam que:

> Apesar dessas evidências científicas, a leitura é uma atividade cultural, inventada pelo homem, há cerca de 5.400 anos. O alfabeto não tem mais que 3.800 anos. Por ser uma atividade cultural, ainda hoje, existe uma forte relutância de algumas áreas para considerar a aprendizagem da leitura em termos biológicos e não apenas sociais.

Há consagrados, são os famosos “clássicos da literatura” que ocupam o lugar de destaque como elementos principais quando se fala de leitura a educação infantil e isto é muito louvável. Entretanto, a sociedade hodierna altamente globalizada exige mais, até mesmo das crianças. O mundo letrado no qual estão inseridas considera que todos utilizam a leitura como principal forma de obter uma informação, de adquirir um conhecimento e até pouco tempo de entreter-se. Isso tem mudado nos últimos 40 anos de modo aviltante. Entretanto, para alegria dos amantes da palavra ainda tem muita leitura fascinante que nem sempre está transformada em audiovisual.

[31] A Política Nacional de Alfabetização é um documento produzido pelo Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Alfabetização (Sealf), e tem como finalidade contribuir para as decisões nas políticas e práticas educacionais que afetam a alfabetização. Para isso, foi formado um grupo de trabalho para organizar as evidências de pesquisas produzidas pela Ciência Cognitiva da Leitura e pelas Neurociências e apontar os caminhos mais eficazes para o ensino da Literacia e da Numeracia. Disponível em: <http://alfabetizacao.mec.gov.br/images/pdf/ caderdo_final_pna.pdf>. Acesso em: 4 ago. 2020.

A leitura muda o cérebro leitor como afirma Dehaene (2012, p. 213). De acordo com o autor “aprender a ler consiste em colocar em conexão dois sistemas cerebrais presentes na criança bem pequena: o sistema visual de reconhecimento de formas e as áreas da linguagem”

Dehaene (2012, p. 213) apresenta no seu livro OS neurônios da leitura três grandes etapas para aprender a ler. Três fases diferentes e interligadas: a pictórica, a fonológia e a ortográfica.

O desprezo pelo ensino como sendo “uma forma sistemática de transmissão de conhecimentos utilizada pelos humanos para instruir e educar seus semelhantes” [32] é uma das raízes desse dilema. Na educação infantil, caracterizado fortemente pelo desenvolvimento da expressão e compreensão oral, que Adler definiu como “prontidão para a leitura”, sendo este o primeiro dos quatro estágios da alfabetização para uma Leitura Inteligente, ou seja, uma leitura para aprender.

A Ciência cognitiva da leitura tem demonstrado que, para aprender a ler e escrever, são necessárias uma série de habilidades e conhecimentos que foram sistematizados pela Política Nacional de Alfabetização (BRASIL, 2019) em seis componentes curriculares. Esses componentes também se encontram como recomendações na BNCC para o ensino de língua portuguesa no 1º ano do EF, e no eixo de “Fala, Escuta, Pensamento e Imaginação” da BNCC de Educação Infantil.

Tomando como base as teorias construtivistas, principalmente a piagetiana e afastando-se da Psicologia do Desenvolvimento optando por delinear uma teria mais voltada à intervenção pedagógica, Papert destaca, o construcionismo que propõe é sua reconstrução pessoal do construtivismo de Piaget, diferindo desse por examinar mais de perto às construções mentais, atribuindo “especial importância ao papel das construções no mundo como um apoio para o que ocorre na cabeça” (PAPERT, 1994, p. 128). Dessa forma, a teoria papertiana considera que a melhor maneira de construir conhecimento é quando o agente – no caso, o aluno – o consolida através de ações concretas, que resultam num produto palpável ou ao menos observável.

> Um dos meus princípios matéticos centrais é que a construção que ocorre "na cabeça" ocorre com frequência de modo especialmente prazeroso quando é apoiada por um tipo de construção mais pública, "no mundo" - um castelo de areia ou uma torta, uma casa Lego ou uma empresa, um programa de computador, um poema ou uma teoria do universo. Parte do que tenciono dizer com "no mundo" é que o produto pode ser mostrado, discutido, examinado, sondado e admirado. Ele está lá fora. (PAPERT, 1994, p. 127).

[32] https://pt.wikipedia.org/wiki/Ensino. Aceso em: 22 de janeiro de 2022.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Comprova-se atualmente que aprender a ler é um processo distinto daquele de aprender a falar. Todas as línguas têm uma modalidade falada, mas nem todas possuem uma versão escrita (LENT, 2010). A fala e a compreensão auditiva desenvolvem-se a partir de uma forte base neurobiológica inata que permite a aquisição da linguagem logo nos primeiros meses de vida. Já a escrita e a leitura são construções culturais que dependem de instrução direta e minimamente competente para que sejam desenvolvidas.

No aprendizado dessa fabulosa e engenhosa invenção que é a escrita, algumas crianças não conseguem desenvolver a leitura de forma fluente e acurada, no tempo esperado. Os dados no Brasil continuam preocupantes, e a dificuldade começa cedo, com 22% das crianças, transcorridos três anos de instrução escolar formal, lendo com dificuldade somente palavras soltas (INEP/ANA, 2016).

Com base no exposto, o objetivo principal do presente artigo foi discutir sob o ponto de vista didático e matético como a leitura inteligente proposta por Adler (2010) pode contribuir para o desenvolvimento das habilidades necessárias à aquisição da leitura, consequentemente, presumir que há um método mais apropriado para alfabetização. Como vimos, a leitura e a escrita precisam ser ensinadas à criança, que precisa ser propriamente instruída

sobre os fonemas e grafemas da sua língua e a correspondência entre eles (letra-som) para decodificar informações escritas e realizar a compreensão. Desse modo, a partir das evidências de estudos da Ciência da Leitura que sublinham a importância do ensino explícito do princípio alfabético e do desenvolvimento da consciência fonológica, propõe-se a "elaboração"[33] (inicialmente pela família e em seguida pelos professores desde Educação Infantil) e a sistematização de um currículo de leitura mínimo para cada etapa para que efetive o direito de acesso das crianças a cultura da humanidade expressa nos livros.

Como sabe-se, algumas crianças apresentam dificuldades para aprender essas habilidades fundamentais para a leitura, como a decodificação. A principal característica desse tipo de dificuldade é o baixo rendimento ou desempenho escolar em atividades como leitura, escrita ou cálculos matemáticos (DEHAENE, 2012), pela carência de experiências literárias.

[33] Hoje, há disponível na internet diversas "listas" de livros em consonância com diversos aspectos: idade, condição financeira, ideológicos entre outros que podem ser utilizadas e/ou adaptadas a diferentes realidades. O que está em foco é a necessidade de fomentar o interesse das crianças pela leitura e pelos livros desde a mais tenra idade.

A criança precisa aprender que a linguagem escrita tem outras facetas além do significado das palavras utilizadas por elas desde cedo na linguagem oral e que a linguagem tem uma forma e uma estrutura específica, assim ela necessita desenvolver o conhecimento consciente e reflexivo das partes das palavras e como isso se organiza na língua escrita. É somente sendo ensinada que ela aprende tudo isso. Assim, com evidências de como a criança aprende melhor, podemos instrui-la eficientemente facilitando o seu caminho na alfabetização e no aprendizado fluente da leitura.

Não se trata apenas de estimular ou cercear o ensino da leitura e da escrita já na educação, mas de oferecer experiências com base em instruções explícitas, sistemáticas e progressivas sobre a língua escrita uma vez que a língua falada se aprende sem a necessidade de uma mediação qualificada, o que comprovadamente, não ocorre com a língua escrita. Ou seja, se a prende a falar falando, mas a ler e escrever, de modo eficiente há a necessidade de uma intervenção intencional e preferencialmente uma mediação qualificada.

Desse modo, espera-se que com a divulgação de um conhecimento científico mais atualizado sobre alfabetização e literacia, a e proposição de recomendações para a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem da língua escrita haja mais engajamento no estudo didático e matético de todos os interessados sobre o assunto em questão.

Comprova-se com os resultados das provas nacionais que dificuldades com a leitura e a escrita estão associadas ao “método” de ensino e à ausência de um equilíbrio entre “como se ensina e “como se aprende” a ler. A maioria das crianças possuem dificuldades de aprendizagem que podem ser, com algum esforço, ultrapassadas com instrução adequada, ou seja com um ensino efetivo. A questão central é que, para a criança aprender a ler, é preciso lhe ensinar a ler e isso deve ocorrer o mais cedo possível como forma preventiva a fim de garantir o sucesso escolar de todas as crianças.

REFERÊNCIAS

ADLER, Mortimer J. & DOREN, Charles Van. **Como Ler Livros**. **O guia clássico para a leitura inteligente**. 4ª reimpressão. São Paulo: É Realizações, 2010.

CAPELLINI, Simone Aparecida, Giseli Donadon Germano, Sílvia Tavares de Oliveira.Fonoaudiologia educacional: alfabetização em foco. São Paulo: Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia ; Brasília : Conselho Federal de Fonoaudiologia, 2020. Disponível em: http://sieeesp.com.br/sieeesp2/uploads/Eventos/cms-files-136814-1605280403sbfa-fono-educacional-2020-ebook.pdf. Acesso: 16 mar 2023.

CAPOVILLA, A. G. S.; DIAS, N. M.; MONTIEL, J. M. Desenvolvimento dos componentes da consciência fonológica no ensino fundamental e correlação com nota escolar. Psico USF, [S. I.], v. 12, n. 1, p. 55-64, 2007.

CYSNEIROS, P. G. (2008). PAPERT, Seymour. A máquina das crianças: repensando a escola na era da informática. **Revista Entreideias: Educação, Cultura E Sociedade**, *12*(12). https://doi.org/10.9771/2317-1219rf.v12i12.2971

DEHAENE, S. **Os neurônios da leitura**: como a ciência explica a nossa capacidade de ler. Porto Alegre: Penso, 2012.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Tradução de Diana Myriam Lichtenstein et al. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986

FISCHER, S. R. (2006). **História da leitura**. São Paulo: Editora Unesp.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio Contínua (PNAD) 2019. Rio de Janeiro: IBGE, 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Relatório SAEB/ANA 2016: panorama do Brasil e dos estados. Brasília: Inep, 2018a.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Relatório Brasil no PISA 2018. Brasília: INEP, 2018. Disponível em: http:// download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/documentos/2019/relatorio_PISA_2018_preliminar. pdf. Acesso em: 5 maio 2020.

INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. Inaf Brasil 2018. [S. l.: s. n.], 2018. Disponível em: http://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2018/08/Inaf2018_Relatório-Resultados Preliminares_v08Ago2018.pdf. Acesso em: 5 maio 2020.

LENT, R. A Linguagem e os Hemisférios Especialistas: A Neurobiologia da Linguagem e das Funções Lateralizadas. In: LENT, R. **Cem Milhões de Neurônios?** Rio de Janeiro: Atheneu, 2010. p. 681-711.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MES). PNA: Política Nacional de Alfabetização. Brasília: Secretaria de Alfabetização, 2019. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/ images/banners/caderno_pna_final.pdf. Acesso em: 9 jun. 2021.

MORAIS, J. **Criar Leitores para professores e educadores**. Barueri: Manole, 2013.

SCLIAR-CABRAL, L. **A desmistificação do método global**. Letras de Hoje, Porto Alegre, v. 48, n. 1, p. 6–11, 2013.

SOARES, M. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas.** Revista Brasileira de Educação, [S. I.], n. 25, p. 5-17, 2004.

O BRINCAR NUMA PERSPECTIVA PEDAGÓGICA: CONSTRUÍNDO PONTES DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Elainy Cristina de Souza Cruz[34]
Josefa Carlos Correia[35]
Michelle Teixeira Freire da Costa[36]

RESUMO: O presente trabalho busca refletir sobre a importância do brincar e os brinquedos como ferramenta de aprendizagem na ensino infantil, ao serem inseridas nas práticas pedagógicas pelos docentes, proporcionando ao educando trabalhar os seus aspectos físicos, sociais, cognitivos e emocionais, conforme elenca os documentos referências da educação infantil. Para alcançar nosso objetivo, o estudo optou por pesquisa bibliográfica nas obras dos autores com Huizinga (1980), Brougére (2000), Kishimoto (2002), entre outros, além dos documentos que norteiam a educação infantil no Brasil, como também através da Intervenção Socioescolar realizada em uma sala de nível IV em um CMEI do Município de São Gonçalo do Amarante/Rn. Os dados obtidos atráves da intervenção socioescolar, foi possível concluirmos o quanto é importante trabalhar pedaggogicamente o brincar e os brinquedos na construção do conhecimento das crianças, muito embora ainda presenciamos educadores que optam em ver o momento da brincadeira apenas como algo recreativo.

Palavras-chave: Aprendizagem; Criança; Educação Infantil; Brinquedos.

ABSTRACT: The present work seeks to reflect on the importance of playing and toys as a learning tool in early childhood education, when they are inserted in the pedagogical practices by the teachers, allowing the student to work on his physical, social, cognitive and emotional aspects, as listed in the reference documents of early childhood education. To achieve our objective, the study opted for a bibliographical research in the authors' works with Huizinga (1980), Brougére (2000), Kishimoto (2002), among others, in addition to the documents that guide early childhood education in Brazil, as well as through the Intervention Socio-school carried out in a room of level IV in a CMEI of the Municipality of São Gonçalo do Amarante/Rn. With the data obtained through the socio-school intervention, it was possible to conclude how important it is to work pedagogically with playing and toys in the construction of children's knowledge, although we still see educators who choose to see the moment of play only as something recreational.

Keywords: Learning; Child; Child education; Toys.

INTRODUÇÃO

O mundo infantil de toda criança corresponde ao brincar, aos brinquedos as brincadeiras e aos jogos de fantasia. Com base nesse mundo que é seu, a criança ao ingressar na escola, além dos conteúdos que lhes serão apresentados, é relevante manter os momentos de brincar, de fantasiar, de sonhar aliados as práticas pedagógicas.

A partir de tal afirmativa, observa-se a importância do brincar e do brinquedo para essas crianças, pois através das brincadeiras, elas poderão desenvolver-se amplamente em

[34] Mestranda em Educação. E-mail: elainycristinad@gmail.com
[35] Mestranda em Educação. E-mail: josefacarlos10@gmail.com
[36] Mestranda em Educação. E-mail: michellefreire@yahoo.com.br

todos os aspectos. É no espaço do brincar que a crianças viver sua identidade, construir as suas primeiras experiências, começa a observar situações e contextos em sua volta, possibilitando formular e compartilhar aprendizados, tendo em vista que à partir do momento em que a criança participa de uma brincadeira, ela transmite conhecimentos, constrói a imaginação e fantasia do seu dia-a-dia, explorando suas competências e habilidades.

Independentemente de época, cultura e classe social, o brincar e os brinquedos fazem parte da vida da criança, pois elas vivem em um mundo de fantasia, de encantamento, de alegria, de sonhos onde a realidade e o faz-de-conta juntas.

Ambos constituem-se como importantes formas de comunicação, tendo em vista, sua relevância para o desenvolvimento integral do ser humano nos aspectos físicos, sociais, culturais, afetivos, emocionais e cognitivos.

Além de que o brincar reforça os laços afetivos, fazendo com que a criança valorize cada etapa que a mesma vivencia. Neste contexto, o brincar na Educação Infantil, primeira etapa básica da construção do seu aprendizado, permite que as crianças através de atividades lúdicas aprendam e desenvolvam suas capacidades por meio de brincadeiras, do uso da sua imaginação e da fantasia, próprias do mundo infantil.

Nesse contexto, o artigo apresentado tem como objetivo analisar a importância do brincar e dos brinquedos pedagógicos na Educação Infantil com ferramenta motivadora do aprendizado.

Assim, partindo dessa pretensão, a escolha dessa temática torna-se relevante diante da necessidade de conscientizar os educadores, pais e sociedade em geral deve ser considerada como ferramenta lúdica de aprendizagem em todos os momentos vivenciados no decorrer da infância.

Para nortear nossa pesquisa, contamos como metodologia a pesquisa bibliográfica, elaborada e fundamentada a partir da leitura de teóricos como Huizinga (1980), Brougére (2000), Kishimoto (2002), entre outros, além de uma intervenção socioescolar, possibilitando assim melhor contribuir para a reflexão da importância do brincar e dos brinquedos pedagógicos como um estímulo para trabalhar a construção do conhecimento como instrumento de aprendizagem nas crianças.

Tendo em vista que; o brincar é uma importante forma de comunicação, é por meio deste ato que a criança pode reproduzir o seu cotidiano, num mundo de fantasia e imaginação. O ato de brincar possibilita o processo de aprendizagem da avança, pois facilita a construção da reflexão, da autonomia e da criatividade, estabelecendo desta forma, uma relação estreita entre o brinquedo pedagógico, o brincar e a aprendizagem.

A CRIANÇA E O BRINCAR: DIFERENTES MOMENTOS HISTÓRICOS

O brincar é uma atividade essencial ao ser humano. O homem semprebrincou sem distinção de regras, entre adultos, crianças e animais no decorrerda história da humanidade. Dessa maneira, a ludicidade adquiriu um espaço de excelência na formação humana. Segundo Huizinga (1980), o elemento lúdico é algo presente desde agênese da civilização e desempenha papel importante na criação da culturae no desenvolvimento humano em sua totalidade.

O nascimento em torno das primeiras reflexões em torno da importância do brincar educativo, origina-se na antiguidade grego-romana; atrelada a idéia de relaxamento, necessário a atividades que exigiam esforço fisíco e inteletual. De acordo com Petri (2000) se por um lado, Platão apontava a importância de se aprender brincando em oposição à violência e a opressão, por outro, Aristóteles afirmava que a criança aprendia brincando com os jogos que imitavam atividades adultas como forma de preparo para a vida futura.

Ainda para o autor em suas colocações, não se discutia, nessa época, o emprego do jogo no ensino da leitura e do cálculo, somente no período da renascença, essa preocupação torna-se aparente, quando escritores como Horácio e Quintiliano,apresentam jogos de leitura, com letras feitas de guloseimas por doceiras romanas, espécie do que hoje denominamos alfabeto móvel, utilizado por eles no ensino da leitura e ingerido pelas crianças como forma de introdução e digestão do conhecimento das primeiras letras.

No século XVIII, observamos a popularização das brincadeiras e dos jogos educativos. Nesse período, ainda segundo Petri (2000) predominava a produção de bens rurais, o brincar coletivo constituía uma atividade comum a adultos e crianças, característico por ser corporal.

No final do século XVIII e início do século XIX o impulso do movimento científico, traz inovações e diversifica o cenário lúdico. As conquistas da Revolução Industrial, o domínio da tecnologia e a mudança da concepção de vida alteraram substancialmente a organização e a consciência social. Assim, o elemento lúdico é arrancado do cotidiano adulto e adquire lugar apenas junto ao cotidiano infantil.

Concomitantemente, por volta do início do século XIX, surge o brinquedo industrializado, de acordo com Brougére (2000), que transforma o brincar em uma atividade solitária para criança, em função do apelo ao consumo de brinquedos. Neste período, a escola, com objetivos educacionais demarcados, passa a fazer uso pedagógico do brincar, didatizando-o de maneira forçada e incoerente.

Nos tempos atuais ainda existe muitas escolas que trabalham numa perspectiva tradicional onde os jogos são vistos enquanto atividade natural de satisfação de instintos infantis, limitando a ação educativa do educando e deixando de incluir no planejamento educacional, atividades que priorizem os movimentos livres e espontâneos do educando.

Outras, embora usando métodos tecnológicos modernos, também inibem o lado criativo do educando, causando muitas vezes prejuízo na aprendizagem. Observa-se que a brincadeira e até mesmo o "faz-de-conta" pode constituir-se enquanto espaços de construção de conhecimentos pelas crianças, algo significante e prazeroso.

AS LEGISLAÇÕES DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL E O BRINCAR

Um grande avanço pode ser observado em relação a educação infantil a partir da promulgação da Constituição de 1988, em seu artigo 208, inciso IV, ao estabelecer estabelecer como dever do Estado, por meio dos municípios, garantia a " educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade" (BRASIL, 1988). Com essa obrigatoriedade a Educação Infantil deixava de se constituir em caridade para se transformar, ainda que apenas legalmente, em obrigação do Estado e direito da criança.

Além da Constituição Federal, de 1988[37], existem outras duas leis que regulamentam e complementam o direito à Educação são elas: o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 1990; e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996. Ambas concedem a todos os brasileiros portas abertas à educação e o aprendizado.

De acordo com Moreira, Lara (2012) a Lei nº 8.069[38] de 13 de julho de 1990 ECA reforça e garante amplamente a Educação Infantil para todas as crianças, pois em vários de seus artigos consta a ideia de garantia de prioridade ao atendimento a esses direitos.

No artigo 16 do Estatuto da Criança e do Adolescente, afirma-se que:

> O direito à liberdade compreende os seguintes aspectos:
>
> I - Ir, vir e estar nos logradouros públicos e espaços comunitários, ressalvadas as restrições legais;
> II - Opinião e expressão;
> III - crença e culto religioso;
> IV - Brincar, praticar esportes e divertir-se;
> V - Participar da vida familiar e comunitária, sem discriminação;
> VI - Participar da vida política, na forma da lei; VII - buscar refúgio, auxílio e orientação (BRASIL, 1990).

[37] Constituição Federal, de 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. acesso em 05 março de 2012.
[38] Lei nº 8.069. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm. acesso em 08 de março de 2012.

É possível observarmos que na Legislação citada, fica bem explícito a importância do brincar para a criança, por essas fazerem parte do cotidiano da criança, e proporcionando aos mesmos o seu desenvolvimento.

Parafraseando Kishimoto (2011), o brincar se constitui no território da infância, sendo a base, o próprio processo de construção de aprendizados, que estão relacionados a si mesmo, aos outros, e ao mundo no qual todos vivem e se relacionam.

Em relação a finalidade da educação infantil prevista na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9.394/96[39], é possível visualizar que:

> Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996, p. 22).

Nesse contexto fica claro que o objetivo da Educação Infantil, segundo a LDB 9394/96, procura orientar o desenvolvimento do educando de forma integral, e assim:

> A brincadeira é uma situação privilegiada de aprendizagem infantil onde o desenvolvimento pode alcançar níveis mais complexos, exatamente pela possibilidade de interação entre os pares em uma situação imaginária e pela negociação de regras de convivência e de conteúdos temáticos (WAJSKOP, 1995, p. 35).

Portanto, é possível considerar que através dos jogos e das brincadeiras propostas pelo professor a criança terá a possibilidade de se aventurar e chegará ao seu potencial, atingindo os objetivos que o professor propõe.

Em consequência da LDB, foi possível a elaboração de novas diretrizes e planos específicos para ampliar e qualificar a Educação Infantil.

Dentre eles, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil publicado em 1998, com o objetivo de integrar a série de documentos já existentes dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) elaborados pelo Ministério da Educação e do Desporto (MEC), buscando atender o que encontra-se proposto na LDB ao estabelecer a educação infantil como primeira etapa da educação básica.

---

[39] Lei nº 9.394/96. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. acesso em: 05 de março de 2023.

Foram então elaborados três documentos norteadores que são: volume 1- Introdução; volume 2 - Formação Pessoal e Social evolume 3 -Conhecimento de Mundo, ambos propõem uma reflexão aos profissionais da infância ao esclarecer sobre os objetivos, os conteúdos e as orientações didáticas para o trabalho com crianças pequenas como nos mostra a

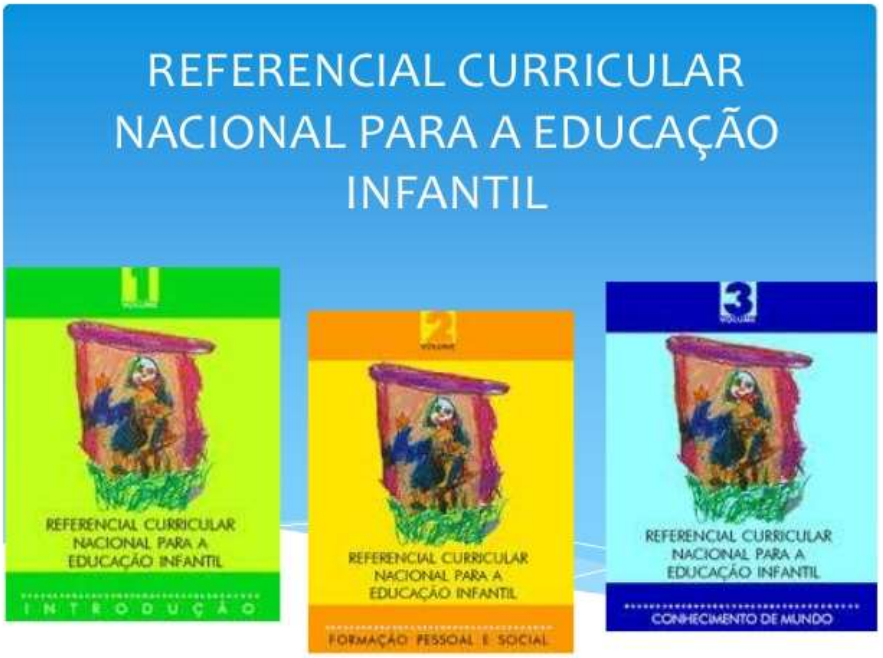


Figura 1: RCNEI para a Educação Infantil
Fonte: http://estudantesdepedagogia10.blogspot.com/2017/03/resumo-do-referencial-curricular.html. acesso em: 15 de abril de 2012.

Com relação ao brincar, o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil diz que:

> Educar significa, portanto propiciar situações de cuidar, brincadeiras e aprendizagem orientado de forma integrada e que passam 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 (BRASIL, 1998, p. 23).

Valorizando a importância do brincar, na construção do conhecimento, demonstrando que através do brincar eles se socializa uns com os outros, mas para que isso possa ter resultados, o educador deve interagir o brincar em seus planejamentos de sala de aula para que a criança possa ter esse momento lúdico.

Queiroz (2006, p. 172) enfatiza dizendo que:

> A importância do brincar para o desenvolvimento infantil reside no fato esta atividade contribuir para a mudança na relação da criança com os objetos, pois estes perdem sua força determinadora na brinquedoteca (...) a criança pode dar outros sentidos aos objetos a jogos, seja a partir de sua própria imaginação, seja na trama de relações que estabelece com os amigos.

A visão do novo leva com que a criança comece a ter responsabilidade levando em consideração suas experiências, para que consiga ter o domínio próprio de saber organizar seus brinquedos à medida que se termina a brincadeira, pois ela já tem consigo vivências, onde cabe o educador usá-lo.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) criadas a partir da Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009[40], traz como marco conceitual a indissociabilidade entre o cuidar e o educar. Procura definir e orientar o currículo da educação infantil como um conjunto de práticas que buscam promover o desenvolvimento integral da criança pequena, ao articular os conhecimentos das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico.

Os eixos que norteiam o currículo são as interações e as brincadeiras e, desse modo, as práticas pedagógicas devem considerar os princípios éticos, estéticos e políticos.

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 diferente. Desta forma o educador pode realizar um importante papel durante as brincadeiras, rodas de conversas e atividades lúdicas que permitam a integração, de maneira que os alunos assumam autonomia no desenvolver das atividades.

Leontiev (1991, p. 79) acrescenta que, “brincando a criança irá pouco a pouco aprendendo a se conhecer melhor e a aceitar a existência dos outros, organizando suas relações emocionais e, consequentemente, e estabelecendo sua relação social”.

Partindo desse pressuposto vale salientar que é necessário conscientizar aos pais, educadores, em geral sobre o brincar como ferramenta de aprendizagem prazerosa, não sendo somente lazer.

> A escola é um elemento de transformação da sociedade; sua função é contribuir, junto com outras instâncias da vida social, para queessas transformações se efetivem. Nesse sentido, o trabalho da escola deve

[40] Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN52009.pdf?query=FAM%C3%8DLIA. acesso em: 15 de abril de 2012.

> considerar as crianças como seres sociais e trabalharcom elas no sentido de que sua integração na sociedade sejaconstrutiva (...). A educação deve instrumentalizar as crianças deforma a tornar possível a construção de sua autonomia, criticidade,criatividade, responsabilidade e cooperação (FRIEDMANN, 2006, p.54).

Friedmann (2006), escreve que a escola tem que trabalhar para que a criança se desenvolva integralmente. Para que isso ocorra a mesma deve dispor de todos os recursos necessários, metodologias diversas e matérias variados. A autora enxerga a escola como um local de transformação social.

Segundo o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (RCNEI):

> O professor é mediador entre as crianças e os objetos de conhecimentos, organizando e propiciando espaços e situações de aprendizagem que articulem os recursos e capacidades afetivas, emocionais e cognitivas de cada criança aos seus conhecimentos prévios e aos conteúdos referentes aos diferentes campos de conhecimentos humano (BRASIL, 1998, p. 30).

As brincadeiras e os jogos devem ser vistos de maneira muito séria pela escola, devido a sua tamanha importância e possibilidades de contribuições para o processo de ensino-aprendizagem. Nas escolas, principalmente as de educação infantil, onde o lúdico é tão importante e ao mesmo tempo tão próximo da criança, é de fundamental importância que se inclua os jogos e brincadeiras nos planejamentos, planos de ensino. Vygotsky (1987.p. 177) afirma que, na brincadeira a criança se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; no brinquedo é como se ela fosse maior do que ela é na realidade.

É comum hoje em dia ouvirmos, pais e educadores falarem de que as crianças não sabem brincar, mas muitos pais não estão nem aí, e quando a criança chega à sala de aula, passa despercebidas, quantas vezes o seu recreio é substituído por correrem, gritos, ou até mesmo em vídeo para passar o tempo. O brincar é muito importante, pois vem desempenhar o raciocínio das crianças, levando a aprendizagem. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) instituida através da Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017[41] tem a justificativa de normatizar as aprendizagens essenciais que os alunos da Educação Básica

[41] Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base NacionalComum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZEMBRODE2017.pdf. acesso em: 17 de abril de 2012.

devem desenvolver ao longo da vida escolar. Até a sua versão final, foram elaboradas outras duas versões, sendo o total de três versões copiladas.

De acordo com Campos, Barbosa (2015, p. 353) para a Educação Infantil a justificativa da base se pautou:

> Na necessidade de operacionalizar as diretrizes curriculares, isto é, construir uma orientação a partir da qual os professores pudessem desenvolver suas práticas, respeitando as diversas dimensões da infância e dos direitos das crianças.

A BNCC define em seis os direitos de aprendizagem da educação enfantil para que então a criança tenha condições de desempenhar em sua vida diária um papel de cidadania e conseguir resolver os conflitos que surgem no cotidiano da vida. Os direitos de aprendizagens são: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Segundo o MEC (BRASIL, 2017, p. 34) "[...] reitera a importância e necessidade de imprimir intencionalidade educativa às práticas pedagógicas na Educação Infantil, tanto na creche quanto na pré-escola.".

A base não apresenta divisão de conteúdos a ser apreendidos, eles estão divididos em campos de experiências nos quais os objetivos devem ser baseados. São eles: O eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; oralidade e escrita; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

> Brincar cotidianamente de diversas formas em diferentes espaços e tempos com diferentes parceiros, crianças e adultos, ampliam do e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, suas criatividades, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sócias e relacionais (BRASIL, 2017, p.36).

Portanto, é conclusivo que a concepção do brincar na BNCC, é apontada para o caráter da ludicidade nas experiências infantis de aprendizagem, destacando o quanto é importante o brincar livre, contudo, prioriza as brincadeiras e interações mediadas pelo professor, direcionadas para o alcance dos objetivos de aprendizagem.

A IMPORTÂNCIA DO BRINQUEDO

Segundo Velasco (1996), desde tempos antigos, os brinquedos tiveram um importante papel na vida das crianças, por milhares de anos as crianças brincaram com brinquedos dos

mais variados tipos, a maioria dos brinquedos era fabricada em casa, e tinha pelas crianças real importância.

Ainda na visão do autor, em todos os tempos, para todos os povos, os brinquedos evocam as mais sublimes lembranças. São objetos mágicos, que vão passando de geração, com um incrível poder de encantar crianças e adultos. Os brinquedos oferecem as crianças conhecimentos e condições essenciais para seu divertimento.

> Se a criança é estimulada a usar brinquedos desde bem pequena (...) ela terá maior oportunidade de ampliação de horizontes. Crescerá com menos rigidez e maior flexibilidade, conseguindo ter opinião própria e vendo as coisas de diversos e inusitados ângulos. Assim ela terá liberdade para sentir-se à vontade para arriscar, buscar suas próprias soluções, trocando seus caminhos com autoconfiança, imaginação e criatividade (SILVA, 2001, p. 36).
> .

O brinquedo revela práticas no ensino da Educação Infantil, tendo em vista que o mesmo se constitui como uma ferramenta, na qual está associado a criança, tanto na área do lazer como na parte pedagógica, fazendo com que as crianças obtenha conhecimentos.

Em termos educativos, existem muitos brinquedos que agregados a sala de aula influenciam o aparendizado de vários conteúdos de maneira prazerosa, fazendo com que a criança aprenda alguns princípios com o compartilhar, a competição, a obediência e as regras, pois o papel do brincar é fazer com que as crianças garantam seu direito, pois o brinquedo passa a ser a linguagem da criança, de forma a expressar seus sentimentos.

O brinquedo é a essência da infância e permite a criança conhecimentos estabelecendo uma relação natural com o adulto e com seus colegas de sala. Quando o professor socializa com as crianças, ela desenvolve seus conhecimentos, tornando sua aprendizagem mais eficaz. De acordo com Kishimoto (2011, p. 113) “A atuação do professor incide sobre a valorização das características e das possibilidades dos brinquedos e sobre possível estratégia de exploração”.

Nesse sentido, os professores podem oferecer as crianças diversas formas de utilizar os brinquedos para que as mesmas possam usufruir com cuidado. Quando o professor oferecer em sala de aula brinquedos que elas já tenham conhecimentos, é uma forma juntar seus conhecimentos.

O brinquedo pedagógico possui uma característica muito importante na vida da criança, pois o mesmo é um objeto que juntado aos conhecimentos das crianças, à medida que a criança vai brincando, ela vai se conhecendo melhor, e ao mesmo tempo interagindo.

Quando a criança chega à escola pela primeira vez sente a necessidade de criar seu pequeno mundo de imitações, os brinquedos por mais simples que seja para eles se torna

muito importante, pois eles transformam o simples no verdadeiro, o imaginário deles é tão significativo que eles transforam a imaginação no real.

Vygotsky (1987, p. 107) diz que:

> A criança deve sentir prazer ao brincar e o brinquedo certo é aquele que lhe diverte, que lhe desperta a curiosidade, o interesse, que lhe estimula à concentração, o raciocínio, a atenção e outras qualidades e indispensáveis do desenvolvimento psicomotor e cognitivo do mesmo.

Salientamos aqui a importância da brinquedoteca como um espaço relacionados ao brincar e aprender, sendo um ambiente agradável, descontraído, alegre e colorido. Criado em muitas instituições de ensino proporcionando ao educador e e educando estimular a criatividade, desenvolver a imaginação e a comunicação e interação.



Figura 2: Brinquedoteca
Fonte: https://www.fadc.org.br/noticias/fundacao-abrinq-ajuda-a-construir-brinquedoteca-para-criancas-afegas. acesso em: 05 de março de 2012.

Cunha (1998, p. 40) diz que, “A brinquedoteca constitui-se em um ambiente físico dotado com brinquedos variados com finalidade de possibilitar a criança interações por meio do brinquedo e perpetuação de uma cultura lúdica”.

Quando uma criança entra numa sala de brinquedoteca ela fantasia, imagina e cria e é nessa hora que o educador tem que ser um profissional competente onde permitirá a criança a um maior desenvolvimento, exercendo atividades lúdicas.

A brinquedoteca consegue desempenhar um trabalho muito fundamental na aprendizagem das crianças, possibilitando a interação entre a criança e o brinquedo adequado.

É de muita importância a brinquedoteca possua brinquedos adequados a idade das crianças, a mesma é uma nova instituição que nasceu para garantir a criança um espaço destinado a facilitar o ato de brincar, na qual se coloca a frente a criança e o brinquedo para garantir aprendizado coletivo.

A função desta sala é a de agir como interventor e facilitador de mudanças sociais, afetivas e cognitivas, fazendo com que a criança estabeleça conexões com si próprias e com o mundo, a partir do momento que o espaço da brinquedoteca vai ser transformado conforme o tempo, em vários ambientes durante a semana, isso faz com que a criança vivencie, brincando e trocando experiências bem próximas da realidade que enfrentará quando estiverem mais maduras.

INTERVENÇÃO SOCIOESCOLAR

Esta Intervenção Socioescolar é um trabalho que visa sensibilizar os educadores da Educação Infantil na Escola Municipal Monsenhor Walfredo Gurgel, situada em Genipapo, município de São Gonçalo do Amarante / RN, numa sala de nível IV, chamando a atenção dos educadores para a importância de se trabalhar com o brincar e os brinquedos pedagógicos uma perspectiva inovadora na construção educativa

A temática abordada nesta Intervenção Socioescolar é de grande relevância para a aprendizagem das crianças na Educação Infantil, pois através do brincar e dos brinquedos pedagógicos inseridos em sala de aula, as crianças se desenvolvem, contribuindo em sua aprendizagem de forma natural. A proposta de intervenção foi desenvolvida da seguinte forma: conversa inicial com a educadora sobre a visão da temática, observação da turma na sua rotina diária conforme metodologia da educadora, finalizando com as sugestões de atividades para despertar a importância da temática apresentada.

1º Dia. Em conversa com a educadora sobre a temática, foram questionados sua opinião em relação as seguintes perguntas:

1- Qual a importância das brincadeiras para o desenvolvimento global das crianças na EducaçãoInfantil?

2- Que tipo de aprendizagem as atividades recreativas podem proporcionar?

3- Como você observa a aprendizagem através da brincadeira?

4- Qual a sua opinião sobre o porquê as crianças aprendem brincando?Você Acredita que isso é possível?

5- Em sua prática você utiliza as brincadeiras?Cite alguns.

Através dos dados coletados, percebemos que a professora apesar de afirma a importância do brincar em relacionar as suas práticas pedagógicas ao aprendizado, ainda mantém um posicionamento tradicional, e tem como momento de recreação o brincar apenas livre não aproveitando os espaços que poderiam ser usados para trabalhar a motricidade por exemplo, aliando brincadeiras com aprendizado e desenvolvimento. Essa prática tradicional pode ser observada no segundo dia de observação.

2º Dia. Na rotina de sala de aula começa no momento de todos entrarem na sala, guardarem suas bolsas e mochilas, a professora realiza o momento de oração e em seguida uma canção. A professora, em seguida solicita as crianças que retirem os livros para iniciar as tarefas referentes ao planejamento do dia. Nesse dia foi possível observar que a Não existe a rodinha, a conversa, o brincar e suas cadeiras ficam uma atrás das outras, fazendo com que a sala de aula fique sem espaço para elas brincarem. Após a primeira atividade os alunos vão para o lanche, de 2 em 2 se dirigem até a pia para lavar as mãos e voltarem para lanchar, após o lanche tem oração de agradecimento do alimento, brincadeira livre no pátio da escola. Ao retornarem do recreio é a hora da música as crianças escutam a música e em seguida através de gestos representam o que retrata a música. Num momento seguinte os alunos voltam ao livro didático para realizar uma atividade de matématica.

3º Dia. Foi sugerido à professora trabalhar o brincar junto com os brinquedos pedagógicos em sala de aula, sugeri que levasse uma caixa bem colorida onde despertasse a curiosidade das crianças, e vários brinquedos do cotidiano delas, montasse a rodinha colocando a caixa colorida no centro, logo após cada criança levantava e retirava um brinquedo de dentro da caixa e inventaria uma história como demostra a figura 3: caixa surpresa abaixo.



Figura 1: Caixa supresa
Fonte: Dados da pesquisadora (2012)

Usando a imaginação, e assim cada criança fazia o mesmo dando continuidade até chegar ao fim da história. Sugeri também promover brincadeiras incluindo o brinquedo pedagógico, mostrando os benefícios que os mesmos têm a oferecer em suas vidas, onde despertasse nelas o interesse e que estimulasse seus conhecimentos, criando bons hábitos e atitudes de cuidado que as mesmas devem ter ao brincar.

Hoje muito se fala sobre a importância do brinquedo pedagógico na vida infantil, mais porque não levar os mesmos para a sala de aula como um amigo da criança, possibilitando com que a criança participe das atividades reconhecendo que o brinquedo é mais uma forma de aprendizagem em sua vida.

> O que importa para um professor é saber usar devidamente esse extraordinário recurso pedagógico que é o jogo ou o brinquedo. Para isso ele necessita de um projeto, de um objetivo, saber o que deve fazer e por que. (FREIRE, 1989, p.51)

Durante as observações em sala de aula o professor não tem o hábito de brincar com as crianças, o brincar delas são sozinhas, onde se resume em apenas cantar, correr, gritar. Foi percebido que falta o diálogo e a interação entre professor e o aluno. Foi visto a falta do brinquedo pedagógico em sala de aula, onde é tão fácil e interessante agregar essa ferramenta nas aulas.

Diante de todo o contexto, que permeia a nossa atuação profissional, esta vivência na escola mostrou-me a ausência do brinquedo pedagógico e do brincar em sala de aula, e como é importante incluir essa ferramenta como perspectiva de construção da inovação das crianças.

Ao conversar com a professora, percebi que ela não tem jeito com a criança, e por ser uma professora concursada e já perto de se aposentar ela diz que não sabe como ela envolve usa ferramenta em sala de aula. Foi relevante esse tempo de aprendizado significativo, onde procurei participar ativamente auxiliando a professora e interagindo em todo meio para vivenciar melhor a prática pedagógica nas aulas.

Diante de todo o contexto que permeia a nossa atuação profissional esta vivência na escola mostrou-me a importância de se trabalhar o brincar e o brinquedos pedagógicos, nos mostrou a grande importância de se trabalhar essa ferramenta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Confirma-se que os brinquedos pedagógicos e o brincar podem ser considerados como um instrumento pedagógico para a construção do conhecimento das crianças, além de promover o interesse em cooperar para o desenvolvimento e aprendizagem.

Este trabalho possibilitou compreendermos o quanto é relevante trabalhar de forma pedagógica o brincar e os brinquedos em sala de aula, pois garante oportunizar a real e verdadeiro papel do lúdico.

A partir da curiosidade sobre o brincar e os brinquedos pedagógicos na Educação Infantil, percebemos que essa ação é algo valioso na vida da criança, podendo e devendo ser explorado no ambiente pré-escolar, pois no brincar promove a fantasia, autonomia, criatividade, imaginação além de ajudar no seu desenvolvimento.

Para trabalhar com as crianças o brincar com os brinquedos pedagógicos é necessário planejamento, pois não é uma simples brincadeira; há conceitos a serem aprendidos e objetos a serem alcançados. Foi possível perceber através deste estudo o quanto é importante o brincar e os brinquedos pedagógicos na construção do conhecimento das crianças, e para que sirva é necessário incluir essa ferramenta pedagógica em sala de aula. Brincar significa adquiri conhecimentos, compartilhar vivência e conviver com o outro, por isso é necessário que o professor brinque com as crianças.

Tendo em vista o que até aqui está exposta, constata-se que os questionamentos realizados durante a elaboração desse trabalho acerca da falta do brincar em sala de aula então

sendo cada vez mais esquecido por muitos professores. Acredita-se que o brincar e os brinquedos pedagógicos quando aderidos ao cotidiano das crianças, o mesmo considera-se como um estimulador na formação do pensamento da criança.

Além disso, o brincar e os brinquedos pedagógicos possibilitam as crianças o interesse de ir para a escola, onde elas ficam mais motivadas, quando se fala em criança, se fala em brinquedos, pois à medida que elas brincam conseguem transformar o seu jeito de ser.

Diante da necessidade de incluir o brinquedo pedagógico e o brincar em sala de aula, o trabalho foi realizado para mostrar aos professores da Educação Infantil a importância de se trabalhar o lúdico, proporcionando situações de ensino.

Brincando, a criança tem a oportunidade de conhecer o brinquedo, aprendendo, cria-lo e explorá-lo sua imaginação. No momento do brincar ela tem a oportunidade de satisfazer seus desejos estabelecendo vivências que constrói compartilhando uns com os outros.

A preocupação de se trabalhar o brinquedo pedagógico em sala de aula é tão importante, para a criança, onde a mesma acaba proporcionando sabedoria e construindo seus próprios valores, principalmente quando se socializa com os outros.

Reconhecido o papel do brincar e do brinquedo pedagógico no desenvolvimento da criança, vale salientar que o professor é um mediador, criando oportunidades para as crianças projetarsendo mundo como um indivíduo que desde a Educação Infantil tem seu espaço garantindo, e que brincando o mesmo age em seu desenvolvimento contribuindo para sua aprendizagem e sua formação.

Para finalizar, salientamos que o brincar é importante para a criança, em qualquer etapa de seu desenvolvimento, e por isso deve estar presente no espaço da Educação Infantil, sendo utilizado como um recurso a mais no processo ensino-aprendizagem, desde que seja realizado conscientemente e de modo bem planejado, visando sempre o desenvolvimento da criança.

No término da elaboração deste trabalho, podemos constatar o quanto foi envolvente esta pesquisa, pois a escolha desse tema culminou em função de importância de buscarmos conhecimentos para sabermos melhor incluir o brinquedo pedagógico como fonte de aprendizagem, por isso a importância desse tema esclarecendo como deve ser trabalhado o brinquedo pedagógico e o brincar em sala de aula.

Reconhecido o papel de cada criança no grupo, do professor como mediador do trabalho pedagógico, pressupõe os aspectos de respeito mútuo, onde é por meio do brincar e do brinquedo pedagógico que a criança irá projetar-se no mundo como um indivíduo que

desde a Educação Infantil tem o seu espaço reconhecido e sabe que é portadores de direito e deveres para uma sociedade tão carente de valores inerente a nossa vida.

Acreditamos que essa estratégia favorece um recurso facilitador de aprendizagem e reconhecimento, que este se reporta a formação do ser, procurando relacionar a outros saberes da teoria da aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas emendas Constitucionais nos 1/1992 a 68/2011, pelo Decreto legislativo nº 186/2008 e pelas emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/1994. **Diário Oficial da União,** Brasília 05 de outubro de 1988 (p. 1, col. 1).

BRASIL. Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União,** Brasília, 16 de julho de 1990 e retificado em 27 de setembro de 1990.

BRASIL.. Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação . Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União,** Brasília, 23 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação**. Base Nacional Comum Curricular:** educação é a base. Versão final. Brasília, DF, 2017a.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil** / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.3v.: il.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**/Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica – Brasília. DF. v.l; il.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil Brasília: MEC. CNE/CEB, 2009. **Diário Oficial da União,** Brasília,18 de dezembro de 2009.

BRASIL.Ministério da Educação. Resolução nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Brasília: MEC. CNE/CEB, 2009. Institui e orienta a implantação da Base NacionalComum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. **Diário Oficial da União.** Brasília, 23 de dezembto de 2017.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**, 5 ed., São Paulo: Cortez, 2000.

CAMPOS, Rosânia. BARBOSA, Maria Carmen Silveira. BNCC e Educação Infantil: Quais as possibilidades?. **Revista Retratos da Escola**, 2016.

CUNHA, N. H. S. Brinquedoteca: definição, histórico no Brasil e no mundo. In: Friedmamn, A. (org.) **o direito de brincar**. 4 ed. São Paulo: Edições Sociais ABRINQ, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa, São Paulo: Paz e terra, 1989.

FRIEDMANN, Adriana. **O direito de brincar: a brinquedoteca**. São Paulo: Edições Sociais. Abrinq, 2006.

HUIZINGA,Johan.**Homo ludens**: o jogo como elemento da cultura,São Paulo: Perspectiva, 1980.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida.**Jogo, Brinquedo, e a Educação.** 4.ed. São Paulo:Cortez,2011.

LEONTIEV, A. M. **A brinquedoteca é a atividade da criança pequena**. In Fundação Roberto Marinho. Professor da Pré-escola. Rio de Janeiro: FAE, 1991.

PETRI, R. **A evolução do brinquedo acompanha os grandes períodos de transformação da civilização Ocidental**. (Dissertação de Mestrado),Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2000.

QUEIROZ, Norma Lúcia Neris. Et al. Brincadeira e desenvolvimento infantil: um olhar sociocultural construtivista, **Paidéia, caderno de psicologia e educação**. Ribeirão Preto, v. 16, n. 34, maio/ago, 2006.

SILVA, Marli. **Brinquedo:** função educativa no desenvolvimento humano. **Poiésis Revista Científica em educação,** Tubarão, v. 3, n.5/6, jan/dez, 2001

VELASCO, Cacilda Gonçalves. **Brincar:** o despertar psicomotor. Rio de Janeiro: Sprint Editora, 1996.

VYGOTSKY, L. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone,1987.
WAJSKOP, Gisela. **Brincar na pré-escola**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011. 128 p. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 34).

ALFABETIZAÇÃO EM FOCO: O PAPEL DO PROFESSOR COMO FORMADOR LÚDICO NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS INICIAIS

Micarla Monteiro de Brito[42]

RESUMO: O uso de atividades lúdicas para o auxílio no processo de alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental escolar, tornou-se uma realidade, visto que o ato de aprender não pode ser engessado e baseado na memorização. **Objetivo:** analisar, por meio da literatura científica, qual o papel do professor como formador lúdico no processo de alfabetização de crianças no ensino fundamental anos iniciais. **Metodologia:** Estudo exploratório e descritivo, as fontes de estudo se configuram como bibliográfica e seus dados se deram de modo qualitativo. **Resultados:** O papel do professor é muito mais do que só repassar os conteúdos curriculares, esse profissional busca garantir uma educação de qualidade para todos os alunos, respeitando as particularidades de cada um, e objetivando uma prática de uma educação continuada e permanente que seja efetiva, para que assim sejam formados seres criativos, críticos e aptos para liderar e tomar decisões. **Conclusão:** A construção deste trabalho auxiliou sobremodo à reflexão ampliada do entendimento sobre o papel do professor como formador lúdico e da importância da ludicidade no processo de alfabetização infantil.
Palavras-chave: Alfabetização. Lúdico. Alfabetizador. Aprendizagem.

RESUMEN: El uso de actividades lúdicas para ayudar en el proceso de lectoescritura en los primeros años de la escuela primaria se ha convertido en una realidad, ya que el acto de aprender no puede ser inmovilizado y basado en la memorización. **Objetivo:** analizar, a través de la literatura científica, el papel del docente como formador lúdico en el proceso de lectoescritura de los niños de la escuela primaria en los primeros años. **Metodología:** Estudio exploratorio y descriptivo, las fuentes de estudio se configuran como bibliográficas y sus datos fueron dados de forma cualitativa. **Resultados:** El papel del docente es mucho más que transmitir los contenidos curriculares, este profesional busca garantizar una educación de calidad para todos los alumnos, respetando las particularidades de cada uno, y visando una práctica de educación continua y permanente que sea efectiva, para que se formen seres creativos, críticos, capaces de liderar y tomar decisiones. **Conclusión:** La construcción de este trabajo ayudó mucho a reflexionar sobre la comprensión ampliada del papel del maestro como formador lúdico y la importancia de la lúdica en el proceso de alfabetización de los niños.
Palabras clave: Literatura. Lúdico. Literatura. Aprendiendo.

INTRODUÇÃO

O uso de atividades lúdicas para o auxílio no processo de alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental escolar, tornou-se uma realidade, visto que o ato de aprender não pode ser engessado e baseado na memorização, pois a construção do conhecimento fundamenta-se tanto no que a escrita representa como na maneira que a linguagem é graficamente representada.

Unificar as múltiplas áreas de conhecimentos em um processo de aprendizagem não é uma tarefa das mais fáceis, dessa forma, as idealizações de alfabetização ganharam novas roupagens, onde o professor teve que criar novas técnicas metodológicas que desperte o

[42] micarlabrito1301@gmail.com.

interesse do aluno para o processo de aquisição do conhecimento da leitura e da escrita. Por ser uma preocupação constante dos alfabetizadores, a temática voltada para o processo de alfabetização continua sendo alvo de muitas pesquisas na área educacional e um desafio para a sociedade, visto que o sujeito para obter sua cidadania de forma plena, precisa saber ler e escrever, e fazê-lo de forma consciente, pois o ato de aprender depende de diversos fatores e não apenas do processo de decodificação de informações gráfica e orais.

Assim, o interesse para realizar essa pesquisa surgiu com o intuito de analisar o uso da ludicidade para o processo de alfabetização. Nesse sentido, se faz relevante questionar: Qual o papel do professor como formador lúdico no processo de alfabetização de crianças do ensino fundamental anos iniciais?

Frente a supracitada problemática, o estudo parte da hipótese de que a base educacional do sujeito se constrói com uma boa alfabetização, visto que o ato de ler e escrever são condições essenciais para o sucesso ou fracasso escolar dos indivíduos durante toda sua trajetória de vida. Entendendo que o professor enquanto intercessor do processo de alfabetização enfrenta diariamente a obrigatoriedade de desenvolver estratégias que intercedam na construção do processo de alfabetização dos alunos, justificando-se assim, a temática como objeto de estudo.

Em virtude disso, considerando a relevância do tema, e em coerência com a questão do estudo, delimita-se como objetivo geral analisar, por meio da literatura científica, qual o papel do professor como formador lúdico no processo de alfabetização de crianças no ensino fundamental anos iniciais.

No que tange os aspectos metodológicos, caracteriza-se como exploratório e descritivo, Lakatos e Marconi (2010, p. 272), afirmam que “a finalidade da pesquisa cientifica não é apenas a de fazer um relatório ou descrição dos dados pesquisados empiricamente, mas relatar o desenvolvimento de um caráter interpretativo no que se refere aos dados obtidos”, e Gil (2010) esclarece que os estudos dessa natureza objetivam desenvolver, esclarecer e modificar conceitos, além de permitir trabalhar questões que não podem ser traduzidas estatisticamente, tais como: sentimentos, valores, atitudes, comportamentos etc.

Em relação as fontes de estudo, se configura como bibliográfica, pois esse tipo de pesquisa se dá por meio de coleta de informações de diferentes fontes para embasar cientificamente o estudo, desta forma, foram consultados artigos científicos, dissertações, teses e documentos provenientes do poder público, disponibilizados gratuitamente na internet e que atendiam às necessidades do estudo. A coleta dos dados foi realizada nos meses de

fevereiro e março de 2023, com a utilização das seguintes palavras-chaves: Alfabetização; Lúdico; Alfabetizador; Aprendizagem.

Entre os autores consultados para o respaldo científico do estudo estão: Cerdas (2012); Soares (2004); Souza e Rocha (2017); Crepaldi (2010); Moreira *et al*. (2019), Petronilo (2007), entre outros. Os dados do estudo se deram de modo qualitativo, visto que esse é o tipo de pesquisa que consegue penetrar nos fenômenos sociais e se caracteriza como uma tentativa de compreensão detalhada dos significados e características situacionais (RICHARDSON, 2011).

Para a discussão proposta, este trabalho está organizado em quatro partes, as quais se constituem, além dessa parte introdutória, a segunda parte que aborda o desenvolvimento do estudo onde descreve a história da alfabetização, os conceitos e concepções da ludicidade, a importância do lúdico para as crianças em processo de alfabetização, bem como o papel do professor mediante o processo de alfabetização pelo lúdico. A terceira parte traz as considerações finais, e por fim, as referências bibliográficas que respaldam cientificamente o estudo.

A HISTÓRIA DA ALFABETIZAÇÃO

A história da alfabetização se deu basicamente por volta do ano de 1948, quando o processo de alfabetização se limitava pelo ato de decodificar grafemas em fonemas (processo de leitura) e de fonemas em grafemas (processo de escrita). Silva (2008) afirma que a alfabetização,

> A alfabetização é tão antiga quanto os sistemas de escrita, ou seja, é a atividade escolar mais antiga da humanidade. De acordo com estudos e fatos comprovados historicamente, a escrita surgiu da necessidade que o homem teve de registrar o sistema de contagem feita com marcas em cajados ou ossos usados para contar o gado. Para isso, além dos números, era preciso inventar símbolos para os produtos e para os nomes dos proprietários (SILVA, 2008, p. 13).

Ainda de acordo com o autor, um dos momentos mais importantes da história da humanidade foi a criação da escrita, e na era primitiva, era considerado alfabetizado os indivíduos que conseguia ler os símbolos e escrevê-los de acordo com um padrão estabelecido. Já para os antigos egípcios, a adoção do aprendizado da escrita como disciplina escolar estava atrelado a magia.

Nessa época, para ser considerado um indivíduo alfabetizado, o sujeito precisava apenas ter a capacidade de escrever, no decorrer do tempo, esse processo foi ampliado, e para

ser alfabetizado era preciso saber ler e escrever. Entretanto, esse método ficou insuficiente e obsoleto, visto que a comunicação não pode ser realizada apenas com a leitura de símbolos, era preciso ir avante. Corroborando com o exposto, Lima (2012, p. 02) afirma que "há necessidade de ir além da alfabetização vista como codificação e decodificação de letras, pois está não é suficiente para o sujeito interagir e intervir na comunidade. É preciso saber usar a escrita e a leitura em diferentes situações". Assim, a alfabetização não envolve apenas a questão da aquisição da escrita, mas a complexidade da capacidade da produção e da utilização do código escrito.

Embora ao longo dos tempos os métodos de alfabetização não tenham sidos permanentes e mudem de acordo com as demandas sociais, a prática de alfabetizar ainda continua sendo a porta de entrada para a aquisição da aprendizagem e do conhecimento (CERDAS, 2012). Assim, desde o final do século XIX, a aquisição da leitura e da escrita vem sendo vista sob uma nova ótica, as quais tem provocado debates no que se refere as questões relacionadas ao processo de alfabetização.

Sobre a história da alfabetização, Almeida (2007) discorre que ela desvenda uma junção multifacetada que abrange diversas funções socializadoras, dentre as quais estão as famílias, os movimentos sociais, as instituições religiosas, entre outras, que junto com as instituições escolares cooperam para a construção do vasto campo educacional.

A história da alfabetização no Brasil ganhou destaque com advento da proclamação da República, onde as instituições escolares foram consolidadas e as práticas de leitura e escrita foram implementadas como algo importante para a formação educacional dos sujeitos considerados iletrados, pois saber ler e escrever transformou-se em fundamentos obrigatórios para que o sujeito se destaca-se na sociedade. Assim, as práticas de alfabetização tornaram-se item obrigatório nas instituições educacionais, e como na época o número de pessoas analfabetas era expressivo, foi necessário preparar profissionais para alfabetizá-los (MORTATTI, 2006).

Dessa maneira, o processo de alfabetização em massa era um desafio para os professores, visto que se de algum modo, esse processo falhasse o processo de aprendizagem seria fracassado. Soares (2004, p.07) assevera que o reconhecimento da relevância e da necessidade do uso apropriado da escrita e da leitura está atrelado à aprendizagem inicial da escrita, e desenvolve-se por meio do questionamento do conceito de alfabetização.

Na atualidade, o processo de alfabetização passou a ser uma preocupação genuína dos educadores, visto que a ela proporciona transformações e faz com que o indivíduo compreenda a sociedades na qual está inserida de forma crítica e com consciência,

respaldando o exposto, Cruz e Costa (2008) afirmam que na contemporaneidade, as sociedades urbanas são constituídas em sua maioria por pessoas que dominam o processo de leitura e escrita, e que as usam durante o desenvolvimento de práticas sociais, logo, as crianças que fazem parte dessa sociedade percebem a relevância e o sentido de fazer parte desse mundo letrado.

Dessa forma, para que o processo de alfabetização seja eficaz e de qualidade, se faz necessário a atuação conjunta entre todos os atores envolvidos, ou seja, o aluno, a escola, a família e o Estado. No Brasil, existe um arcabouço de bases legais que respaldam o direito a educação, dentre as quais, está a educação básica.

A LEGISLAÇÃO BRASILEIRA COMO INSTRUMENTO DE GARANTIA DE DIREITOS À EDUCAÇÃO

O direito a educação no Brasil está respaldado pela Constituição Federal de 1988, que estabelece em seu artº. 205, que a educação é um direito de todos, e dever do Estado e da família. Objetiva o pleno desenvolvimento do indivíduo, bem como seu preparo para o exercício da cidadania, e todos devem ter igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola e a liberdade de aprender, e nas instituições públicas o ensino deve ser gratuito e de qualidade (BRASIL, 1988).

A Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, intitulada Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) é outro aparato legal que garante o direito à educação para crianças e adolescentes. A referida lei determina como se dá a organização das normas para o ensino nacional que vai desde a educação infantil até o ensino superior. O art. 2º determina que a educação "é dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem como finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (BRASIL, 1996).

A supracitada lei traz em seu art. 4º, que a educação básica é obrigatória, sendo organizada em ensino infantil, fundamental e médio, e no art. 22, estabelece que a educação básica como a primeira etapa da formação do ser humano, e tem "por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhes meios para progredir no trabalho e nos estudos posteriores" (BRASIL, 1996).

Na atualidade, a educação é excepcionalmente importante para o desenvolvimento pessoal e profissional do ser humano, e teve grande avanço com a divulgação pelo Ministério da Educação dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, que é outro documento que dá

suporte a legislação educacional brasileira, tendo como compromisso acompanhar e garantir o adequado investimento na área educacional, garantindo assim, que discussões, pesquisas e recomendações sejam realizadas de maneira coletiva (BRASIL, 1997).

Assim, para que os docentes consigam atrelar às teorias com as práticas, se faz necessário que estejam aptos para acompanhar as modificações que foram realizadas no currículo escolar (NASCIMENTO; SANT'ANNA, 2011). Para tanto, foi elaborado os Referenciais Curriculares Nacionais – RCN, que contribui para as atividades desenvolvidas pelos educadores.

O RCN (1998, p. 21) ressalta que "as crianças constroem o conhecimento a partir das interações que estabelecem com as outras pessoas e com o meio em que vivem. O conhecimento não se constitui em cópia da realidade, mas sim, fruto de um intenso trabalho de criação, significação e ressignificação". As práticas lúdicas possibilitam um aprendizado prazeroso e harmonioso, além de despertar o interesse dos alunos em adquirir novos conhecimentos.

Dessa forma, as atividades lúdicas auxiliam na construção de um saber mais significativo, visto que ela reúne diversas áreas de conhecimentos, sendo responsável pelas transformações na obtenção do conhecimento.

CONCEITOS E CONCEPÇÕES DE LUDICIDADE.

Originada do latim *ludus*, a expressão lúdico significa brincar. Por meio das atividades lúdicas ocorre a interdisciplinaridade entre as diferentes frentes de conhecimento, bem como propicia que os alunos desenvolvam uma melhor percepção no que se refere ao meio social na qual estão inseridos, além do desenvolvimento de múltiplas habilidades (SANTOS, 2012).

Ainda de acordo com Santos (2012) a ludicidade sob a ótica da ciência está alicerçada em quatro pilares de distintas estruturas, que são: a sociológica, que abarcar a demanda social e cultural; a psicológica que integra o processo de aprendizagem e desenvolvimento do sujeito; a pedagógica, que compreende a fundação das teorias e da prática educativa docente; e a epistemológica, que respaldam as práticas lúdicas como agente do desenvolvimento humano através dos princípios científicos.

Definir a expressão lúdico, não é uma tarefa fácil, visto que cada ser humano tem diferentes percepções acerca da mesma, e em cada espaço social essa prática inclui diferentes oportunidades para o desenvolvimento de aprendizagens e de habilidades. Ao se referir a práticas lúdicas, o que se vem à mente são atividades prazerosas que proporcionam diversão.

Entretanto, essa não é a definição correta da ludicidade, visto que ela busca fazer a integração da brincadeira com o aprendizado, bem como realiza a interação da criança com o meio em que vive (TUBINO, 2010).

Assim, as atividades lúdicas tornam-se essenciais para o indivíduo em todas as etapas de sua vida, visto que por meio dessas práticas, o ser humano desvenda um universo só seu, onde cada experiência vivenciada torna-se única. A ludicidade promove o desenvolvimento pessoal, social, cultural, intelectual, bem como a saúde mental do sujeito (SILVA, 2015). Corroborando com a fala de Silva, Lima (2013, p. 44), discorre que "A melhor forma de conduzir a criança à atividade, à autoexpressão e à socialização seria através do método lúdico".

A ludicidade exerce a função de intermediar a criança com o ambiente em que ela vive, e quando bem trabalhada, propicia o desenvolvimento do raciocínio lógico, além dos fatores sociais, cognitivos, físicos e psicomotor das crianças (SOUZA; ROCHA, 2017). Os autores (p. 13) afirmam ainda que a ludicidade "promove o intercâmbio da criança com seu cotidiano, é tido como um procedimento essencial para o aprendizado".

De acordo com Pessoa (2012), por ser uma atividade interdisciplinar, a ludicidade como recurso pedagógico, proporciona a amplificação do aprendizado, visto que reúne diversos conhecimentos, eclodindo dessa forma, com o modelo engessado de ministrar os conteúdos e difundir o conhecimento. A autora (p.10) afirma ainda que as "ferramentas lúdicas muitas vezes exercem papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que sua utilização em sala de aula mostra-se mais eficiente do que os meios tradicionais de ensino".

Corroborando com o exposto anterior, Conserva; Sousa; Sobral (2019, p. 520), asseveram que "através dessa ação lúdica, a criança instiga o alargamento de várias habilidades, tais como o raciocínio lógico, sua criatividade, reflexão, coordenação, concentração e interação social". Diante dessa fala, fica explícito que as práticas lúdicas proporcionam diversos benefícios, visto que, por meio delas torna-se possível o aperfeiçoamento de opiniões críticas e do cumprimento de regras.

Dentre os estudiosos que contribuíram para que a ludicidade tivesse seus méritos reconhecidos como atividade que estimula o aprendizado estão:

Estudioso	Contribuição
O filósofo Suíço Jean-Jacques Rousseau (1712-1778):	Era adepto que a educação lúdica substituísse a educação formal e rígida, que primava pelo uso excessivo da memória, além de defender que as

	práticas educativas deveriam incluir o contato dos alunos com a natureza;
O pedagogo e filósofo americano Jonh Dewey (1859-1952):	Defendia a aprendizagem como um processo ativo e o ensino baseado em experiências práticas na sala de aula, e nesse processo referia-se aos jogos;
O médico belga Ovídio Decroly (1871-1932):	Criador da expressão 'jogos educativos', desenvolveu no início do século XX, um conjunto de materiais educativos para crianças portadoras de deficiência mental;
O professor e pesquisador francês Roger Cousinet (1881-1973):	Fundou a Escola Nova, que substituiu a pedagogia do ensino pela pedagogia da aprendizagem, ele defendia a prática da ludicidade como atividade natural das crianças, e que as ações educativas precisavam ser alicerçadas nelas.
O Professor e psicólogo clínico norte americano Carl Rogers (1902-1987):	Criador da educação não-diretiva, e defendia a inserção da ludicidade no processo educativo em contraposição aos métodos utilizados tradicionalmente;
Filósofo alemão Froebel	Um dos pioneiros do século XIX a ressaltar a relevância da atividade lúdica para o desenvolvimento da criança.
O psicólogo Suíço Piaget (1974):	Defendia a atividade lúdica como essencial para o desenvolvimento cognitivo do ser humano, bem como ressaltava que o lúdico tem dupla função, que é consolidar os esquemas formados e dar prazer ou equilíbrio emocional as crianças;
O pesquisador e professor soviético Vygotsky	Defendia que a ludicidade tem a função de impulsiona o desenvolvimento, já que com a interação social da criança, ao brincar com seus colegas, permite a ampliação gradual do conhecimento infantil.
O estudioso Jerome Bruner,	Contribuiu discorrendo que as atividades lúdicas permitem à criança a aquisição de um sistema de símbolos relevantes para sua interação social e para a resolução de problemas.

Quadro 1 - Estudiosos que contribuíram para o reconhecimento da ludicidade como prática educativa.
Fonte: Adaptado de Crepaldi (2010); Pessoa (2012).

Diante dos expostos, fica perceptível que as atividades lúdicas são defendidas por diferentes estudiosos, de diferentes épocas e lugares, e como seus benefícios para a aprendizagem são ressaltados.

A ludicidade propicia que as crianças desvendem novas experiências que as levem a descoberta de si mesmas, já que a integração das práticas educativas com as brincadeiras, favorece que as crianças desenvolvam a consciência crítica para as tomadas de decisões, bem como propicia que seja florescido nelas as habilidades de comunicação, permitindo assim, que

elas consigam se expressar por meio de opiniões próprias (NILES; SOCHA, 2014). Ainda de acordo com os supracitados autores (p. 90) “através das atividades lúdicas a criança assimila valores, adquire comportamentos, desenvolve diversas áreas de conhecimento, exercita-se fisicamente e aprimora habilidades motoras”.

A ludicidade é uma necessidade intrínseca do ser humano, visto que ela proporciona a construção do conhecimento, como também o desenvolvimento da comunicação, e ao fazer a junção dos conteúdos educativos com as atividades lúdicas, a experiência do aprendizado torna-se mais atrativa e estimulante para os alunos, ocasionando assim, uma educação mais eficiente.

A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO PARA AS CRIANÇAS EM PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

Na contemporaneidade e com as constantes evoluções na área educacional, muitos são os desafios para o processo de alfabetização, visto que para que ocorra a alfabetização se faz necessário que a criança deseje ser alfabetizada, pois ela é a peça fundamental desse processo, bem como a principal beneficiada.

No mundo atual, moderno e informativo, as crianças são protagonistas no processo de aprendizagem, e não apenas simples expectadoras das informações repassadas pelos educadores. Por ser uma área portadora de múltiplos saberes e compromissada com a dimensão humana, a educação tem como objetivo colaborar para a formação crítica e criativa do indivíduo, e as vivências que as crianças experimentam durante a fase da alfabetização são essenciais para sua formação como ser humano pensante (LIMA, 2013).

Assim, para que o indivíduo se sinta realmente parte da sociedade na qual ele está inserido, ser alfabetizado torna-se essencial, e de acordo com Silva (2008, p. 15), “para viver e trabalhar na sociedade altamente urbanizada e informatizada do século XXI, será necessário um domínio cada vez maior da escrita e da leitura”. Dessa forma, as metodologias pedagógicas pautadas na ludicidade se tornam importantes, já que elas conseguem encantar e despertar as crianças para o aprendizado.

Corroborando com a fala anterior, Portes; Estevam; Chaves (s/d. p.01), afirmam que,

> A dinâmica de todo o processo de ensinar e aprender está relacionado aos nossos sentidos e aprendemos com cada experiência, busca, cada pessoa ou cada ideia que temos, ouvimos, vemos, sentimos, tocamos, experienciamos, lemos, compartilhamos e sonhamos; quanto mais sentimos, maior é a possibilidade de aprendizado. Aprendemos a integrar sínteses do real e do imaginário, do presente e do passado, da

> ciência e da história, da razão e da emoção na busca pelas informações.

Nesse sentido, se faz imprescindível que as crianças sejam incentivadas a buscarem adquirir novos conhecimentos cotidianamente, tanto no ambiente escolar como nos demais espaços sociais que a criança convive, mostrando dessa forma, os prazeres que a caminhada na trilha do aprendizado proporciona. Confirmando o exposto, Oliveira e Martiniak (2016, p. 05) relata que "o lúdico se torna eficiente à medida que visa um desenvolvimento globalizado, inter-relaciona diversas áreas do conhecimento e atende à demanda do aprendiz, de forma que este seja sujeito ativo no processo".

Na atualidade, conseguir com que as crianças nos anos iniciais se concentrem nos conteúdos ministrados tem se tornado um verdadeiro desafio para os professores, fazendo com isso, que esses profissionais revejam suas metodologias educacionais e busquem novos métodos que façam com que as crianças tenham prazer em aprender (SANTOS, 2012). Assim, as atividades lúdicas quando trabalhadas durante o processo de alfabetização propicia uma aprendizagem eficaz, pois de acordo com o supracitado autor (p. 06) usar a ludicidade como prática de ensino "é muito prazeroso, pois facilita e auxilia o entendimento para um despertar de um novo mundo".

Dessa forma, durante o processo de alfabetização, se faz importante que os educadores proporcionem os caminhos e as condições necessárias para que as crianças consigam desenvolver um aprendizado significativo onde possam realizar a troca e a reciprocidade de ideias, para assim, construírem um conhecimento sólido. A ludicidade está intrinsecamente ligada ao mundo infantil, e sua prática proporciona uma melhor assimilação dos conteúdos ministrados, visto que por meio dos jogos e brincadeiras, as crianças conseguem aguçar sua curiosidade e assim, buscar novos conhecimentos (SILVA, 2015).

O citado autor afirma ainda que as atividades lúdicas são essenciais para o desenvolvimento humano, visto que possibilita a aprendizagem de maneira agradável e natural, além de proporcionar um bom desempenho motor, social, emocional e cognitivo. Ressalta também sobre as dimensões fundamentais das práticas lúdicas, que de acordo com ele são: o de possibilitar o desenvolvimento criativo, ter dimensão simbólica, ser construtivo e relacional, ser desafiador e ter prazer funcional.

A utilização de atividades lúdicas durante o processo de alfabetização como método de ensino, possui além da função educacional a sociocultural, já que as brincadeiras são uma fonte inesgotáveis de cultura, e por meio delas são repassados conhecimentos e valores que

contribuem de forma direta para a construção da identidade social das crianças. (SOUZA; ROCHA, 2017). Os autores (p. 12), afirma também que “no caso da educação, o lúdico tem clareza e penetração de inteligência e faz uso da razão. O lúdico é caracterizado pela lucidez, pelo funcionamento normal das faculdades mentais”.

Neste contexto, as práticas lúdicas quando atribuídas a função educativa durante o processo de alfabetização, proporciona prazer e diversão, bem como otimiza o desenvolvimento do aprendizado. Assim, se faz essencial que durante a etapa da alfabetização, as crianças tenham contato com atividades lúdicas, pois por meio das brincadeiras, as crianças realizam trocas de experiencias, seu campo de visão se expande, possibilitando a conquista e a formação de sua identidade (NILES; SOCHA, 2014). Ainda de acordo com os autores (p. 89), “brincar é meio de expressão, é forma de integrar-se ao ambiente que o cerca”.

O uso da ludicidade como método alternativo da prática pedagógica é um importante instrumento para o processo de alfabetização mais eficiente e humanizado, bem como permite que os diferentes alunos tenham proporcionalmente a mesma oportunidade de aprendizagem. Lima (2013, p. 21) esclarece que a ludicidade não é própria apenas das atividades de lazer, mas que também é muito eficaz no que se refere ao aprendizado, e afirma que “o brincar no contexto educacional, proporciona não somente um meio real de aprendizagem, como também permite que os educadores possam aprender sobre as crianças e suas necessidades”. Dessa maneira, a alfabetização e a ludicidade se completam e criam formas mais divertidas de ensino e aprendizagem.

Corroborando com a fala anterior, Tubino (2010) ressalta a importância das atividades lúdicas para o aprendizado infantil, visto que quando utilizadas nas práticas pedagógicas da alfabetização, aflora a dimensão educativa de forma prazerosa para as crianças. Ainda de acordo com o autor, a ludicidade contribui de maneira positiva para evitar o fracasso escolar, pois estimula e motiva as crianças na busca de novos conhecimentos, além de instigar o desenvolvimento da aprendizagem, da autonomia e da autoconfiança, bem como a construção da sua personalidade.

Ao adotar atividades lúdicas como estratégia pedagógica, o educador possibilita que as crianças façam uma reflexão sobre o processo de aprendizagem, visto que o lazer educativo, propicia que os alunos se transformem em seres humanos críticos e indivíduos históricos e sociopolíticos capazes de transformar o meio em que vivem (GONÇALVES, 2013). Em relação as práticas lúdicas que envolve o processo de ensino e aprendizagem, Kramer e Leite (2006, p. 810) relata que:

> Ambos envolvem conhecimentos afetivos; saberes e valores; cuidados e atenção; seriedade e riso, o cuidado, a atenção, o acolhimento estão presentes na educação infantil; a alegria e a brincadeira também. E nas práticas realizadas, as crianças aprendem. Elas gostam de aprender. Na educação infantil e no ensino fundamental, o objetivo é atuar com liberdade para assegurar a apropriação e a construção do conhecimento por todos.

Diante dos expostos, fica notório a importância da ludicidade como aliada da metodologia educacional, onde as crianças são parte do processo de aprendizagem e não apenas expectadora do conteúdo ministrado pelo educador, já que o lúdico envolve e desperta nas crianças mais interesse e as motivam para aprende cada vez mais.

O PAPEL DO PROFESSOR MEDIANTE O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO PELO LÚDICO

Uma das atribuições do professor é realizar a mediação entre os diferentes saberes, sendo esse um processo privilegiado e importante para os alunos em fase de alfabetização, dessa forma, ao utilizar atividades lúdicas junto as crianças do ensino fundamental anos iniciais, o educador deve agir como mediador durante o processo das brincadeiras, para que essas sejam tanto divertidas como pedagógicas (SILVA, 2015). Ainda de acordo com o autor (p. 14), "valorizar a ludicidade nos processos de aprendizagem significativa, entre outras coisas, considerá-la na perspectiva das crianças. Para elas, apenas o que é lúdico faz sentido".

Segundo Santos (2012), o professor deve agir como parceiro das crianças, ajudando na construção do conhecimento e no desenvolvimento de sua autonomia durante o processo de alfabetização. O educador deve ministrar os conteúdos baseados em uma metodologia que tenha como embasamento as práticas de ludicidade para que o aprendizado seja prazeroso e não um processo engessado e sem graça. A autora (p. 09) afirma ainda que o professor "é a peça fundamental nesse processo, devendo ser encarado como um elemento essencial. Quanto maior e mais rica for a sua história de vida profissional, maiores serão as possibilidades de ele desempenhar uma prática educacional significativa".

Completando a fala anterior, Brasil (1998, p. 28) assevera que:

> E o adulto, na figura do professor, portanto, que, na instituição infantil, ajuda a estruturar o campo das brincadeiras na vida das crianças. Consequentemente é ele que organiza sua base estrutural, por meio da oferta de determinados objetos, fantasias, brinquedos ou jogos, da delimitação e arranjo dos espaços e do tempo para brincar. Por meio das brincadeiras os professores podem observar e constituir uma visão dos processos de desenvolvimento das crianças em conjunto e de cada uma em particular,

> registrando suas capacidades de uso das linguagens, assim como de suas capacidades sociais e dos recursos afetivos e emocionais que dispõem.

Durante sua formação acadêmica, o professor adquire múltiplas habilidades, mas só consegue aperfeiçoa-las durante o cotidiano da sala de aula, e entre as habilidades adquiridas por esse profissional, está a de ter sensibilidade para identificar as características peculiares de cada aluno, bem como a de identificar as necessidades individuais e coletivas das crianças que compõe a sala de aula. Em relação a aplicação das atividades lúdicas junto aos alunos em processo de alfabetização, torna-se imprescindível que o educador esteja em constante atualização para aplicar essas atividades de maneira que as crianças sintam prazer em realiza-las (BOHM, 2015).

O autor ressalta também que o educador precisa orientar de forma clara as regras das atividades lúdicas, para que os alunos tenham autonomia e possam trabalhar o processo de tomada de decisões durante, bem como seu desenvolvimento social e intelectual, visto que a utilização dessa metodologia como prática pedagógica são primordiais para o ensino e a aprendizagem durante a alfabetização.

Entretanto, para que as atividades lúdicas tenham êxito durante a alfabetização, se faz necessário que o professor crie uma sala de aula interativa, e substitua a metodologia tradicional e engessada por uma didática, onde o educador seja apenas o mediador do processo de aprendizagem e que os alunos sejam os protagonistas e os responsáveis pelo enriquecimento de sua aprendizagem (SOUZA; ROCHA, 2017). Os autores (p. 34), afirmam ainda que “o professor precisa planejar a sua metodologia preparando o momento para que, assim, possa proporcionar ao aluno um ambiente estimulador para que se desenvolva no infante o interesse e curiosidade pela leitura”.

Corroborando com a fala anterior, Mendes *et al*. (2013, p. 02), esclarece que:

> Para tornar a escola em um ambiente lúdico é preciso que os educadores assumam uma postura sensível para compreender que a ressignificação da prática pedagógica é algo importante e necessário, isso implica romper com um modelo arraigado que acompanha as práticas educativas impedindo as crianças de vivenciarem situações de aprendizagem de modo interativo, dinâmico e prazeroso.

Quando adotadas as práticas lúdicas como metodologia pedagógica, os professores, devem realizar um resgate dos jogos e brincadeiras antigas que agreguem conhecimento e faça florescer o desejo do aprendizado. Entretanto, para que isso seja possível, se faz necessário que o educador faça um planejamento que objetive delimitar as atividades lúdicas

que mais se adequem ao processo de alfabetização (SANTOS, 2014).

A autora afirma que essas atividades pedagógicas propiciam a troca de experiência entre os alunos e o professor, fazendo com isso, que as crianças construam seu aprendizado de maneira contextualizada e espontânea. Ressalta ainda que um dos grandes desafios dos professores é ministrar os conteúdos curriculares de maneira inovadora e divertida, onde os alunos sintam prazer em aprender.

O papel do professor é muito mais do que só repassar os conteúdos curriculares, esse profissional busca garantir uma educação de qualidade para todos os alunos, respeitando as particularidades de cada um, e objetivando uma prática de uma educação continuada e permanente que seja efetiva, para que assim sejam formados seres criativos, críticos e aptos para liderar e tomar decisões. A autora discorre também sobre a importância da formação do educador, já que seu desempenho dentro da sala de aula vai depender da sua leitura de mundo sobre a criança, o adulto, a sociedade, a educação, a escola, o conteúdo e o currículo (LIMA, 2013).

Corroborando com a fala anterior, Moreira *et al.* (2019) afirma que o professor alfabetizador não transfere apenas conhecimentos teóricos, eles têm o papel de estimular o desenvolvimento infantil em todas as suas nuances, além de instigar as crianças a se auto descobrirem, onde elas possam vivenciar experiências concretas e não apenas absorver conteúdo. Assim, se faz importante que os professores sejam capacitados para desenvolverem uma metodologia qualificada, que atenda às necessidades dos alunos, e possibilite que eles sejam capazes de concluir as atividades escolares com êxito.

De acordo com Mendes *et al*. (2013):

> As atividades lúdicas, se não forem bem planejadas, organizadas e desenvolvidas com intencionalidade, visando o desenvolvimento da criança, pouco colaborarão para formação de conceitos, valores, atitudes privando, assim, a criança de vivenciar situações de interação com sentidos e significados que possam favorecer a sua aprendizagem (MENDES, *et al*., 2013, p. 12)

Na área da educação, a produção de saberes é o marco principal, e o professor tem papel de relevância ímpar, já que ele tem um proposito maior do que somente aplicar teorias, métodos e técnicas, ele é responsável por pela formação de seres humano. Brasil (1997, p. 97), respalda o exposto, quanto diz que “não deve existir uma preocupação especial do professor em ensinar, formalmente, uma dimensão ou outra, mas trabalhar atividades didáticas diversificadas”. Assim, quanto maior for a interação do educador com seus alunos,

melhor será o desempenho e o aperfeiçoamento da aprendizagem no âmbito escolar.

Os professores são os responsáveis por elaborar as práticas educativas que vão utilizar junto a seus alunos, dessa maneira, através da didática elaborada, o educador deve estimular seus alunos a construírem seus conhecimentos de maneira inovadora e criativa, e não apenas repassar o conhecimento da forma tradicional, para que assim, haja uma integração entre o ensino e a aprendizagem, pois é responsabilidade do professor favorecer a aprendizagem de seus alunos de forma mais prazerosa e interessante (OLIVEIRA; DAMASCENO, 2017).

É de extrema importância que o professor alfabetizador possua uma boa formação profissional, visto que durante a alfabetização as crianças adquirem conhecimentos, práticas, experiências e percepções que vão ser primordial ao longo de sua vida. Diante do exposto, Pessoa (2012, p. 43) ressalta a importância de se elaborar uma "capacitação adequada para os educadores se tornarem aptos a elaborar e realizar aulas lúdicas, tornando assim suas aulas mais motivantes; pois os docentes, em sua formação, não vivenciam experiências lúdicas e não têm um referencial a seguir".

Neste contexto, o professor deve possuir as habilidades corretas para lidar com esses alunos, já que eles podem causar tanto uma influência positiva, ao estimular a busca pelo conhecimento, ou influenciá-los negativamente, quando não forem capazes de incentivá-los a buscarem novos conhecimentos (CONSERVA; SOUSA; SOBRAL, 2019).

O professor deve agir como mediador quando em decorrência das atividades lúdicas ocorrer algum conflito ou discussão entre seus alunos, visto que, com a realização da prática pedagógica lúdica, as crianças expõem seus diferentes pontos de vistas, o que ocasiona a divergência de ideias e desejos, sendo assim, imprescindível que o professor aja como mediador para que as próprias crianças encontrem uma solução viável para os conflitos, e assim consigam desenvolver a autonomia e a cooperação entre si (TUBINO, 2010).

Niles e Socha (2014, p. 86), ressaltam que "é necessário haver uma conscientização por parte dos adultos, da importância do lúdico para as crianças no seu desenvolvimento, amadurecimento e para uma vida social ativa". Sendo, dessa forma, imprescindível que os professores desenvolvam as melhores estratégias para que seus alunos aprendam, visto que, nos anos iniciais da alfabetização, os alunos ainda não possuem autonomia para realizar as atividades sozinhas.

Dentre as estratégias lúdicas que podem ser utilizadas para alfabetizar as crianças, de acordo com a Jornada Edu (2020) estão: a leitura de listas, onde é dado a criança uma lista com nomes de um mesmo tema para que elas realizem a leitura, como por exemplo, lista com nome de frutas, de animais, entre outros; a leitura de textos de memórias, que ajudam as

crianças a relacionarem a fala com a escrita, essas são as leituras de rimas; músicas para cantar o alfabeto, que ajuda na identificação das letras do alfabeto e do alinhamento da oralidade e da leitura; e a escrita de listas, que ajuda a treinar a escrita.

Outra estratégia que pode ser utilizada pelos professores é a divisão das atividades longas em pequenas partes, usar letras coloridas e grandes para o aprendizado da letra; usar desenhos e diagramas para ajudar as crianças a absorver os conteúdos, bem como, fazer uso do dicionário ilustrado (PETRONILO, 2007).

Diante dos expostos, fica claro que o professor alfabetizador tem grande importância para a alfabetização e a formação de seres humanos íntegros, que tenham uma visão holística do mundo em que vive e que sejam capazes de mudar a realidade na qual estão inseridos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse estudo possibilita uma reflexão acerca do papel do professor como formador lúdico no processo de alfabetização de crianças do ensino fundamental anos iniciais, e como no ambiente escolar, as especificidades da alfabetização evidenciam os múltiplos procedimentos de ensino, visto que na área educacional se faz necessário que os professores utilizem seus saberes para o desenvolvimento da aprendizagem de seus alunos.

Se faz oportuno destacar que as práticas lúdicas quando utilizadas para o processo de alfabetização contribuem de maneira positiva para a interação entre os variados saberes, propiciando assim, um aprendizado divertido e eficaz. Contudo, para que a alfabetização das crianças seja realmente de qualidade, a formação cientifica do professor alfabetizador é muito importante, visto que os conhecimentos teóricos adquiridos pelo mesmo, respaldará e contribuirá para que seu fazer laboral seja realizado de forma satisfatória.

É percebido através do acervo literário que os professores alfabetizadores possuem papel fundamental para o processo de alfabetização através da ludicidade, precisando assim, ter uma ótica ampla para as diversas formas de se aplicar as atividades lúdicas junto a seus alunos.

Todo o processo de construção desse estudo representou um contínuo desafio, e todo esforço empreendido na realização do mesmo foi no sentido de chamar a atenção para a relevância da utilização da ludicidade para o processo de alfabetização das crianças que estão inseridas na escola nos primeiros anos da alfabetização.

A construção deste trabalho contou com uma pesquisa bibliográfica que auxiliou sobremodo à reflexão ampliada do entendimento sobre o papel do professor como formador lúdico e da importância da ludicidade no processo de alfabetização infantil.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira. **O Serviço Social na Educação: novas perspectivas sócio-ocupacionais**. Belo Horizonte, 2007.

BOHM, Ottopaulo. **Jogo, brinquedo e brincadeira na educação**. Universidade Comunitária da Região de Chapecó – Unochapecó. Artigo (Pós-Graduação em Educação). 2015.

BRASIL. **CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL DE 1988.** Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. 3v.: il.

BRASIL, Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. 126p.

CERDAS, Luciene. **Práticas e saberes docentes na alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental:** contribuições de pesquisas contemporâneas em educação. Tese (Doutorado em Educação Escolar). Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho". Faculdade de Ciências e Letras. Campus de Araraquara – SP. 2012.

CONSERVA, Gislayne Clerisitnay Nuns; SOUSA, Maria do Socorro Cordeiro de; SOBRAL, Maria do Socorro Cecílio. A Importância das atividades lúdicas no universo da Educação Infantil. **Revista Multidisciplinar e de Psicologia, Id on Line**, v. 13, n. 48, p. 519-528, dezembro de 2019.

CREPALDI, Roselene. **Jogos, brinquedos e brincadeiras**. Curitiba: IESDE, Brasil, S.A., 188p. 2010.

CRUZ, Michelle Brugnera; COSTA, Adriana Corrêa. Crianças que escrevem, mas não lêem: dificuldades iniciais na alfabetização. **Revista Psicopedagogia**. São Paulo. V. 25, n. 7, 2008.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GONÇALVES, N. **O lado sério da brincadeira** – um olhar para a autoestima do educador. São Paulo: Cortez, 2013.

JORNADA EDU. **Os desafios da alfabetização no ensino remoto**. Práticas Pedagógicas. 08 set. 2020.

KRAMER, Sonia e LEITE, M. I. **Infância: fios e desafios da pesquisa**. Campinas: Papirus, 2006

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia Científica**. 5. ed. 4. Reimpressão. São Paulo: Atlas, 2010.

LIMA, Itaise Moretti. **O Docente dos anos iniciais do ensino fundamental e suas concepções sobre alfabetização e letramento**. IX ANPED SUL, Seminário de pesquisa em educação da região sul. 2012.

LIMA, Bruna Alessandra Silva. **O brincar na educação infantil:** o lúdico como estratégia educativa. Universidade de Brasília. Faculdade de Educação. Monografia (Graduação de Pedagogia). Brasília/DF. 2013.

MENDES, Rosane Penha *et al*. **Práticas pedagógicas na educação infantil:** atividades lúdicas nos espaços de aprendizagens. Grupo de pesquisa Contexto Educativos na Infância. Secretaria Municipal de Educação de Cáceres – MT. 2013.

MOREIRA, Alessandra *et al.* A importância da atividade do brincar na Educação Infantil: o lúdico como estratégia educativa. União das Faculdades de Mato Grosso – UNIFAMA. Faculdade de Guarantã do Norte – UNIFAMA. Revista Nativa, v. 8, n. 1. 2019.

MORTATTI, Maria Rosário Longo. **História dos Métodos de Alfabetização no Brasil**. Brasília, 2006.

NASCIMENTO Paulo Roberto do; SANT'ANNA, Alexandre. **A história do lúdico na educação**. Revista Eletrônica de Educação Matemática - REVEMAT, v. 06, n. 02, p.: 19-36, Florianópolis (SC),2011.

NILES, Rubia Paula Jacob; SOCHA, Kátia. A importância das atividades lúdicas na educação infantil. **Ágora: Revista de divulgação científica**, v. 19, n. 1, p. 80-94, jan./jun. 2014.

OLIVEIRA, Janete Aparecida de; MARTINIAK, Vera Lúcia. **O lúdico no processo de alfabetização e letramento: proposição de estratégias para alunos com deficiência intelectual. Cadernos PDE.** Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE. Artigos, Paraná, 2016.
OLIVEIRA, Nederjane Delmondes Coelho de; DAMASCENO, Erasmo Carlos Gonçalves. Jogos e Brincadeiras como Recursos facilitadores da aprendizagem na Educação Infantil da Escola Bom Jesus da Lapa no Distrito de Gergelim, Araripina- PE. Revista Multidisciplinar e de Psicologia, Id on Line, v. 11, n. 36. julho de 2017.

PESSOA, Marília de Abreu. O **Lúdico enquanto ferramenta no processo ensino-aprendizagem.** Monografia: Universidade Federal do Ceará. - UFC. Fortaleza, 2012.

PETRONILO, Ana Paula da Silva. **Dificuldade de Aprendizagem na Leitura e na Escrita.** 2007. F. 54. Monografia (Especialização em Esporte Escolar). Universidade de Brasília. Brasília, Distrito Federal, 2007.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. 12. reimp. (Revista e ampliada). São Paulo: Atlas, 2011.

SANTOS, Jossiane Soares, **O lúdico na educação infantil.** IV FIPED, Fórum Internacional de Pedagogia. Realize editora. Campina Grande, 2012.

SANTOS, Fernanda Cristina Ribeiro dos. A ludicidade na alfabetização: perspectivas e possibilidades de novas aprendizagens. Ministério da Educação. Universidade Tecnólogica Federal do Paraná. Campus Medianeira. Monografia (Pós-Graduação em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino), Ibaiti, Medianeira, 2014.

SILVA, Tiago Aquino da Costa e. **Jogos e brincadeiras na escola**. 1. ed. São Paulo: Kids Move Fitness Programs, 2015.

SILVA, Cátia. **Alfabetização: Investigando e buscando caminhos para amenizar as dificuldades de aprendizagem na escrita na sala de aula.** Instituto Cenecista Fayal de Ensino Superior. Itajaí, 2008.

SOARES, Magna. Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. Revista Brasileira de Educação.** Universidade Federal de Minas Gerais, Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita. 2004.

SOUZA, Laide Oliveira de; ROCHA, Luciana Correa da. **A presença do lúdico no processo de ensino-aprendizagem em uma escola de educação infantil de Nova Esperança do Piriá-PA**. Plano Nacional de Formação de Professores. Curso de Licenciatura em pedagogia. Trabalho de conclusão de Curso (Graduação). Nova Esperança do Piriá – PA, 2017.

TUBINO, Lidiane Dias. **O lúdico na sala de aula:** Problematização da prática docente na 4ª série do ensino fundamental. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Curso de Graduação em Pedagogia – Licenciatura. Modalidade a Distância. Porto Alegre, 2010.

FAMÍLIA: PILAR DE SUSTENTAÇÃO PARA OS AVANÇOS NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Cláudia da Silva Pinto[43]
Heloisa Freire do Nascimento[44]

RESUMO: A inclusão e o apoio da família são aspectos essenciais no processo da educação inclusiva. Considerando que o fazer familiar e os avanços que permeiam os processos educacionais não acontecem apenas na escola, mas em outras esferas sociais como a família, que é considerada o centro para o desenvolvimento pessoal em todos os sentidos e assim, colaborando com mudanças das ideias e consequentemente o desenvolvimento de competências e habilidades. O modo como cada um se constitui será base para a construção de uma sociedade inclusiva, visando o desenvolvimento integral do indivíduo e essa constituição alinhada a instituição familiar promove o desenvolvimento global do ser humano. Nesta totalidade, o presente artigo tem o objetivo de discutir sobre a importância da família como pilar de sustentação para os possíveis avanços da criança deficiente através da pesquisa bibliográfica, destacando que o processo de inclusão vem acontecendo nas esferas sociais, porém ainda exige maior execução.

Palavras-chaves: Família; Inclusão relação família-escola.

ABSTRACT: The inclusion and support of the family are essential aspects of the process of inclusive education. Considering that family-making and the advances that permeate educational processes do not only happen at school but in other social spheres such as the family, which is considered the center for personal development in every sense and therefore, collaborating with changes in ideas and consequently the development of skills and abilities. How each person is constituted will be the basis for building an inclusive society, intending for the integral development of the individual and this constitution aligned with the family institution promotes the global development of the human being. In this totality, this article aims to discuss the importance of the family as a pillar of support for the possible advances of the disabled child through bibliographical research, highlighting that the inclusion process has been happening in the social spheres, but it still requires greater execution.

Keywords: Family; Inclusion in the family-school relationship.

INTRODUÇÃO

O sentido da inclusão perpassa vários contextos que implicam não somente a inserção da criança com necessidades educacionais especiais no ensino regular, mas o fornecimento do apoio familiar para a aprendizagem significativa. Nesse sentido, a intervenção da família é considerada uma das aliadas eficazes para que o objetivo seja alcançado.

No Brasil a inclusão está aliada à história e aos fundamentos dos movimentos voltados para a defesa e garantia dos direitos humanos. Estes se constituem como pré-requisitos para

[43] Graduada em Pedagogia, Especialista em Educação Infantil. Discente no Mestrado em Ciências da Educação. Docente Na Prefeitura de São Gonçalo do Amarante no Ensino Fundamental-Anos Iniciais. Mestranda em Ciências da Educação na Universidad Del Sol (UNADES).
[44] Graduada em Pedagogia, Especialista em Educação Infantil. Discente no Mestrado em Ciências da Educação. Docente No Ensino Fundamental-Anos Iniciais. Mestranda em Ciências da Educação na Universidad Del Sol (UNADES).

que os indivíduos possam construir suas vidas com direitos, igualdade e dignidade. Quando tratamos de igualdade não é igualar as pessoas ou grupos sociais, mas assegurar-lhes uma vida digna de acordo com as especificidades de cada ser humano. De acordo com Mantoan, (2006):

> O direito à educação é indisponível e, por ser um direito humano natural, não faço acordos quando me proponho a lutar por uma escola para todos, sem discriminações, sem ensino à parte para os mais e para os menos privilegiados. Meu objetivo é que as escolas sejam instituições abertas incondicionalmente a todos os alunos e, portanto, inclusivas (MANTOAN, 2006, p. 6).

De acordo com a história, a escola era um privilégio de poucos, mesmo destacando que desde meados do século XV, em Roma já se falava em pessoas com necessidades especiais. A falta de conhecimento nos grupos familiares por muito tempo dificultou a relação com a inclusão e consequentemente o retardo nos avanços no processo de aprendizagem das crianças.

Grande parte das famílias não acreditavam que a entrada normal dos filhos com necessidade na instituição escolar fosse a melhor iniciativa para promover a aprendizagem e quando falamos da Educação Infantil, precisamos refletir que a criança está em desenvolvimento.

Nesse sentido, será que precisa de um laudo imediato para ter a diferença reconhecida e o apoio familiar? Com o comportamento voltado para a falsa crença de que os filhos não seriam capazes, eternamente repletos de limitações e o máximo que poderiam fazer era levar regularmente os filhos ao médico para acompanhar o estado de saúde. As crianças com necessidades especiais fugiam dos padrões e muitas vezes viviam segregados da vida social, sem nenhuma capacidade intelectual e eram rotulados de incapazes a terem uma vida saudável e comum.

Ao longo dos anos foi esquecido que família constitui o primeiro grupo social o qual a criança faz parte, tendo normas, valores, regras, caracterizando-se como a primeira mediadora entre o ser humano e a sociedade. Como diz a LDB 9.394 afirma que:

> 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 (BRASIL, 1996, p. 1).

A Educação inclusiva é o modelo educacional que propõe a integração do estudante no ambiente escolar para além de sua inserção, independentemente de suas limitações, em um projeto que valorize suas potencialidades.

Esse modelo é democrático e os orientadores do processo educativo, no caso, os pais, professores e comunidade educativa necessitam pensar de forma plural, possibilitando uma política educacional de qualidade fazendo valer a cidadania e ter os direitos individuais, sociais e políticos garantidos e respeitados. Atualmente milhões de pessoas são excluídas em maior ou menor grau nas diferentes esferas da sociedade, seja ela, cultural, política, educacional e econômica.

Quando falamos em educação como direito de todos, concluímos que as pessoas com deficiência também são portadoras desses direitos. Podemos considerar como sujeitos da educação inclusiva os alunos, professores, familiares e outros profissionais cuja atuação está relacionada direta ou indiretamente com a comunidade educativa. A inclusão escolar envolve uma participação conjunta de pais e escola, uma vez que são instituições responsáveis pela formação integral do sujeito (CORREIA, 1997). Nessa perspectiva, família e escola são instituições fundamentais para desencadear processos evolutivos nas crianças.

A INTERAÇÃO EFETIVA DA FAMÍLIA NO PROCESSO EDUCATIVO

A Interação efetiva acontece no momento em que a família une seus esforços e serve realmente de alicerce na vida da criança. Desta maneira, família e escola promovem o desenvolvimento essencial, encaminhando o educando para vida com autonomia rumo ao ambiente escolar e contribuindo de maneira positiva para o processo de real inclusão desses portadores de necessidades.

Esse processo de inclusão está aliado a diversos fatores, porém a percepção dos pais sobre o papel da escola merece uma abordagem especial, pois é notório que todos os indivíduos têm capacidade de aprender, cada um com suas habilidades e potencialidades.

Atualmente, a efetividade familiar é considerada uma das questões que possibilita os avanços educacionais, tanto no espaço social como no ambiente escolar, visando um ensino-aprendizagem de qualidade, atento às peculiaridades de cada ser.

Neste sentido corroboro com Sassaki (1998) ao afirmar que a presença da família nas práticas inclusivas da escola ocorre quando existe um sistema de comunicação, os pais participam de reuniões da equipe escolar para planejar, adaptar o currículo e compartilhar os avanços. Desse modo, a instituição familiar passa a ser o pilar de sustentação para os avanços.

Embora a escola e a família apresentam nuances distintas quando unidas e com esforço organizado alcançam num ritmo efetivo os objetivos a que se dispõe.

A Escola é identificada pelas características de ensinar e formar cidadãos, constitui-se num espaço privilegiado, onde garante o desenvolvimento de habilidades necessárias à vida em sociedade. Já a família, promove uma ação de socialização, proteção do desenvolvimento cognitivo, afetivo e social.

A força significativa sem dúvida está no seio familiar, sendo a principal influenciadora dos indivíduos. Quando as ideias entre escola e família estão entrelaçadas, cada uma executando seu papel, as crianças portadoras de necessidades aprendem as formas de existir, observar o mundo e construir as suas relações sociais.

Szymanski (2010) narra que é na família que a criança se depara com os primeiros "outros" e através deles, aprende as atitudes humanas de viver, seu mundo contrai significado e ela dá início a construção da sua individualidade. A família é o alicerce para a escolarização de criança com deficiências em geral e não poderia ser mais ressaltada com relação às com deficiência intelectual, uma vez que estas são as mais excluídas da escola regular.

Como alicerce na sociedade a família passa a ser um dos principais contextos de desenvolvimento da criança, mantendo-se como elemento-chave na vida e no desenvolvimento. Para que a escolarização de alunos com deficiências seja efetuada, a família precisa estar com a escola, apoiar suas atividades pedagógicas, dar suporte emocional, técnico e profissional para alunos, pais e professores:

> [...] é a matriz da identidade pessoal e social, uma vez que nela se desenvolve o sentimento de pertinência, que nomeia e fundamenta a identificação social da criança, bem como o sentimento de independência e autonomia buscado no processo de diferenciação, que permite a consciência de si mesmo, como alguém diferente e separado do outro (MACEDO, 1997, p. 63).

Nessa compreensão, ao considerar a família como a primeira instituição a qual a criança tem contato, ela deve aproximar-se cada vez mais do espaço educativo, interagindo, para que esse aluno deficiente seja realmente incluído. Deve haver um foco no desenvolvimento de políticas que permitam a integração de estudantes com deficiências no sistema de educação geral. Essas políticas devem incluir iniciativas para assegurar que professores e funcionários sejam treinados sobre como apoiar estudantes com deficiência, bem como técnicas para assegurar que o currículo seja adaptado para atender às necessidades de todos os estudantes. Além disso, o governo

deve assegurar que haja recursos adequados disponíveis para garantir que os estudantes com deficiências possam receber educação de qualidade.

O governo fazendo sua parte e trabalhando para aumentar a conscientização pública sobre a importância de um sistema de educação inclusivo, as formas como ele pode beneficiar todos os estudantes com certeza as famílias serão beneficiadas. Em geral, um sistema de educação inclusiva no Brasil é essencial para promover a igualdade e a justiça social proporcionando oportunidades educacionais iguais a todos os estudantes, independentemente de suas habilidades ou deficiências, o Brasil pode criar uma sociedade mais equitativa.

Além disso, um sistema de educação inclusiva irá criar uma sociedade mais inclusiva, na qual todos os cidadãos tenham acesso às mesmas oportunidades educacionais, independentemente de sua origem social ou econômica. Isto ajudará a reduzir a desigualdade no país e promoverá uma melhor distribuição dos recursos.

AUSÊNCIA DOS FAMILIARES

Muitos pais não estão envolvidos no processo de construção do conhecimento, essa ausência pode levar a uma falta de compreensão das necessidades educacionais, podendo ser um obstáculo ao seu sucesso. Os pais e responsáveis precisam assumir um papel ativo na educação de seus filhos, expressando suas expectativas e preocupações, essa participação é essencial para seu sucesso acadêmico e futuras oportunidades educacionais e de carreira. Devendo estar cientes da importância de seu envolvimento e do impacto positivo que ele pode ter sobre o desenvolvimento e os resultados educacionais de seus filhos.

A educação é uma responsabilidade compartilhada entre pais e escolas e a parceria entre os dois é fundamental. As escolas devem criar um ambiente que seja acolhedor e favorável ao envolvimento dos pais, precisando deixar de lado alguns aspectos formais e se esforçar para fornecer aos pais os recursos necessários para que eles tenham sucesso no processo de construção do conhecimento.

Além disso, os pais devem ter oportunidades de participar das experiências de aprendizagem de seus filhos e ser reconhecidos pelas contribuições para o processo. Finalmente, tanto as escolas quanto os pais devem trabalhar juntos para garantir que a experiência educacional do aluno seja significativa.

Incluir nunca foi tarefa fácil no que diz respeito a mudança de paradigma educacional. As diferenças estão cada dia mais expostas e chegando ao ambiente escolar como desafio para

os educadores que precisam acolher e tentar acabar com o esgotamento criando um momento de transformação.

O PROCESSO DE APRENDIZAGEM

O processo de aprendizagem é o método pelo qual os princípios, conhecimento e a competência de cada indivíduo são adquiridos, este processo é gradativo e adquirido em diferentes etapas e em tempo diferentes. Para Piaget (1990), o conhecimento é uma construção que provém do trabalho lógico, sempre de um esquema menos desenvolvido para outro mais desenvolvido.

Dessa forma, é possível afirmar que o processo de aprendizagem é algo singular, pois cada pessoa recebe e processa as informações recebidas de modos diferentes, visando que os conhecimentos já adquiridos dos alunos sejam um fator preponderante para fazer relação com os objetos de aprendizagem.

É importante destacar que embora a educação inclusiva trate prioritariamente de crianças, precisamos admitir que há jovens e adultos inseridos também. Pela prática de exclusão, em nosso país temos uma grande quantidade de jovens e adultos analfabetos ou analfabetos funcionais que esperam a oportunidade de reinserção na escola.

É oportuno destacar que o processo da aprendizagem inclusiva traz a necessidade de atendimento diferenciado para determinados tipos de alunos. É o que se convencionou chamar de educação especial ou atendimento educacional especializado, sendo esse responsável para suprir a especificidade de determinados grupos.

A composição destes grupos na sociedade cresceu à medida que o conceito de educação inclusiva foi se firmando, anteriormente se referia apenas aos alunos com alguma deficiência, hoje agrupa aqueles com dificuldades acentuadas de aprendizagem não vinculadas a causas orgânicas, mas a questões socioeconômicas e culturais. O Ministério da Educação, através das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, esclarece que:

> Tradicionalmente, a educação especial tem sido concebida apenas ao atendimento de alunos que apresentam deficiências (mental, visual, auditiva, físico-motoras e múltiplas); condutas típicas de síndromes e quadros psicológicos, neurológicos ou psiquiátricos, bem como de alunos que apresentam altas habilidades/superdotação. Hoje (...) a ação da educação especial amplia-se, passando a abranger (...) dificuldades de aprendizagem relacionadas à (...) dificuldades cognitivas, psicomotoras e de comportamento (...) como (...) a dislexia e disfunções correlatas; problemas de atenção, perceptivos, emocionais, de memória, cognitivos, psicolingüísticos, psicomotores, de comportamento; e ainda fatores ecológicos e socioeconômicos, como as privações de caráter sociocultural e nutricional (BRASIL, 2001, p. 43-44).

Como se pode destacar, são muitas as diferenças e diversidade. Algumas técnicas, procedimentos e metodologias poderão ser aplicados de forma genérica, mas será necessária uma atenção específica e individualizada onde o alicerce familiar nesse sentido torna-se essencial.

Só acontecerá um processo de aprendizagem inclusivo significativo se ocorrer mudanças. A mais concreta e viável será uma parceria entre as comunidades, as escolas, as universidades e o governo, criando condições para conscientização, e criando um compromisso de inclusão cidadã.

É um avanço educacional, mas também político, uma vez que somente o poder social pode exercer políticas públicas efetivas. Nesse contexto, o processo de aprendizagem nas instituições será realmente uma prioridade na qual a educação inclusiva torna-se um objetivo primordial. Criar uma escola inclusiva só é possível onde há respeito pelas diferenças.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

As práticas pedagógicas são, portanto, as ações planejadas pelo docente, as mesmas são relevantes e fundamentais no processo de ensino aprendizagem. Essas ações conscientes e participativas têm como intuito encontrar melhorias para todo o grupo escolar.

As principais práticas pedagógicas desenvolvidas são: valorização do aluno, socialização, protagonismo dos estudantes, interdisciplinaridade entre outros, que guiaram os alunos ao processo de ensino aprendizagem. De acordo com os autores Papim, Araújo, Paixão e Silva (2018) destacam que:

> O professor deve ter as estratégias para realizar uma metodologia satisfatória que seja inclusiva. Para isso, a instituição educativa deve ser ativamente participante da construção de um currículo flexível e adaptado à realidade dos estudantes, com diferentes tipos de ensino e avaliação, segundo suas competências (PAPIM; ARAÚJO; PAIXÃO E SILVA, 2018, p. 18).

Por isso, o currículo escolar deve ser flexível, respeitando assim as necessidades e condições de cada aluno, desenvolvendo estratégias inclusivas e significativas. Logo, poderá ser realizado alterações quando necessário. O currículo deve ser pensado como uma ferramenta que visa colaborar também para a vida social dos alunos.

Comenius (2012), afirma que:

> Qualquer escola que deseje seguir uma Educação Inclusiva terá de desenvolver: Políticas, práticas e culturas que respeitem a diferença e

> a contribuição activa de cada aluno para a construção de um conhecimento partilhado. Procura por esse meio alcançar, sem discriminação, a qualidade acadêmica e contexto sociocultural de todos os alunos (COMENIUS, 2012, p. 2).

De acordo com o dicionário Aurélio, Inclusão refere-se a "ato ou efeito de incluir", compreender, inserir. Associada ao adjetivo "social" (da sociedade ou relativa a ela), significa processos que levariam pessoas ou grupos postos ou deixados ao largo de dinâmicas societárias, a serem "incluídos" em tais dinâmicas.

Educação Inclusiva é uma modalidade de ensino, que pretende favorecer o desenvolvimento das habilidades de pessoas que possuem algum tipo de necessidade especial, que vai desde da Educação Infantil até o Ensino Superior. Um dos diversos objetivos a serem alcançados é favorecer a diversidade, e assim integrar todos os alunos no mesmo ambiente de aprendizagem, fazendo com que os demais alunos compreendam e praticam o respeito, valorização e empatia para com as pessoas que possuem necessidades especiais. Segundo Omote (2008, p. 26):

> O ensino inclusivo propõe, acima de tudo, que as condições de ensino, desde a infraestrutura física até as estratégias e recursos didáticos, em sala de aula, sejam amplamente adaptadas para atender às necessidades especiais apresentadas por qualquer aluno, de maneira a garantir que, independentemente das suas dificuldades, consiga realizar os objetivos educacionais.

Portanto, é possível afirmar que a família é um pilar fundamental na educação das crianças, e deve estar ciente de todas as práticas realizadas, pois as crianças com necessidades especiais precisam vivenciar todas as oportunidades como uma criança jovem qualquer, tanto com o mundo a que pertence como com as demais pessoas. Família e escola são as referências indispensáveis para os alunos, pois essa parceria é a base para formação humana e acadêmica dos discentes.

Em consonância com Oliveira, Gonzaga e Lima (2015) elucidam que: Educação Inclusiva, favorecendo em um só tipo de escola, a escola de ensino regular que deve acolher todos os alunos e também se empenhar em identificar as dificuldades e limitações dos estudantes, buscando ajuda e encaminhamentos através de profissionais qualificados de utilização de apoios e recursos que garantam a superação dessas dificuldades (OLIVEIRA, GONZAGA e LIMA, 2015, p. 2).

Outro fator considerável de grande relevância é a qualificação dos docentes, a forma como será investigada as dificuldades e quais são os recursos pedagógicos utilizados, pois

partindo disso é possível cogitar diferentes alternativas para adquirir conhecimentos, realizar planejamentos e desenvolver práticas pedagógicas dinâmicas e diferenciadas em sala de aula, para que o aluno adquira conhecimento.

Para que isso aconteça é necessário que os professores estejam sempre se reciclando, realizando formação continuada, tendo acesso a recursos mais modernos e desenvolvendo atividades pedagógicas de maneira prazerosa envolvendo seu alunono processo de ensino-aprendizagem. Segundo os referidos autores Glat e Nogueira (2002), estabelecem que:

> A inclusão de indivíduos com necessidades educacionais especiais no âmbito escolar: Não consiste apenas na sua permanência junto aos demais alunos, nem na negação dos serviços especializados àqueles que deles necessitem. Ao contrário, implica numa reorganização do sistema educacional, o que acarreta a revisão de antigas concepções e paradigmas educacionais na busca de se possibilitar o desenvolvimento cognitivo, cultural e social desses alunos, respeitando suas diferenças e atendendo às suas necessidades (GLAT e NOGUEIRA, 2002, p. 26).

Desse modo devemos então ficar atentos às nossas práticas pedagógicas, realizando então a reorganização do sistema educacional, buscando desenvolver habilidades e competências dos alunos sempre respeitando as necessidades e tempo de aprendizagem de cada um.

Neste cenário, a identificação de metodologias de ensino facilitadoras e a participação de todos os membros da família no processo de aprendizagem é indispensável para acontecer a inclusão escolar de alunos que apresentam dificuldades ou algum transtorno de aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, foi abordado a importância da família no processo de aprendizagem na Educação Inclusiva, observando que é no convívio familiar que as crianças realizam suas primeiras descobertas e adquirem seus conhecimentos de mundo. Por questão até mesmo de segurança, quando os familiares fazem parte do processo educacional escolar a criança acaba apresentando um melhor desempenho, a participação, o comprometimento dos pais nessa prática é de fundamental importância no desenvolvimento integral do sujeito.

A relação da família e escola é uma peça fundamental para desenvolver a inclusão escolar, fazendo com que de fato ela aconteça, favorecendo a quebra dos preconceitos sociais, culturais entre outros, bem como estimular a aprendizagem de modo mais colaborativo. Com o auxilio desta rede de apoio os estudantes com necessidades especiais passam a se sentir acolhidos e motivados a desenvolver seu potencial ao máximo.

REFERÊNCIAS

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Aurélio Século XXI**: o dicionário da língua portuguesa.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: nº9.394,de 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: http://www.portal.mec.gov.br/seesp/arquios/pdf/lei9394_idbn1.pdf . Acessado em 20 out. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 2 de 11 de setembro de 2001. **Diário Oficial da União**, Brasília, 14 de setembro de 2001.

COMENIUS. **Estratégias e práticas em sala de aula inclusiva**. Bruxelas: IRIS, 2012.

CORREIA, LM. **Alunos com Necessidades Educativas Especiais na Classe Regular.** Porto: Porto Editora,19997.

FERNÁNDEZ, Alicia. **A Inteligência Aprisionada**: abordagem Psicopedagógico clínica da criança e sua família. Porto Alegre: Artmed, 1991.

GLAT, Rosana. NOGUEIRA, Mário Lúcio de Lima. Políticas Educacionais e a Formação de Professores para a Educação Inclusiva no Brasil, **Revista Integração**, ano 14, nº 24, 2002. Brasília: Ministério da Educação / Secretaria de Educação Especial, 2002.

MACEDO, Benedita Cruz. O perfil da família e do portador de Síndrome de Down. In: SEMANA DE HUMANIDADES, 4. e SEMINÁRIO DE PESQUISA, 7., Natal: **Anais[...].** EDUFRN, 1997.

MANTOAN, Teresa Egler. **Inclusão escolar**: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2006.

MAZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação Especial no Brasil**: história e políticas públicas. São Paulo, SP: Cortez 2011.

OLIVEIRA, V. L. C; GONZAGA, M. Z. LIMA, E.C.Z. Educação inclusiva: um ato de amor e afetividade. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, Conedu, 2, 2015, Campina Grande, PB. **Anais [...].** Campina Grande: Realize, 2015. Disponível em:http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV045_MD1_SA14_I D5997_09092015092122.pdf. Acessado em: 20 jan. 2023.

OMOTE, S. Diversidade, educação e sociedade inclusiva. In: OLIVEIRA, A. A. S.; OMOTE, S.; GIROTO, C.R.M. (Org**.). Inclusão escolar: as contribuições da educação especial**. São Paulo: Cultura Academia, UNESP/Marília. Fundepe Publicações, 2008

PAPIM, Angelo Antonio Puzipe; ARAUJO, Mariane Andreuzzi de; PAIXÃO, Kátia de Moura Graça; SILVA, Glacielma de Fátima da (Orgs.). **Inclusão Escolar**: perspectivas e práticas pedagógicas contemporâneas. Porto Alegre: Editora Fi, 2018.

PIAGET, Jean. **Epistemologia Genética**. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

SASSAKI, K. R. **Inclusão: Construindo uma sociedade para todos.** Rio de Janeiro: WVA, 1998.

SZYMANSKI, Heloisa. **A relação família e escola: desafios e perspectivas.** Brasília, Liber livro, 2010.

ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS PARA SER UTILIZADAS NA DISCIPLINA DE CIÊNCIAS AOS DISCENTES COM TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE (TDAH)

Andréa Celina Ferreira

RESUMO: Trabalhar com adolescentes com Transtorno Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) é um desafio para as redes públicas de ensino onde a inclusão requer algumas modificações e adaptações que irão promover o ensino-aprendizagem, visto que, o docente é responsável por criar estratégias didático-pedagógicas com intuito de facilitar o conhecimento. Entretanto, o objetivo do presente trabalho é implantar estratégias didático-pedagógicas para trabalhar os componentes curriculares na disciplina de Ciências aos alunos portadores de TDAH. O estudo será responsável pela implantação de estratégias didático-pedagógicas através de dinâmicas na disciplina de Ciências, abordando diversos conteúdos como o corpo humano, a sua reprodução e o conhecimento sobre os filos dos invertebrados. Uma das condições para se alcançar a educação de qualidade é a implantação de estratégias didáticas-pedagógicas na disciplina de Ciências, contribuindo a melhoria no aprendizado bem como o seu desempenho intelectual para que possam ser inseridos no meio social e no mundo do trabalho.

Palavras-chave: Aprendizagem; Jogos Lúdicos; Transtorno neuropsiquiátrico.

R**ESUMEN:** Trabajar con adolescentes con Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH) es un desafío para las redes públicas de educación donde la inclusión requiere de algunas modificaciones y adaptaciones que favorezcan la enseñanza-aprendizaje, ya que el docente es el responsable de crear estrategias didáctico-pedagógicas con el fin de facilitar el conocimiento. . Sin embargo, el objetivo del presente trabajo es implementar estrategias didáctico-pedagógicas para trabajar los componentes curriculares en la disciplina de Ciencias para estudiantes con TDAH. El estudio se encargará de la implementación de estrategias didáctico-pedagógicas a través de dinámicas en la disciplina de Ciencias, abordando diferentes contenidos como el cuerpo humano, su reproducción y el conocimiento sobre los filos de los invertebrados. Una de las condiciones para lograr una educación de calidad es la implementación de estrategias didáctico-pedagógicas en la disciplina Ciencias, contribuyendo a la mejora de los aprendizajes así como de su desempeño intelectual para que puedan insertarse en el medio social y en el mundo laboral.

Palabras llave: Aprendizaje; Juegos Lúdicos; Trastorno neuropsiquiátrico.

INTRODUÇÃO

Trabalhar com adolescentes em diferentes tipos de aprendizagens é um desafio para as redes públicas de ensino. Embora já existam estudos no Brasil sobre o Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) (SILVA; SIMABUKO, 2016). Ainda é inquietante para os professores saber como identificar, lidar com esse transtorno e como trabalhar as atividades dentro e fora de sala de aula (GOLDSTEIN, 2014).

> Segundo Stefanini et al. (2015, 1090 p.), acredita-se que o TDAH é um transtorno neurobiológico crônico, com base genética, causado por alterações no desenvolvimento de algumas áreas cerebrais, apresentando

> sintomas como: déficit de atenção (relacionado à capacidade de organização e planejamento), hiperatividade (manifestada por inquietação e agitação) e impulsividade (relacionada ao prejuízo do senso crítico antes da realização do comportamento e a busca pela recompensa imediata).

É pertinente que as pessoas envolvidas no processo de ensino-aprendizagem estudem sobre o TDAH. Por isso, existem diversas pesquisas que visam diagnosticar um indivíduo com esse transtorno (COSTA, 2012). Sendo necessário o envolvimento da coleta de dados com os pais, os alunos e a escola atuando com um profissional habilitado para que possa obter o diagnóstico, e obter eficiência no tratamento (CRUZ et al., 2016).

Partindo do senso comum que a disciplina de Ciências necessita de métodos apresentados pelo(s) educador(es) de que todo e qualquer aluno compreenda a natureza e a sua visão de mundo (DUPAUL; STONER, 2017).

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), ressalta que esse conhecimento sirva para a compreensão dos aspectos humanos, fenômenos da natureza, a formação de cidadãos e o respeito pela vida (MELO, 2014).

> Nesta perspectiva, a coordenação pedagógica atuando junto com os professores, são responsáveis por elaborar atividades com as características inerentes aos alunos portadores do TDAH, de forma que os conteúdos da disciplina de Ciências, torne-se mais leve e fácil de ser compreendida, através das atividades lúdicas trabalhadas dentro e fora da sala de aula, se adequando ao tipo predominante de cada aluno com o respectivo transtorno, focando na qualidade de ensino e contribuindo para os maiores índices de aprendizagens (SELMER, 2018, 20 p.).

Entretanto, o objetivo do presente trabalho é implantar estratégias didático-pedagógicas para trabalhar os componentes curriculares na disciplina de Ciências aos alunos portadores de Transtorno Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH).

REFERENCIAL TEÓRICO

Para motivar os alunos, o discente precisa manifestar a beleza e o poder das ideias. Onde a criança e ou adolescente portadores do TDAH tem como característica um quadro depressivo. Esse comportamento ocorre devido o desconhecimento e o despreparo muitas vezes da família e da escola que não identificam os sintomas já instalados nestes indivíduos. Este texto desmistificará tais afirmações fazendo algumas sugestões e talvez proporcionando uma visão mais tranquila de como trabalhar, evitando o agravamento das comorbidades pré-existentes. Onde as responsabilidades serão distribuídas entre a família e a escola, com sugestões de comportamentos e atitudes facilitadores para

tornar-se um convívio harmonioso entre o portador de TDAH e a sociedade em que ele se insere.

“MEU FILHO TEM TDAH. O QUE FAZER?”

O primeiro núcleo social da criança é a família. Nela se percebem as diferenças no desenvolvimento das crianças e adolescentes ditas como “normais”. Rotineiramente os portadores de TDAH tem dificuldade de se relacionar com seus parentes e manter a harmonia familiar, como também existe uma difícil adaptação na escola.

Entretanto, quanto mais cedo forem detectadas as mudanças comportamentais e educacionais por todos que o cercam, inclusive no ambiente familiar, mais rápido esses sintomas podem ser amenizados. Algumas das sugestões que serão apresentadas devem ser estendidas aos tios, avós, amigos íntimos, professores, e escola em geral. Enfim, é importante buscar um ambiente coerente a fim de oferecer uma melhor qualidade de vida aos portadores de TDAH.

Lista dos principais sintomas dos portadores de TDAH e a compreensão do transtorno para se ter uma convivência harmoniosa sob o ponto de vista apresentado por Goldestein (2014):

> 1. Aprender o que é TDAH. Os pais devem compreender que, para poder controlar em casa o comportamento resultante dos portadores de TDAH, é preciso ter um conhecimento correto do distúrbio e suas complicações.
>
> 2. A incapacidade de compreensão *versus* rebeldia. Os pais devem desenvolver a capacidade de distinguir entre os problemas que resultam de incapacidade e os que resultam de recusa ativa em obedecer às ordens. Isto é, distinguir o que é sintomático ao TDAH e o que é referente a indisciplina, consequente da falta de limite e educação. Por isso, para cada situação deve-se manter uma postura diferenciada e adequada.
>
> 3. Dar instruções positivas. Os pais devem cuidar para que seus pedidos sejam feitos de maneira positiva. Uma indicação positiva mostra para a criança e ou adolescente o que deve começar a ser feito e evita que ela focalize em parar o que está fazendo.
>
> 4. Recompensar. Os pais devem recompensar o comportamento adequado. As crianças e ou adolescentes com TDAH exigem respostas imediatas, frequentes, previsíveis e coerentemente e aplicadas ao seu comportamento. Vale ressaltar que eles precisam de diversas tentativas para aprender corretamente. Quando a criança ou o adolescente conseguem completar uma tarefa ou realizar alguma atividade corretamente, devem ser recompensados socialmente ou com algo tangível mais frequentemente que o normal.

> 5. Escolher as batalhas. Os pais devem escolher quando e como gastar suas energias em uma batalha, sempre reforçando o lado positivo, aplicando consequências imediatas para os comportamentos que não podem ser ignorados e usando o sistema de créditos ou pontos para serem recompensados. Visto que, é essencial que os pais estejam sempre um passo à frente das situações e no controle delas.
>
> 6. Usar técnicas de "custo de resposta". Os pais devem entender o que seja "custo de resposta", uma técnica de punição em que se pode perder o que se ganhou.
>
> 7. Planejar adequadamente. Os pais devem aprender a reagir aos limites dos seus filhos de maneira positiva e ativa. Aceitar o diagnóstico de TDAH significa aceitar a necessidade de fazer modificações no ambiente da criança e do adolescente. A rotina deve ser consistente e raramente variar. As regras devem ser dadas de maneira clara e concisa. E as atividades ou situações em que já ocorreram problemas, devem ser evitados ou cuidadosamente planejados.
>
> 8. Punir adequadamente. Os pais devem compreender que a punição sozinha não irá reduzir os sintomas do TDAH. Corrigir deve ser uma atitude diretamente relacionada ao indivíduo que é desobediente. No entanto, a punição só trará modificação de comportamento para as crianças, se acompanhada de uma estratégia de controle.
>
> 9. Construir ilhas de competência. O que realmente importa para o sucesso de uma criança ou de um adolescente em sua vida, é o que existe de certo com ela e não o que está errado. Cada vez mais, a área da saúde mental focaliza seu trabalho em aumentar os pontos fortes em vez de tentar diminuir os pontos fracos. Uma das melhores maneiras de criar pontos fortes, é uma boa relação dos pais com seus filhos.

À medida que eu olhava para ele, ficava cada vez mais desesperada para encontrar um padrão no seu comportamento. Mas no fundo eu sabia que era algo muito profundo e penetrante [...]" (COLIN, 1997, p. 14). Estar em constante avaliação sobre novos acontecimentos e posturas adequadas é necessário para um viver mais tranquilo, tanto para a criança e ou adolescente com TDAH, quanto para a sua mãe dentro do contexto familiar, que é a mais cobrada para dar respostas e atitudes. Por isso, propõe-se a seguir, a divisão de "tarefas", relacionadas ao tratamento em diversas áreas.

TRATAMENTOS PSICOPEDAGÓGICO, PEDAGÓGICO E NEUROLÓGICO

Um portador de TDAH, sofre bastante preconceito, tendo consigo uma bagagem de experiências emocionais constrangedoras, humilhantes e de autopunição. Portanto, no momento do diagnóstico, soma-se a esperança para o caminho de seu equilíbrio social,

emocional e físico. Vale ressaltar que quanto antes o indivíduo for diagnosticado, menores serão as suas experiências dolorosas com o meio em que se vive, e assim terá maior facilidade em superar as suas dificuldades. Frente ao diagnóstico tardio, o indivíduo pode até ter esquecido o que ele tem de bom, perdendo o senso das possibilidades que o cercam.

As explicações que se sucedem com o diagnóstico começam a desabar com as dúvidas e inseguranças elucidando os "porquês" vividos em situações anteriores a sua compreensão. Conforme o entendimento vai acontecendo, o caminho progressivamente se tornará mais reluzentes de paz, segurança e felicidade.

Uma vez ciente de suas limitações, o indivíduo portador do TDAH passa a entender suas próprias necessidades e estará apto a entender sua história de vida e consequentemente saberá lidar com o meio em que lhes cercam. Para um tratamento eficaz, o portador do TDAH deverá repensar a visão que tem de si mesmo. Pois, o tratamento não é passivo, ao contrário, é um processo ativo que envolve muito trabalho e estudo.

No caso de crianças e adolescentes, o processo levanta questões por parte dos pais e professores. Porém, é sempre importante dizer a verdade, conforme citado na seção 2.1 e confirmado por Dolto (2002). Na escola, o professor precisa conhecer os principais sintomas de TDAH e saber diferenciá-lo de má-educação, indolência ou preguiça.

Ele deve ter jogo de cintura e criatividade, diversificando suas atividades dependendo do conteúdo, criando estratégias de ensino-aprendizagem de forma lúdica e divertida, com fácil compreensão.

E sempre avaliar as dificuldades dos alunos mediante as ferramentas trabalhadas em sala de aula, e se essas metodologias funcionarem, precisa ser revista e cada vez mais melhorar as atividades didáticas dentro de cada conteúdo trabalhado. É necessário que o professor seja perspicaz quanto à necessidade de inovação nas estratégias metodológicas, adequando-as às reais necessidades da criança e/ou adolescente para que a aprendizagem se efetive.

Visto que, há uma grande variedade de intervenções específicas, sugeridas por Goldstein (2014), para que o professor possa ajudar alunos portadores de TDAH, ajustando da melhor forma possível à sala de aula:

> 1. Proporcionar estrutura, organização e constância, por exemplo, usar sempre a mesma arrumação das carteiras, programas diários, ou seja, rotina, regras claramente definidas e exigidas. Colocar a criança ou adolescente perto dos colegas que não o provoquem, perto da mesa do professor.

2. Encorajar frequentemente os portadores de TDAH, elogiar e ser afetuoso, porque essas crianças e ou adolescentes não desanimem facilmente. E dar responsabilidades para que elas possam cumprir suas atividades e que se sintam necessárias e valorizadas. Começar com tarefas simples e gradualmente vai para as mais complexas.

3. Proporcionar um ambiente acolhedor demonstrando calor e contato físico de maneira equilibrada e, se possível, fazer com que os colegas também tenham a mesma atitude.

4. Nunca provocar constrangimento ou menosprezar o aluno. Proporcionar trabalho de aprendizagem em grupos pequenos e favorecer oportunidades sociais. Grande parte das crianças com TDAH conseguem melhores resultados acadêmicos, comportamentais e sociais quando no meio de grupos pequenos.
5. Comunicar-se com os pais. Geralmente, eles sabem o que funciona melhor para o seu filho.

6. Ir devagar com o trabalho. Doze tarefas de 5 minutos cada uma traz melhores resultados do que as duas tarefas de meia hora. Mudar o ritmo ou o tipo de tarefa com frequência, elimina a necessidade de ficar enfrentando a inabilidade de sustentar a atenção, e isso vai ajudar a autopercepção.

7. Proporcionar oportunidades para movimentos monitorados dos alunos, como uma ida à secretaria, levantar-se para apontar o lápis, levar um bilhete para o professor, regar as plantas ou dar de comer à mascote da classe.

8. Adaptar suas expectativas quanto à criança e ou adolescentes, levando em consideração as deficiências e inabilidades decorrentes do TDAH. Por exemplo, se o aluno tem um tempo de atenção muito curta, não esperar que ele se concentre em apenas uma tarefa durante todo o período da aula.

9. Recompensar os esforços, a persistência e o comportamento bem-sucedido ou bem planejado.

10. Proporcionar exercícios de consciência e treinamento dos hábitos sociais da comunidade. Avaliar frequentemente sobre o impacto do comportamento da criança e sobre os outros.

11. Favorecer frequente contato aluno/professor. Permite um “controle” extra sobre a criança e o adolescente com TDAH, ajuda a começar e a continuar a tarefa, permite um auxílio adicional e mais significativo, além de possibilitar oportunidades de reforço positivo e incentivo para um comportamento mais adequado.

12. Colocar limites claros e objetivos; ter uma atitude disciplinar equilibrada e
proporcionar avaliação frequente, com sugestões concretas que ajudem a desenvolver um comportamento adequado.
13. Assegurar que as instruções sejam claras, simples e mencionadas uma de cada vez, com um mínimo de distrações.

14. Evitar segregar a criança que talvez precise de um certo isolamento para diminuir as distrações; fazer do canto um lugar de recompensa para atividades bem-feitas em vez de um lugar de castigo.

> 15. Desenvolver um repertório de atividades físicas para a turma toda, como exercícios de alongamento ou isométricos.
>
> 16. Estabelecer intervalos previsíveis de períodos sem trabalho que a criança pode ganhar como recompensa por esforço feito. Isso ajuda a aumentar o tempo da atenção concentrada e o controle da impulsividade através de um processo gradual de treinamento.
>
> 17. Prestar atenção se a criança se isola durante situações recreativas barulhentas. Isso pode ser um sinal de dificuldade ou na coordenação ou audição, que exigem uma intervenção adicional.
>
> 18. Preparar com antecedência a criança para as novas situações. Ela é muito sensível em relação às suas deficiências e facilmente se assusta ou se desencoraja.
>
> 19. Desenvolver métodos variados utilizando apelos sensoriais diferentes (som, visão, tato) para ser bem-sucedido ao ensinar uma criança com TDAH. No entanto, quando as novas experiências envolvem uma miríade de sensações (sons múltiplos, movimentos, emoções ou cores), esse aluno provavelmente irá precisar de tempo extra para completar sua tarefa.
>
> 20. Não ser mártir! Reconhecer os limites da sua tolerância e modificar o programa da criança com TDAH até o ponto de se sentir confortável. O fato de fazer mais do que realmente quer fazer, traz ressentimento e frustração. Permanecer em comunicação constante com o psicólogo ou orientador da escola é essencial para o desempenho dos alunos portadores de TDAH.

O professor é, portanto, a melhor ligação entre a escola, os pais e o médico. Na educação, como já mencionado anteriormente, são necessários um grande “jogo de cintura” e uma vasta diversidade nas atividades e conteúdo a serem trabalhados.

Sabe-se a respeito dos casos de várias crianças portadoras de TDAH que passaram um ano inteiro sem ir tão mal na escola (PHELAN, 2005, p. 36). Quando isso ocorre normalmente é em virtude de um efeito muito positivo de “interação com o professor”. A tecnologia vem para somar forças na luta contra o possível fracasso escolar.

Estudos recentes comprovam a eficiência de jogos computadorizados na educação especial de crianças com deficiência de ordem física ou neurológica. Essa eficiência acontece porque através do lúdico, direciona-se o foco atentivo e de fácil aprendizagem. Os jogos computadorizados educativos despertam na criança e ou adolescentes com TDAH a curiosidade e principalmente o interesse em aprender, além de melhorar a autoconfiança.

Enfim, o jogo é uma prática eficaz que possibilita uma familiarização do conteúdo a ser apreendido, dependo da disciplina que será ofertada. Para tanto, o jogo deve estar direcionado a melhorar a capacidade de concentração desses indivíduos.

É importante salientar que, para se obter resultados positivos de qualquer atividade pedagógica é necessário que haja organização, tanto em casa quanto na escola, estabelecendo normas que favorecerão o melhor aproveitamento do assunto em questão.

Lecionar desta forma requer recursos, como uma sala de informática adequada ao ambiente escolar e que possa atender de forma confortável os alunos que dela usufruirão. Muitas escolas não possuem sala de informática com capacidade de atender uma sala de aula regular. Ao deparar-se com as dificuldades tecnológicas, pode-se reportar ao resgate das brincadeiras infantis folclóricas, jogos de tabuleiro, jogos coletivos e individuais, que facilitam a sociabilização, o respeito às regras, a necessidade de uma organização, o controle corporal, entre outros.

Muito mais que lúdico, podem trazer resultados excelentes no aprendizado com uma conduta adequada e fortalecendo a cognitividade do aprendente. Desta forma, o educador provavelmente alcançará o objetivo almejado. Muitas dessas brincadeiras e jogos podem ser construídas com baixo custo, utilizando sucatas, material reciclável e podendo até ser elaborada pelos próprios alunos. Vale fazer uma ressalva que a criança e o adolescente com TDAH poderão enfrentar certas dificuldades com as regras, quanto ao controle corporal, a liderança das brincadeiras, etc.

Porém, se estudado para objetivar um aprendizado, se adequado para atender as necessidades educacionais e se exigido conduta e organicidade, as atividades sugeridas poderão ser um bom “treinamento” de controle para esses alunos.

Reforça-se que uma identificação precoce ameniza possíveis sintomas, sendo indispensável para evitar possíveis intervenções médicas e medicamentosas.

“A identificação precoce permite o recolhimento de informações que pode alertar os professores para uma ação preventiva e pedagógica de acordo com as necessidades dos alunos portadores de TDAH” (FONSECA, 1995, p. 362). O tratamento não tem como objetivo curá-lo, mas reorganizá-lo e viabilizar um comportamento funcional satisfatório na família, na escola e na sociedade. Dessa forma evita-se que o indivíduo seja descriminado por suas diferenças.

Por isso deve ser planejado individualmente. Visto que, o manejo no caso do transtorno é dividido em quatro importantes itens: modificação no comportamento, ajustamento acadêmico, atendimento psicoterápico e terapia farmacológica. O tratamento

farmacológico difere de acordo com as comorbidades associadas (ROTTA et al., 2006, p. 307).

O tratamento psicopedagógico terá que abranger as particularidades de cada paciente com TDAH. No início o psicopedagogo busca estabelecer um vínculo procurando ganhar sua confiança do aluno, em seguida, parte então para a busca das particularidades do indivíduo.

Procura-se mostrar que assim poderá ser compreendido e terá sua dedicação e carinho em seu tratamento. Isso exigirá disciplina e tempo. Através desse vínculo, passa-se a treiná-lo para conviver com as diferentes circunstâncias.

Esses especialistas preocupam-se em evitar que haja um retorno aos velhos hábitos de adiantamento, desorganização e pensamentos negativos, sendo este o mais pernicioso e prejudicial aos portadores de TDAH. “O tratamento tem início com a esperança, com um disparar do coração” (HALLOWELL *et al*., 1999, p. 270).

Os neurologistas são os responsáveis pelo diagnóstico e pela medicação adequada, e se necessária, dependendo do tipo de TDAH. Os vários medicamentos que hoje são utilizados no tratamento do distúrbio déficit de atenção podem melhorar radicalmente a qualidade de vida de uma pessoa.

Quando a medicação é eficiente, os resultados são surpreendentes, mudando a vida do portador do TDAH e dos que o cercam diretamente (HALLOWELL et al., 1999, p. 281).

“No entanto, a medicação não é uma panaceia: não funciona para todas os indivíduos com TDAH, para alguns pode proporcionar uma melhora, mas não a cura da síndrome” (HALLOWELL et al., 1999, p. 281).

Vale ressaltar que a medicação só deve ser utilizada com o acompanhamento médico e apenas como parte de um programa abrangente de tratamento que inclua uma cuidadosa avaliação diagnóstica.

As crianças e os adolescente, principalmente os meninos podem reagir negativamente à prescrição médica, porque socialmente podem ser entendidos como “retardados”, “malucos” ou “burros”. Esse preconceito não se restringe somente as crianças e adolescente. Por isso, muitas vezes, os pais, muitas vezes se negam a aceitar as diferenças e as reais necessidades de tratamentos para seus filhos.

Frente a essa situação, só deve medicar quando a criança, o adolescente e a família estiverem prontos para aceitar o tratamento. Esses medicamentos são divididos em duas classes principais: os estimulantes e os antidepressivos. “Os mesmos remédios são usados

tanto em crianças quanto em jovens e em adultos, e para os que têm diagnóstico adequado de TDAH, a medicação tem 80% de eficácia (HALLOWELL et al., 1999, p. 283).

Algumas vezes a medicação simplesmente não funciona, não importando a dosagem. Por isso, outras pessoas desistem muito cedo, não chegando a uma dosagem suficiente para obter o efeito desejado. O aumento da dosagem pode provocar efeitos colaterais desagradáveis, devendo então ser diminuída ou até interrompida. Pode-se ainda substituir por outro medicamento similar ou de outra classe medicamentosa. Reforça-se a necessidade do diagnóstico seguro para a prescrição de medicamentos, uma vez que existem preocupações por parte dos estudiosos sobre o crescimento da prescrição desnecessária de psicotrópicos para crianças e adolescentes, a fim de "acalmá-las" para se ter um bom rendimento escolar. Não haveria essa preocupação se a medicação não estivesse ocorrendo em demasia diante de um diagnóstico inseguro.

"Medicalizar o fracasso escolar é mais fácil do que repensar a relação da escola com o aluno", acusa Vanessa Breia, professora da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (apud. PEROZIM, ano 9, nº 104).

Na educação tem-se a preocupação de esclarecer ao professor, que existe a possibilidade de aprendizagem a fim de evitar que ele pense: "se o TDAH é uma doença, o problema é médico e eu como professor estou livre da responsabilidade de educar [...]" (apud. PEROZIM, ano 9, nº 104).

O TDAH é observado por alguns professores que tem mais sensibilidade de percepção da desatenção e da hiperatividade dos alunos.

É comum nas instituições de ensino atuais a escassez de recursos e instalações para os estudantes com alguma dificuldade de aprendizagem especial, bem como é notável as condições precárias em que os profissionais dessa área exercem sua função e a carência de formação continuada para atender estudantes com esse tipo de transtorno (DIAS; CAMPOS, 2013).

O papel da escola é essencial para o desenvolvimento dos alunos portadores de TDAH, onde deve atender as exigências que envolvem o processo didático-pedagógico, como a desmitificação de condutas e concepções em relação às pessoas com deficiência e outras necessidades educacionais especiais e a desconstrução que somente o conhecimento especializado/técnico pode responder pelas ações inclusivas (ARAUJO et al., 2017).

Neste sentido, o professor deve adotar atividades pedagógicas que estimulem o desenvolvimento intelectual dos alunos portadores de TDAH, para que possam superar as

dificuldades, e, desenvolver habilidades socioafetivas e cognitivas (SANTOS; VASCONCELOS, 2010).

É evidente a relevância que o lúdico através de jogos e brincadeiras podem apresentar respostas significativas em relação ao ensino tradicional. As aulas realizadas com atividades diferenciadas como eixo norteador faz com que o aluno sinta-se à vontade para falar sobre tudo aquilo que ele aprendeu (LEITE; OLIVEIRA, 2015).

O uso de materiais didáticos é importante no processo de ensino-aprendizagem em relação aos alunos com necessidades de aprendizagens diferenciadas, as estratégias didático-pedagógicas são artefatos fundamentais que auxiliam no conhecimento deles (FERREIRA; COMPIANI, 2015).

Segundo Kishimoto (1995), afirma a importância dos jogos no processo de ensino/aprendizagem, visto que o "O jogo" contempla várias formas de representação dos alunos e suas múltiplas inteligências, contribuindo para ampliar o conhecimento e o desenvolvimento intelectual.

O ENSINO LÚDICO NA DISCIPLINA DE CIÊNCIAS

O ensino lúdico pode ser um ótimo instrumento pedagógico para os docentes, pois irá fazer com que os estudantes explorem o mundo e os seus objetos, desenvolvendo os seus conhecimentos de modo prazeroso (SATO; LIMA, 2017).

Para isso o professor deve estimular a ludicidade de modo interajam entre si de forma espontânea, na observação e na investigação das informações do universo de cada indivíduo (SATO; LIMA, 2017). Não há um manual de como um professor deve desenvolver suas aulas, mas existem estratégias didático-pedagógicas que podem ser utilizadas e que serão essenciais no processo de desenvolvimento e ensino/aprendizagem, especialmente para os alunos portadores de TDAH (SELMER, 2018).

Essas estratégias fazem parte da pesquisa e planejamento de ensino das Ciências, pois não é somente transmitir informações e apresentar conteúdo de um livro didático, vai muito além disto. É instruir-se de maneira que colabore para a formação de cidadãos críticos e reflexivos na visão das coisas e do mundo (SANTOS; FRANCKE, 2017).

Afirmando essa ideia, conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais:

> O estudo das Ciências é de forma excepcionalmente livresca, sem intercâmbio direto com os fenômenos naturais ou tecnológicos deixa

> grande lacuna na formação dos estudantes. Oculta as diferentes interações que podem ter com seu mundo, sob orientação do docente. Ao contrário, diferentes métodos ativos, com a utilização de observações, experimentação, jogos, diferentes fontes textuais para obter e comparar informações, por exemplo, despertam o interesse dos estudantes pelos conteúdos e conferem sentidos à natureza e à Ciência que não são possíveis ao se estudar Ciências Naturais apenas em um livro (BRASIL, 1998, p. 27).

O ensino lúdico auxilia diretamente na construção do saber". Visto que, mostra resultados excelentes na comunicação entre professor-estudante, à medida que o educador conhece a verdade do educando, ele reconhecerá as dificuldades particulares de cada um, e, só assim desenvolverá métodos didáticos-pedagógicos adequados (ROSA, 2015).

Muitas vezes a disciplina de Ciências transmite uma ideia de que seus conteúdos por vezes científicos e abstratos, não despertam a curiosidade dos alunos, por ter um professor apenas como um transmissor de conhecimentos.

Porém, a motivação é fundamental na vida de um aluno com TDAH, já que por vezes são conhecidos por serem preguiçosos, fracassados, que não reagem a determinadas circunstâncias de modo esperado, sendo assim, é importante sempre estimular a aprender os conteúdos lúdicos, elogiá-los, valorizar suas qualidades e motivá-los sempre a dar o seu melhor (PAPADOPOULOS; EISENBERG, 2018).

METODOLOGIA

O estudo será responsável pela implantação de estratégias didático-pedagógicas através de aulas dinâmicas em um período de 2 a 3 hora-aulas na disciplina de Ciências, abordando diversos conteúdos como o corpo humano e a sua reprodução, bem como o conhecimento sobre os principais filos dos invertebrados. Para além da desenvoltura do aluno, serão observados aspectos pedagógicos na aula lúdica, a relação professor-aluno e a dinâmica interclasse.

MONTAGEM DAS PARTES DO CORPO HUMANO

A Figura 1 mostra todas as partes do corpo humano do sexo feminino e masculino, onde o (a) professor (a) vai explicar a importância de estudar cada órgão, bem como as suas funções, e em seguida, distribuíra as ilustrações aos alunos que serão cortadas e coladas dentro dos quadrados nas respectivas cartolinas.

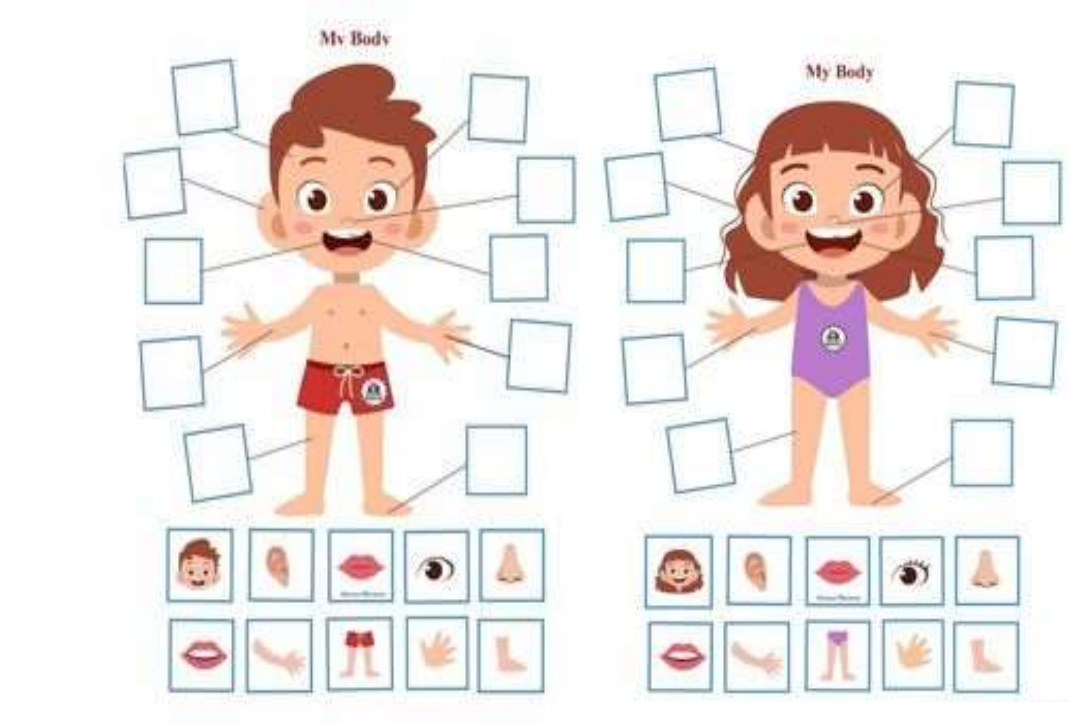


Figura 1. Partes do corpo humano.
Fonte:https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/17/7/jogos-didticos-para-o-ensino-de-cincias.

PASSO A PASSO

O material utilizado na atividade: cartolinas, lápis de cores, colas, tesouras e fitas adesivas. Após a explicação, os alunos irão cortar os órgãos que se encontram abaixo das figuras, e, em seguida, vão colar nos quadrados que ligam as partes do corpo humano. Posteriormente, irão expor as obras no mural, para dar início as explicações orais para toda a sala, transformando em uma aula interativa. Duração: 100 min.

JORNADA DE UM EMBRIÃO

A Figura 2 mostrará todas as etapas por onde óvulo e o espermatozoide percorrerão, dando origem ao zigoto, sendo responsável pela fecundação humana, onde o (a) professor (a) vai explicar as regras e como será percorrida as peças postas em cima do Tabuleiro.

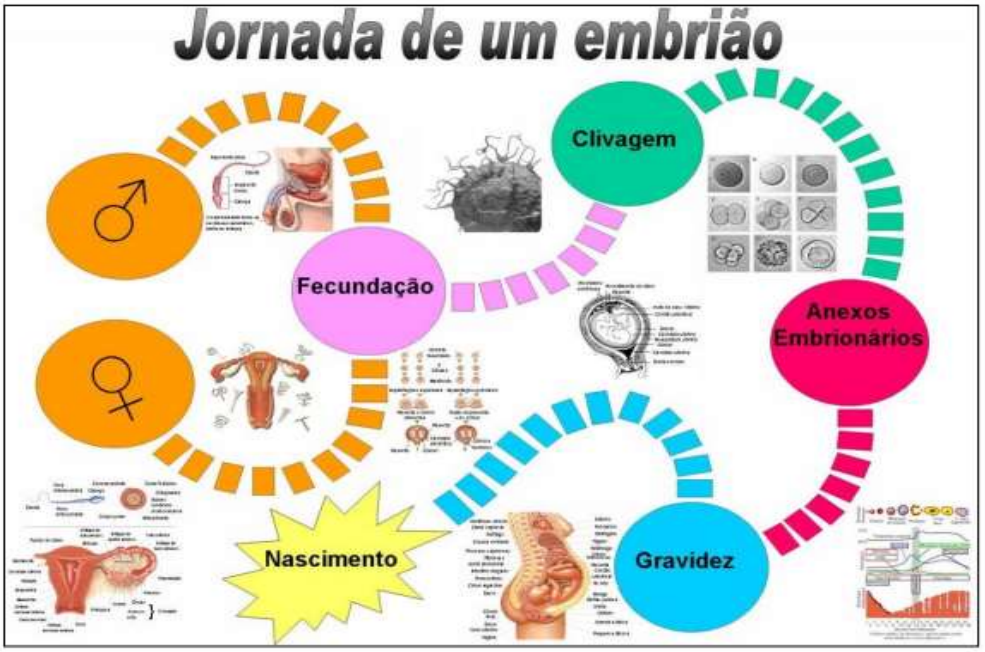


Figura 2. Tabuleiro do Jogo "Jornada de um embrião".
Fonte: https://www.researchgate.net/figure/Figura-1-Tabuleiro-do-Jogo-Jornada-de-um-embriao_fig1_271827197/download.

PASSO A PASSO

Um tabuleiro medindo 1,0 m x 0,90 cm de altura, plotado com ilustrações coloridas, atuam como fator estimulante para participação do aluno e como ferramenta pedagógica componente do material.

Serão confeccionados 75 cartões relacionados ao tema proposto, dos quais: 40 contêm "Perguntas"; 24 contêm "Informações"; 5 contêm "Passe a vez"; 4 contêm "Bonificações"; 1 contém "Volte 1 casa"; 1 contém "Volte 2 casas" e 1 cartão intitulado "Volte ao início".

Todos os cartões contidos no jogo serão impressos em papel sulfite A4, recortados no tamanho 7 x 7cm, colados em papel cartão e plastificados manualmente com papel contact.

O Cartão "Pergunta" será feito para apresentar diversas questões relacionadas ao tema do jogo. Podem conter perguntas que exigem uma resposta direta do aluno, bem como apresentar alternativas para escolha da resposta correta.

O Cartão "Informação", são cartões com pequenos textos informativos para complementação do conteúdo, onde irá auxiliar no processo de ensino e aprendizagem, facilitando a continuidade do jogo. Neste cartão também está contida a quantidade de casas que o grupo deverá percorrer no tabuleiro, visto que, não terá direito de jogar o dado.

O Cartão “Passe a vez”; “Bonificação”; “Volte (x) casas”: cartões que proporcionam mais dinâmica ao jogo; - 2 peões de plástico para os jogadores se moverem no tabuleiro; - 1 dado de seis faces; - 1 ampulheta ou equivalente (cronometro no celular) para marcação de tempo; - 1 manual de instruções para auxiliar a aplicação da atividade.

O objetivo desse jogo é saber como ocorre todo o processo de fecundação até o nascimento do ser humano. O ganhador, é quem tiver o maior número de acertos, conseguir percorrer todo o tabuleiro e chegar em primeiro lugar. Duração: 150 min.

DESVENDANDO A ÁRVORE DA VIDA – INVERTEBRADOS

O estudo teórico dinamizará de forma divertida, levando o aluno a desenvolver seus conhecimentos sobre os principais filos de invertebrados (*Porifera*, *Cnidaria*, *Platyhelminthes*, *Nematoda*, *Mollusca*, *Annelida*, *Artropoda* e *Echinodermata*) (Figura 3).



Figura 3. Tabuleiro do jogo didático Desvendando a Árvore da Vida – Invertebrados Fonte:https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/17/7/jogos-didticos-para-o-ensino-de-cincias.

PASSO A PASSO

O jogo contém um tabuleiro de linhas e colunas, semelhantes às coordenadas de um jogo do tipo batalha naval (*Battleship*), com 72 casas e 72 cartas contendo características gerais de cada filo e um dado de seis faces.

Nos topos de cada coluna há representações imagéticas dos principais filos e, no início das linhas, estão assinaladas as características gerais de cada filo (nome, tipo de reprodução, forma do corpo, modo de vida, hábitat, hábito alimentar, simetria, classificação e exemplos) de acordo com a Figura 3.

O jogo pode ser realizado de forma individual ou em equipes, definidas de acordo com o tamanho da turma e a critério do professor. No caso de ser aplicado a uma turma, ela deverá ser dividida em no máximo quatro equipes, tendo cada equipe um representante. A ordem das equipes que começa a jogar deve ser definida com o lançamento do dado; onde a equipe que tirar o maior número inicia o jogo e segue a ordem de forma decrescente.

A primeira equipe retira uma carta da pilha que está sobre a mesa e deve encaixá-la (com o auxílio dos demais membros da equipe) em seu devido local no tabuleiro (a característica correspondente ao filo). Se a equipe porventura erra, a carta volta para a pilha. Em caso de acerto no local da carta, a equipe ganha um ponto e tem a oportunidade de retirar mais uma carta que, em caso de mais um acerto, valerá dois pontos.

Em seguida, a próxima equipe continuará o jogo. E assim prossegue o jogo até que todo o tabuleiro esteja preenchido. Ao final é feita a contagem da pontuação de cada equipe, vencendo a equipe que acumular mais pontos. Duração: 150 min.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O TDAH é um dos transtornos mais estudados atualmente, principalmente pelos profissionais da educação, mesmo tendo pouco conhecimento sobre o assunto, na maioria das vezes conseguem diferenciar com clareza as atitudes dos alunos. Para que haja sucesso no diagnóstico e no tratamento, é de fundamental importância a cooperação das escolas, professores, das famílias e dos profissionais da saúde, pois os portadores de TDAH precisam de muita atenção e incentivo.

Entretanto, pensar em atender às necessidades especiais dos alunos com TDAH, exige respeito às peculiaridades quanto ao processo de ensino-aprendizagem. Este é um dos desafios na construção da escola inclusiva: ressignificar a prática docente, além das práticas tradicionais de ensino, inovar as estratégias didático-pedagógicas para ampliar a aprendizagem e elevar a autoestima.

Visto que a conscientização da necessidade de mudanças na prática pedagógica previstas nos componentes curriculares de estudos prevê a contemplação do conhecimento referente às necessidades e potencialidades dos alunos, bem como as práticas de ensino a serem adotadas na escola, sendo comum no ensino regular, visando a identificação das necessidades em sala de aula, e, a partir dessa análise, vem a elaboração das práticas educativas inclusivas.

Por isso, as escolas devem ter a iniciativa da inclusão desses alunos através da preparação dos professores no sentido de realizar as atividades lúdicas na disciplina de Ciências dentro de sala de aula de maneira eficaz, com formação metodológica adequada, e estimular a buscarem estratégias pedagógicas que facilitem aprendizagem dos alunos com TDAH.

Visto que, uma das melhores maneiras de apresentar os conteúdos de forma lúdica na disciplina de Ciências, pode ser demostrada através aula interativa com uso de figuras ilustrativas, como na Montagem das partes do corpo humano onde vai ser explanada todas as partes do corpo humano do sexo feminino e masculino, bem como as suas funções, em seguida, serão cortadas e coladas dentro dos quadrados nas respectivas cartolinas.

No Tabuleiro do Jogo "Jornada de um embrião, serão demonstradas as etapas por onde óvulo e o espermatozoide percorrerão, dando origem ao zigoto e sendo responsável pela fecundação humana. E o jogo Desvendando a árvore da vida – Invertebrados dinamizará um estudo teórico de forma divertida, onde levará o aluno a desenvolver seus conhecimentos sobre os principais filos de invertebrados (*Porifera*, *Cnidaria*, *Platyhelminthes*, *Nematoda*, *Mollusca*, *Annelida*, *Artropoda* e *Echinodermata*).

As atividades lúdicas apresentadas engloba o estudo dos seres vivos com o mundo, a compreensão da vida e de tudo que está relacionado a ela, podendo ser explanada através de modelos simples, fáceis e didáticos, a partir dos quais os alunos conseguem visualizar de uma maneira mais prática e dinâmica as informações teóricas e práticas passadas pelo professor, permitindo a união do concreto ao lúdico, proporcionando aplicações condizentes com as características dos alunos com TDAH facilitando o ensino-aprendizagem e podendo assim ser assimilada de forma mais eficaz, quando se trata de uma melhor compreensão a respeitos dos assuntos abordados.

Entretanto, uma das exigências para se alcançar a educação de qualidade é aprimorar o conhecimento sobre o processo do ensinar e do aprender na busca da compreensão sobre a complexidade dos sintomas dos alunos com transtornos do TDAH e tentar intervir adequadamente na aprendizagem, utilizando estratégias para realizar atividades lúdicas em

sala de aula como um processo evolutivo do ensino inclusivo nas escolas, fortalecendo a equidade, ampliando as oportunidades de conhecimentos, melhorando o desempenho escolar e intelectual do aluno e contribuindo para que sejam inseridos no meio social e no mundo do trabalho.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, N. R.; MACÊDO, L. R. G.; MONTENEGRO, I. O.; VASCONCELOS, T. C.; SANTOS, J. Lúdico no contexto do Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). **Rev. Coopex/fip**, v. 8, n. 1, 2017.

BRASIL, Governo Federal. **Base Nacional Comum Curricular** (2018), p. 567. Disponível em: http://basenacionalcom um.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em: 28 nov. de 2022.

BRASIL. Secretaria de educação fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências Naturais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

COLIN, A. W. **Como criar uma criança com Distúrbio por Déficit de Atenção**. Ed. Paulinas, 1997.

COSTA, S. V. **Discalculia:** Um Desafio ao Ensino da Matemática, UEG, Unidade Universitária de Itaberaí. Anais do V Encontro de Acadêmicos de Pedagogia e Educadores, Itaberaí, GO, 2012.

CRUZ, M. G. A.; OKAMOTO, M. Y.; FERRAZZA, D. A. O caso Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e a medicalização da educação: uma análise a partir do relato de pais e professores. **Interface Comunicação Saúde Educação**, v. 20, n. 58, p. 703-714, 2016.

DIAS, A. B.; CAMPOS, L. M. L. A educação inclusiva e o ensino de Ciências e de Biologia: a compreensão de professores do ensino básico e de alunos da licenciatura. **IX Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – IX ENPEC**, 2013.
DOLTO, F. **Tudo é Linguagem**. Martins Fontes, 2002.

DUPAUL, G. J; STONER, G. **TDAH nas escolas. Estratégias de Avaliação e Intervenção**. Ed: M. Books do Brasil LTDA. São Paulo, 2017.

FERREIRA, S. M. S; COMPIANI, M. A complexidade do ensino de ciências a partir da linguagem analógica para alunos com transtorno do espectro autista. **X Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – X ENPEC**, 2015.

FONSECA, V. da. **Introdução às Dificuldades de Aprendizagem**. 2 ed. rev. Aum. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GOLDSTEIN, S. M. **Hiperatividade**: como desenvolver a capacidade de atenção da criança. 10º Ed. Papirus. São Paulo, 2014.

HALLOWELL, E. M.; RATEY, J. J. **Tendência a distração – Identificação e gerência do Distúrbio do Déficit de Atenção da Infância a vida adulta.** Trad. André Carvalho. Ed. Rocco, 1999.

KISHIMOTO, T. M. O jogo e a Educação Infantil. **Pro-Posições**, v. 6, n. 2, p. 46-63, 1995.

LEITE, L. B. M; OLIVEIRA, C. B. E. Atividades Lúdicas no Ensino de Biologia para Alunos que Cumprem Medida Socioeducativa de Internação. **X Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – X ENPEC**, 2015.

MELO, C. L. **Aprender jogando: O lúdico no ensino de biologia**. 2014. 60 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação do Campo) - Universidade Federal de Campina Grande, Sumé, 2014.

PAPADOPOULOS, C. R.; EISENBERG, Z. W. **A trajetória acadêmica de estudantes universitários diagnosticados com TDAH à luz da Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano**. Rio de Janeiro. Tese de Doutorado – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2018.

PEROZIM, L. "O Ministério da sensatez adverte: NENHUM REMÉDIO EDUCA – Sem diagnóstico seguro, cresce a prescrição de psicotrópicos que 'acalmam' e 'concentram' crianças consideradas hiperativas e com baixo rendimento escolar". In: **Revista Educação**. Ano 9, nº 104.

PHELAN, T. W. **TDA/TDAH Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade**. Trad. Tatiana Kassner. São Paulo: M. Boocks do Basil Editora Ltda., 2005.

ROSA, S. V. R. **Ludicidade no Ensino de Ciências**. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Monografia. Departamento de educação. São Gonçalo, 2015.

ROTTA, N. T.; OHLWEILER, L.; RIESGO, R. dos S. **Transtornos da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SANTOS, P. T.; FRANCKE, I. D. **O Transtorno Déficit De Atenção e os seus aspectos comportamentais e neuro-anatomo-fisiológicos**: Uma narrativa para auxiliar o entendimento ampliado do TDAH. 2017.

SANTOS, L. F; VASCONCELOS, L. A. Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade em Crianças: Uma Revisão Interdisciplinar. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 26, n. 4, p. 717-724, 2010.

SATO, C. T.; LIMA, R. R. Importância do lúdico na formação de leitores. **Rev. Pedagogia**, v. 1, n. 7, p. 29-36, 2017.

SELMER, K. **O transtorno de déficit de atenção/hiperatividade (TDAH) e os desafios no contexto escolar: o lúdico como principal contribuinte**. 2018. 73 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Interdisciplinar em Ciências Naturais) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Ponta Grossa, 2018.

SILVA, K. C.; SIMABUKO, I. O. Nível de conhecimento dos professores de ensino médio da disciplina de matemática sobre o transtorno do déficit de atenção com hiperatividade -TDAH. **RIUEG**, 2016, p. 1-11.

STEFANINI, J. R.; SCHERER, Z. A. P.; SCHERER, E. A.; CAVALIN, L. A.; GUAZZELLI, M. S. Adolescentes com transtorno de déficit de atenção com hiperatividade e exposição à violência: opinião dos pais. **Rev. Latino-Am. Enfermagem**, v. 23, n. 6, p.1090-6, 2015.

.

PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO E DA APRENDIZAGEM NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO

Juliana Barbosa Dantas

RESUMO: Este artigo trata da relevância do tema: Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem na formação dos docentes, trazendo um foco voltado para o Público Alvo da Educação Especial – PAEE, sendo este, discentes: com deficiência; transtorno do espectro autista - TEA e Altas Habilidades/Superdotação. Objetivando assim, uma reflexão ao docente, de sua prática pedagógica na sala de aula comum no momento das intervenções. Que uma vez que este docente compreenda como acontece o desenvolvimento humano, possa atuar de forma responsável nas ações pedagógicas e mediação dos conhecimentos, fomentado dessa maneira a prática da inclusão escolar para todos e em especial ao PAEE. Portanto, o docente de posse desses conhecimentos (teoria), tem a sua disposição um laboratório (a criança) ao seu dispor para exercer de maneira responsável sua prática pedagógica interventiva correspondente a idade e nível de desenvolvimento em que se encontra esta. Assim sendo, docente e discente tendem a enriquecer-se, de um lado de forma profissional, e de outro de forma humana.
Palavras-chave: Psicologia; Desenvolvimento; Inclusão.

RESUMEN: Este artículo trata sobre la relevancia del tema: Psicología del Desarrollo y del Aprendizaje en la formación de profesores, con foco en el Público Objetivo de la Educación Especial – PAEE, a saber, estudiantes: con discapacidad; trastorno del espectro autista - TEA y Altas Habilidades/Superdotación. De esa forma, visando una reflexión para el docente, de su práctica pedagógica en el aula común en el momento de las intervenciones. Que una vez que este docente comprenda cómo sucede el desarrollo humano, pueda actuar con responsabilidad en las acciones pedagógicas y mediación del conocimiento, promoviendo así la práctica de la inclusión escolar para todos y en especial el PAEE. Por lo tanto, el docente, en posesión de este conocimiento (teoría), tiene a su disposición un laboratorio (el niño) a su disposición para ejercer responsablemente su práctica pedagógica intervencionista correspondiente a la edad y nivel de desarrollo en que se encuentra. Por tanto, docentes y alumnos tienden a enriquecerse, por un lado en lo profesional, y por otro en lo humano.
Palabras clave: Psicología; Desarrollo; Inclusión.

INTRODUÇÃO

A temática em questão vem proporcionar uma melhor compreensão na intervenção da prática pedagógica de um docente na vida escolar de seus discentes e quanto mais tenra a idade destes, melhor para corroborar com seu desenvolvimento.

É de suma importância de quem atua no magistério tenha o conhecimento da psicologia do desenvolvimento da aprendizagem, pois através desse, o docente obterá ferramentas necessárias para realizar de forma competente e responsável, as devidas intervenções necessárias no processo da aprendizagem do discente.

FORMAÇAO DO DOCENTE

E dependendo da formação do docente, serão formados discentes bons e leigos e/ou competentes. E assim, acreditamos que existe a partir de uma consciência ética e profissional, a busca por mais conhecimentos, e quando este colabora para a compreensão da psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem dos discentes, colaborará sim, para a compreensão e atuação pedagógica de modo eficaz, interferindo positivamente na formação destes. E sobre o foco da formação do docente, Mantoan (2003) defende que:

> Como se considera o professor uma referência para o aluno, e não apenas um mero instrutor, a formação enfatiza a importância de seu papel, tanto na construção do conhecimento, como na formação de atitudes e valores do cidadão. Assim sendo, a formação vai além dos aspectos instrumentais de ensino (p. 44).

A presença de um docente competente para atuar junto aos discentes em seu processo de aprendizagem, se faz necessária, pois estes estarão sempre em fase de desenvolvimento, principalmente os da educação infantil ao ensino dos anos iniciais do Ensino Fundamental, estes necessitam de intervenções responsáveis para auxiliá-los e orientá-los ao desenvolvimento da aprendizagem.

O docente, no processo do ensino e aprendizagem deve ser visto como mediador e facilitador, reconhecendo em cada discente suas potencialidades a serem estimuladas. Nessa perspectiva Araújo e Vieira (2013)abordam que:

> Acredita-se que a qualidade do processo de aprendizagem passa, por um lado, pela construção de uma relação pedagógica com base na aceitação e compreensão da pessoa do aluno e, por outro, pelo pressuposto de que o aluno contém em si potencialidades para aprender e, como tal, terá motivação para "o fazer" – o papel do professor facilitador será o de estimular e desenvolver as potencialidades do aluno e simultaneamente manter a motivação necessária ao seu crescimento e desenvolvimento pessoal (p. 99)

A psicologia do desenvolvimento possibilitará ao docente um amplo conhecimento a cerca das características do ser humano sobre o desenvolvimento físico-motor, afetivo, intelectual e social, passando da infância até chegar à vida adulta. Por isso, se faz relevante, que o docente compreenda o estudante em todos os seus aspectos, para que atue pedagogicamente diferentemente com cada um deles, tornando assim consciente de que estes são diferentes, e que assim sendo, necessitam de mediações diferentes também.

Cada discente tem seu próprio ritmo e tempo de aprendizagem, e que devem ser respeitados. "Para Skinner, educar é estabelecer comportamentos que serão vantajosos para o

indivíduo e para os outros no futuro." (CÓRIA-SABINI, 1986, p. 12). Tornando com esse procedimento, a escola cada vez mais acessível, democrática e inclusiva para todos, principalmente para os discentes do PAEE. E para estes, a escola necessitará de um olhar inclusivo ao elaborar o currículo escolar, projetos pedagógicos, atividades, entre outros. Colaborando assim para o respeito à diversidade de todo a equipe discente, independente se tem ou não alguma deficiência.

A PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO NO CAMPO DO CONHECIMENTO

A psicologia do desenvolvimento humano estuda as mudanças que o indivíduo passa ao longo de sua vida. É também um campo de conhecimento que considera os aspectos inerentes ao desenvolvimento humano e os fatores que o influenciam em cada fase da vida, apresentando características próprias destas.

O docente que detém do conhecimento da psicologia do desenvolvimento, obterá maior possibilidade de auxiliar aos seus educandos em seus processos de aprendizagens de forma coerente e responsável**.** Ele saberá a partir desse conhecimento, realizar as devidas mediações de forma a apoiá-los e identificar as mudanças ocorridas nestes, os auxiliando de uma forma eficaz no aprendizado, possibilitando um melhor nível de desenvolvimento.

Quando um docente tem a consciência da psicologia do desenvolvimento, demonstrará uma postura de adequar sua prática pedagógica à faixa etária e ao nível de desenvolvimento de seus discentes, oferecendo auxílio a estes para que revelem seu potencial.

E em se tratando do atuar com o Público Alvo da Educação Especial-PAEE, se requererá muito mais desse docente, pois além do conhecimento da psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem, lhe é necessário conhecer o sujeito discente em seus aspectos peculiares e suas especificidades, além de suas potencialidades para que se resgate sua auto-estima e suas possibilidades de aprendizagens. Afinal, a inclusão só se dará quando houver a integração, permanência e participação destes discentes.

A CRIANÇA COMO PROTAGONISTA

Segundo fatos históricos, até o século XIX a criança era vista como um ser inacabado, um ser em miniatura, um indivíduo passivo. Toda criança era considerada um “vir a ser”, um projeto de gente, sem vez e sem voz.

Nesse período a criança era tratada como um ser inacabado, porém tão logo a criança apresentasse algum embaraço físico, alguma habilidade, já era misturado em meio aos adultos e partilhava de seus trabalhos e jogos de criancinha pequena, ela se transformava imediatamente em homens jovens sem passar por essas etapas da juventude a qual é tão importante para o desenvolvimento de cada ser.

Nos tempos contemporâneos, a criança se mostra como um ser dotado de vontades, ela tem seu protagonismo, é cercada de atenções e direitos garantidos no Estatuto da Criança e do Adolescente- ECA.

Um ser em construção que necessita desde a mais tenra idade de diversos estímulos entre seus pares e seu meio para que se desenvolva de maneira eficaz. E essa mudança de concepção a respeito da criança, só foi possível com o estudo da Psicologia do Desenvolvimento ao longo dos tempos.

A INFLUÊNCIA DA PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO NO DESENVOLVIMENTO HUMANO

O estudo do desenvolvimento humano *compreende as características da faixa etária e as relaciona com as diferenças individuais, fazendo referência a determinado tipo de comportamento, em determinada situação, em cada momento da vida*. Verificou-se a partir deste estudo que as características do ser humano não são biologicamente herdadas, são apresentadas ao longo do desenvolvimento e que são historicamente formadas e dependem do convívio social.

Dessa forma, a Psicologia do Desenvolvimento pode ser definida como a área que estuda o desenvolvimento humano em todos os seus aspectos: físico-motor, intelectual, afetivo-emocional e social, compreendendo o ser humano desde o nascimento até o fim da vida (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 2008) e estes aspectos, embora apareçam separados, estão interligados.

E os fatores são: hereditariedade, crescimento orgânico, maturação neurofisiológica e o meio. Diversos estudos apontam que o desenvolvimento humano parte do pressuposto de que esses quatro aspectos são indissociáveis, embora possam evidenciar diferentes características (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 2008).

Segundo esse campo de estudo em foco, as principais concepções de aprendizagens são: inatista, ambientalista e interacionista. Concepções estas, que favorecem ao docente/ou mediador, lançar um olhar investigativo aos seus discentes para comprovar na prática o que de fato acontece a estes. A seguir discorreremos a respeito de cada uma destas concepções:

A concepção inatista defende que o indivíduo já nasce com personalidade, valores, hábitos, crenças, formas de pensar, reações emocionais, apontando inclusive que a conduta social nasce com o indivíduo e não sofre transformação ao longo de sua vida, ou seja, essa concepção dar ênfase a hereditariedade. Nessa concepção, o papel da educação era interferir o menos possível no processo de desenvolvimento, e esta, é compreendida como um processo que acontece de dentro para fora. Ainda dar ênfase de que o discente é ativo e o docente favorece o desenvolvimento.

Já a concepção ambientalista defende que o homem é um ser mutável e desenvolve suas características a partir das condições que o meio oferece, ou seja, ver o ambiente mais importante que a maturação biológica. Esta concepção pontua que a aprendizagem é a mudança de comportamento por meio de experiência (empirismo) e que traz a visão de homem como um ser passivo, ou seja, não valoriza as possibilidades de liberdade individual, de escolha, de autenticidade de esse ser.

E a concepção interacionista, defende que o organismo e o meio exercem ação recíproca e que é essa ação que provoca mudanças, A aprendizagem está associada à aquisição de conhecimento como construído pelo indivíduo, durante a vida. E que a mesma nem nasce com o indivíduo, nem é absorvido de forma passiva.

CONTRIBUIÇÕES DE ALGUNS TEÓRICOS

Muitos foram os teóricos que contribuíram com o objetivo de compreender o ser humano em seu desenvolvimento e aprendizagem, dada a importância de suas proposições para a educação, são estes: Jean Piaget, Lev Vygotsky, Henri Wallon, David Ausubel, Skinner.

Com destaque especial a Jean Piaget (biólogo, psicólogo e epistemólogo suíço**)** que desenvolve a teoria do construtivismo, considerando no processo de aprendizagem, tanto os fatores orgânicos quanto os ambientais. Na perspectiva dessa teoria, o conhecimento é construído na interação entre o sujeito e o objeto. O sujeito tem potencialidades e características próprias, mas o meio precisa favorecer esse desenvolvimento para que elas se concretizem.

Pela concepção construtivista, o docente deve criar contextos, conceber ações e desafiar os discentes para que a aprendizagem ocorra. O conhecimento não é incorporado diretamente pelo sujeito: pressupõe uma atividade, por parte de quem aprende que organize e integre os novos conhecimentos aos já existentes. A capacidade de aprender é desenvolvida e

construída nas ações do sujeito por meio do contato ativo com o conhecimento, que é facilitado pelo docente.

Piaget procurou entender como o sujeito se desenvolve em cada etapa de sua vida, o mesmo trabalhou por meio do modelo empírico e seu foco era no aspecto cognitivo. Ele defendia que são as estruturas cognitivas que auxiliam no processo de adaptação ao meio. E estas eram compostas pelos seguintes processos: assimilação, acomodação e adaptação. Compreendido cada um desses processos da seguinte forma:

- Assimilação, compreendida como processo de incorporação dos desafios, informações e conceitos;
- Acomodação, compreendida como processo de criação ou mudança de estruturas mentais;
- Adaptação, compreendida como processo de desenvolvimento que acontece através da satisfação das necessidades e solução de problemas.

Piaget sistematiza que o desenvolvimento cognitivo é marcado por períodos com características bem definidas, as quais expõem uma estrutura qualitativamente diferente da que a precedera e das que a sucederão, e, concomitantemente, preparam o indivíduo para o estágio seguinte (CÓRIA-SABINI, 1986; GOULART, 2003). Os estágios do desenvolvimento segundo Piaget são:

- Sensório motor (0 a 2 anos);
- Pré-operacional (2 a 7 anos);
- Operações concretas (7 a 11 anos);
- Operações formais (12 anos em diante).

Para Coll e Martí (1996), quando se considera a ação educativa, a passagem de um estado de menos conhecimento para um estado de conhecimento mais avançado encontra explicação nos estudos de Piaget. A aprendizagem escolar não é uma recepção passiva do conhecimento transmitido, mas sim um processo ativo de elaboração, no qual a interação múltipla entre discentes e os conteúdos que têm de aprender deve ser favorecida. Assim, por meio das ações efetivas ou mentais que realiza sobre o conteúdo de aprendizagem, o discente constrói o conhecimento.

Outro teórico que merece destaque é Lev Semenovich Vygotsky (psicólogo bielo-russo) que desenvolveu a teoria sócio-interacionista da aprendizagem, a mesma defende que o meio e o organismo exercem ações iguais durante o desenvolvimento.

Para Vygotsky, o desenvolvimento cognitivo ocorre por meio da interação do sujeito com o meio social. Assim, o homem é um ser ativo, histórico e social que através de interações constrói LA TAILLE et al, 1992, p.24). e modifica o ambiente. Em Vygotsky, "a cultura torna-se parte da natureza humana num processo histórico que, ao longo do desenvolvimento da espécie e do indivíduo, molda o funcionamento psicológico do homem" (

Os estudos de Vygotsky, remetem à discussão das relações entre pensamento e linguagem por parte do indivíduo, ao processo de internalização e ao papel da escola na transmissão de conhecimentos, exercendo forte influência em pesquisas sobre a linguagem, a mente, a cognição, a cultura e o pensamento humano.

Ele defende ainda que o ser humano como ser ativo, age sobre o mundo, nas relações sociais, transformando suas ações, constituindo-se internamente e que é através da linguagem que o social pode ser apreendido, a fala modifica o pensamento e a relação do organismo com o meio.

Vygotsky (2010, p. 284) ao postular que "o próprio indivíduo não deve ser entendido como uma forma acabada, mas como uma permanente e fluente forma dinâmica de interação entre o organismo e o meio". A apropriação social acontece através da interação social com adultos e crianças e sua fala é de extrema importância para assimilação do pensamento e síntese do mesmo. E sobre as fases da linguagem na teoria de Vygotsky estão subdivididas nas seguintes idades e apresentando as respectivas características assim discriminadas:

- Idade de 2 anos- a criança faz uso da fala, acompanhada do comportamento, sua fala é de ação e de orientação, ou seja, ela fala e age ao mesmo tempo.
- Idade de 3 anos- sua fala já vem antes do comportamento e ela já anuncia o que quer fazer. Nessa fase, a fala adquire a função de pensamento complexo.
- Idade dos 6 anos- a criança começa a utilizar a fala interna, junto com o pensamento que anda interligado. Nesse período surge a linguagem verbal, mas algumas partes do pensamento não têm relação com a fala, como a inteligência prática. O desenvolvimento da criança nessa fase apresenta três aspectos: instrumental, cultural e histórico. E ela necessita da presença de um adulto (mediador) para atingir seu desenvolvimento que dará abertura a processos psicológicos mais complexos.

O sujeito criança que também é um sujeito psicológico, necessita ser compreendida de forma integral por parte de todos que o circulam, principalmente por parte daqueles que atuam como monitores das aprendizagens desta. E sobre sujeitos psicológicos que somos:

> De um ponto de vista metodológico podemos ‘esquartejar’ esse sujeito para estudar em detalhes os elementos constituintes de sua personalidade, mas não devemos perder a noção de totalidade do sistema. [...] na realidade concreta do dia-a-dia, cada um de nós, sujeitos psicológicos, somos constituídos (e nos constituímos) de um corpo biológico. Esse organismo sente fome, mas também sente prazer, raiva, amor. ódio [...] portanto estamos falando de um ser que é biológico, afetivo, social e cognitivo ao mesmo tempo, sem que um destes aspectos possa ser considerado mais importante do que o outro, já que qualquer perturbação em algum desses subsistemas afeta o funcionamento da totalidade do sistema (ARAÚJO, 1998, p.32).

Compreende-se com essa citação que a harmonia entre as estruturas cognitivas e afetivas do sujeito estão a se organizar continuamente com boa adaptação ao contexto. E o docente é um excelente mediador para equalizar estas questões juntos as crianças que necessitam de seu apoio no processo do ensino e aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluímos, pois esse trabalho, ressaltando quão importante é a formação de um profissional comprometido com a educação de qualidade e para isso, requer o aperfeiçoamento contínuo. Para que a escola cumpra com o seu papel de educar, contemplando a todos, é essencial que o profissional docente compreenda e respeite as diferenças humanas em suas singularidades. E isso é inclusão.

Considerar que cada indivíduo, apesar das influências do meio, do coletivo, aprende à sua maneira, de acordo com suas condições e no seu tempo, e é essencial que a este, cabe que respeitemos seu ritmo de aprendizagem e desenvolvimento.

Diante do tema relevante descrito nesse, cabe que estejamos abertos para mudanças e que nada é engessado, que algumas crianças rotuladas de “diferentes” (crianças com deficiências), muitas vezes pode não corresponder sua idade cronológica correspondente com sua idade biológica por falta dos estímulos externos ou até mesmo motivo biológico.

E estes discentes com deficiências necessitarão ainda mais de um olhar específico por parte de um docente mediador que possa possibilitar os estímulos necessários e adaptações apropriadas que colaborem para o seu pleno desenvolvimento em todos os seu aspectos.

Num contexto escolar, o desafio de um docente mediador está em proporcionar aos seus discentes com ou sem deficiências, condições e oportunidades para que se tornem protagonistas no processo da aprendizagem, sujeitos ativos e produtores de saberes e não meros repetidores de informações ou simples copistas.

Compreendendo que todo docente é por natureza empreendedor do seu discente, tendo em vista que é ele quem o impulsiona, é quem o incentiva a crescer na vida. Consciente de que cada criança aprende de maneira singular, o que denota a existência de diferentes estilos de aprendizagem, os quais demandam um adequado planejamento e utilização de estratégias de ensino que contemplem tal diversidade.

A temática Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem na Perspectiva da Inclusão muito corrobora para a compreensão da criança. E quando estes conhecimentos estão atualizados na formação dos docentes, implicará numa melhor mediação no processo do ensino e aprendizagem no cotidiano escolar com as crianças.

E quando essas crianças fazem parte do Público Alvo da Educação Especial – PAEE (discentes com deficiências, Transtorno Espectro Autista e Altas habilidades e/ou superdotação), estes conhecimentos tornam-se ainda mais importantes, pois necessitarão ser compreendidas também em suas peculiaridades.

Na perspectiva de que a criança é um ser que está em constante formação e o docente, um mediador e formador de opiniões, faz-se necessário cada vez mais urgente que este último esteja atualizado, para que possa realizar as devidas mediações com responsabilidade.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, E. S. C. de; VIEIRA, M. de O. Práticas docentes na Saúde: contribuições para uma reflexão a partir de Carl Rogers. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, SP, v. 17, n. 1, p. 97-104, 2013. Disponível em: Acesso em: 30 jan. 2018.

BOCK, A. M. B.; FURTADO, O.; TEIXEIRA, M. L. T. **Psicologias:** uma introdução ao estudo da psicologia. 14ª ed. São Paulo: Saraiva, 2008.

COLL, C.; MARTÍ, E. Aprendizagem e desenvolvimento: a concepção genético-cognitiva da aprendizagem. In: COLL, C.; MARCHESI, Á.; PALACIOS, J. et al**. Desenvolvimento psicológico e educação:** psicologia da educação escolar. v. 2. Porto Alegre: Artmed, 1996, p. 105-121.

CÓRIA-SABINI, M. A. Psicologia aplicada à educação. São Paulo: EPU, 1986.

LA TAILLE, Y., et al. **Piaget, Vygotsky, Wallon:** teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Sumus,1992.

MANTOAN. Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?**São Paulo: Moderna , 2003.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia Pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

APRENDIZAGEM DOS ALUNOS EM SITUAÇÃO DE INTERNAÇÃO OU PRIVAÇÃO TEMPORÁRIA DO ENSINO

Jerlane Maria Silva de Lima[45]
Geniel Pereira de Oliveira[46]
Mikeline de Araújo Alves Pereira[47]

RESUMO: O referente trabalho aborda a respeito da Importância das Classes Hospitalares na Aprendizagem dos alunos em situação de internação ou privação temporária do ensino, cuja finalidade é trazer reflexões a respeito da sua relevância para a sociedade, visto que, são vários fatores que interferem no processo de aprendizagem do indivíduo hospitalizado. Além disso, mostram a possibilidade de desenvolver as ações pedagógicas de acordo com a realidade dos discentes. Para alcance dos resultados tivemos como objetivo geral: Analisar os fatores contribuintes para aprendizagem dos alunos e do fazer pedagógico nas classes hospitalares. Portanto esperamos que através desta pesquisa possamos gerar reflexões e mudanças de atitudes desencadeando entre os estudantes de pedagogia, professores, aos profissionais da saúde, e os familiares destas crianças e adolescentes hospitalizados, palestras formadoras, ou seja, oferecer alternativas de socialização do conhecimento desse estudo ampliando o repertório do conhecimento e aprofundamento dessa investigação.
Palavras-chave: Classes hospitalares; Ensino-Aprendizagem; Internação.

ABSTRACT: The related work deals with the Importance of Hospital Classes in the Learning of students in a situation of hospitalization or temporary deprivation of teaching, whose purpose is to bring reflections about their relevance to society, since there are several factors that interfere in the learning process of the hospitalized individual. In addition, they show the possibility of developing pedagogical actions according to the students' reality. In order to reach the results, we had as general objective: To analyze the contributing factors for the students' learning and the pedagogical work in the hospital classes. Therefore, we hope that through this research we can generate reflections and changes in attitudes, triggering training lectures among pedagogy students, teachers, health professionals, and the families of these hospitalized children and adolescents, that is, offering alternatives for socializing the knowledge of this study. expanding the repertoire of knowledge and deepening this investigation.
Keywords: Hospital classes; Teaching-Learning; Hospitalization.

INTRODUÇÃO

O referente trabalho aborda a respeito da importância das Classes Hospitalares na Aprendizagem dos alunos em situação de internação ou privação temporária do ensino, cuja finalidade é trazer reflexões a respeito da sua relevância para a sociedade, visto que, são vários

[45]Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú-UVA, Pós-graduada em Educação Infantil e Ensino fundamental I pela Faculdade do Maciço de Baturité-FMB e Mestrando em Ciências da Educação pela Universidad Del Sol – UNADES. jerlanemaria80@gmail.com.
[46] Graduado em Pedagogia pela UVA-Universidade Estadual do Vale do Acaraú, Pós-graduado em Docência em Teologia pelo Centro Universitário FAVENI e Mestrando em Ciências da Educação pela Universidad Del Sol – UNADES - geniel2010@hotmail.com.
[47]Licenciada em Pedagogia pelo Centro Universitario Inta-UNINTA, pos-graduada em Psicopedagogia Institucional e Clinica pelo Instituto Superior de Educação de Pesqueira- ISEP e Mestrando em Ciências da Educação pela Universidade Del Sol – UNADES- mik_eline@hotmail.com.

fatores que interferem no processo de aprendizagem do indivíduo hospitalizado.

É pertinente citar que está temática tem gerado nos últimos anos discussões na sociedade, por mais que seja um fato antigo na história da educação, mas ainda é bastante desconhecida por muitos profissionais da educação, saúde e pelas famílias, como também apresenta alguns fatores que interferem no processo de aprendizagem do aluno internado. Dessa forma, há necessidade de estratégias educacionais, políticas e sociais, pois os sujeitos que se apresentam em estado de enfermidade e ao mesmo tempo de estudante, necessitam de maior atenção de acordo com suas especificidades de tempo, espaço, emocional, físico, respeitando-os, compreendendo-os e auxiliando-os da melhor maneira, mostrando para os profissionais de saúde e familiares a forma correta de agir com esse indivíduo.

Vale enfatizar, que este estudo é de suma relevância, pois vista mostrar as contribuições do professor da classe hospitalar, oferecendo para o alunado os conhecimentos necessários para que possam obter resultados significativos, brevemente receber a notícia de que a criança, adolescente ou adulto estar de alto hospitalar e apto para voltar as suas atividades normais e estudar na rede regular de ensino.

Para alcance dos resultados tivemos como objetivo geral: Analisar os fatores contribuintes para aprendizagem dos alunos e do fazer pedagógico nas classes hospitalares. E como objetivos específicos: Refletir sobre a importância das classes hospitalares, apontar os fatores que interferem no processo de aprendizagem do aluno em situação de internação ou privação temporária do ensino, mostrar as contribuições do professor hospitalar frente às dificuldades do aluno hospitalizado.

Cabe destacar que para elaboração deste trabalho de conclusão de curso optamos por uma pesquisa bibliográfica, a qual foi de suma importância para compreendermos a temática em questão.

Para realização deste trabalho nos fundamentamos nas análises dos teóricos Fonseca (2003), Fontes (2008), Gonzáles (2007), Oliveira (2004), Paula (2011), Vygotsky (1989), Wallon (1975), entre outros. Salientamos que a escolha desses autores esta centrada na contribuição que os mesmos têm dado à educação, e na forma como suas teorias colaboraram para o embasamento deste estudo. Além disso, mostram a possibilidade de desenvolver as ações pedagógicas de acordo com a realidade dos discentes.

É importante mencionarmos que este trabalho organiza-se da seguinte forma: No primeiro capítulo constitui-se a introdução, a justificativa e os objetivos que almejamos alcançar.

No segundo capítulo, explicitaremos o referencial teórico, que foi de suma importância,

uma vez que nos deu significativas contribuições para elaboração e fundamentação deste trabalho. No terceiro capítulo, tecemos a metodologia utilizada para construção da pesquisa.

Enfim, no quarto e último capítulo, expomos nossas considerações finais acerca das contribuições do sistema para que se faça valer o que diz a legislação com maior precisão, como também desencadear entre os estudantes de pedagogia, professores, aos profissionais da saúde, e os familiares destas crianças e adolescentes hospitalizados, palestras formadoras, ou seja, oferecer alternativas de socialização do conhecimento desse estudo ampliando o repertório do conhecimento e aprofundamento dessa investigação.

REFERENCIAL TEÓRICO

Este capítulo traz a visão de alguns autores a respeito das contribuições do professor hospitalar frente às dificuldades do aluno hospitalizado, vislumbrando contribuir para melhores condições alcançando resultados significativos.

BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA

As classes hospitalares remota de uma trajetória antiga, porém torná-se inovadora a cada dia mundialmente. Pesquisas publicadas sobre classes hospitalares indicam que o surgimento do que conhecemos hoje como classe hospitalar, se deu por atividades educativas realizadas dentro dos hospitais. De acordo com estudiosos que pesquisam sobre o assunto, a origem do ensino hospitalar ocorreu no continente europeu precisamente na França, bem no início do século XX. No país francês de acordo com Paula (2011) a primeira classe hospitalar foi implementada em 1929 por Marie Luoise Imbert.

Porém, segundo Vasconcelos (2005) a classe hospitalar teve seu inicio também na França, mas em 1935; neste mesmo ano Henri Sellier abre a sua primeira escola para atender crianças impossibilitadas nos diversos lugares de Paris. Sua ação passou a ser admirada e realizada nos variados países da Europa principalmente Alemanha e por toda França, posteriormente aderido nos Estados Unidos para atender crianças com Tuberculose. Em meados do século XX, observou-se que em países como Inglaterra, Estados Unidos e o Canadá violavam aspectos emocionais das crianças dentro dos asilos, orfanatos e instituições.

Até que no ano de 1939, em uma cidade de Paris foi fundado O Centro Nacional de Estudos e de Formação para a Infância Inadaptada (CNEFEI), formando professores para trabalhar em hospitais e institutos especiais, o mesmo existe e funciona até o presente momento. No referido ano, também foi criado pelo Ministério da Educação na França o cargo

de professor hospitalar.

Seguidamente na década de 40, surgiu a Associação Animação, Lazer no Hospital, após isso nos anos 80 foi inaugurada a Associação para a melhoria das condições de hospitalização das crianças (APACHE) vinculada, segundo (Paula 2011), à... (Associação Europeia para crianças em Hospital) que reúne várias entidades no país em defesa dos direitos das crianças e adolescentes internados. Essas associações proporcionam junto aos professores, crianças e adolescentes a oportunidade do ensino-aprendizagem mesmo estando no hospital acompanhando elas no espaço hospitalar, na alta e até o retorno para escola regular. Já na Espanha contata-se que a preocupação com o atendimento pedagógico hospitalar é relativamente recente segundo Gonzáles (2007).

Por outro lado, no Brasil, durante os anos 30 acontecia um grande surto de doenças gravíssimas (lepra, tuberculose e sífilis) e da insanidade mental, atingindo muitas crianças, então decidiram fazer o asilamento delas em manicômios se apresentasse qualquer anormalidade, era motivo para interná- las, sem se quer avaliar a situação com maior precisão. Essa atitude era considerada normal na época por razões de ordem econômica e de saúde pública. De tal forma que existiu O Pavilhão-Escola Bourneville para crianças anormais, do Hospício Nacional de Alienados do Rio de Janeiro fundado em 1902 e extinto em 1942.

Nota-se que possivelmente a origem das classes hospitalares vincula-se ao período da origem do ensino especial no país brasileiro. Com isso, após o fechamento do Pavilhão Bourneville, surge por volta de 1600 oficialmente e reconhecidas às primeiras classes especiais nas enfermarias da Santa Casa de Misericórdia de São Pulo destinados para deficientes físicos tendo salas nomeadas tecnicamente “Classes hospitalares” na modalidade “Ensino hospitalar”; sendo encontrados nos arquivos do hospital relatórios anuais que teoriza a prática educacional com alunos datados de 1931.

Logo após, outras salas primordiais foram instaladas aumentando consequentemente o número de professoras, porém ainda uma quantidade baixa para a necessidade. Cada educadora tinha um tempo estabelecido para atender individualmente seus alunos internados nos quais precisavam estudar mesmo estando no hospital. A Santa Casa de Misericórdia é bastante antiga, porém, registros que comprovam atividades de ensino hospitalar mais embasado são somente a partir de 1953.

Contudo, no dia 14 de Agosto de 1950, surge a classe hospitalar do Hospital Municipal Jesus localizado na cidade do Rio de Janeiro, através da portaria nº 634. Neste mesmo ano tinha 80 crianças internadas, onde apenas uma professora de nome Lecy Rittmeyer realizava diagnósticos iniciais para identificar o conhecimento prévio dos alunos

individualmente para dar continuidade ao aprendizado deles.

O Hospital Jesus e o Hospital Barata Ribeiro funcionavam com classes hospitalares e uma não sabia da existência da outra até o ano de 1960. Foi então que as professoras Lecy Rittmeyer e Marly Fróes Peixoto se conheceram e compartilharam entre elas as experiências vivenciadas nos hospitais na qual cada uma trabalhava, surgindo assim nas entre linhas da conversa algo bastante em comum entre as duas as angústias, como a falta de uma regulamentação, melhorias e condições de trabalho principalmente salas adaptadas; até que no dia 24 de outubro foi criado o Setor de Assistência Educacional Hospitalar.

No entanto, o Diretor do Departamento de Educação Primaria, professor Álvaro Palmeira impôs na época algumas condições para que não deixasse de existir as classes hospitalares, como a criação de salas de aula adaptadas para crianças nos hospitais. Em consequência positiva a classe hospitalar passa em ser uma Unidade Escolar com regime próprio: Classe em Cooperação Hospitalar Jesus.

No ano de 1961, deixou de existir o Setor de Assistência Educacional Hospitalar e foi criado o Setor de Ensino Especial e Supletivo. Neste mesmo período foi oficializado pela Lei de Diretrizes e Bases e pela Constituição do Estado da Guanabara no artigo 83 parágrafo 5º diz: “A Educação dos Excepcionais será objeto de especial cuidado e amparo do Estado, assegurada ao Deficiente a assistência educacional, domiciliar e hospitalar.” (RIO DE JANEIRO, 1969). Seguidamente em 1965, passou a ser exigido para as novas professoras que atuam na área do ensino hospitalar o diploma de Especialista em Deficientes Físicos. Logo mais em 1975, a Classe em Cooperação Hospital Jesus passou a denominar: Escola 22- 8. Classe Especial de Deficientes Físicos do Hospital Jesus. A Classe pertencia a o 8 DEC (Distrito de Educação e Cultura).

A Lei 13/1982 de sete de abril estabeleceu as bases que hoje são as classes hospitalares. No artigo 29 dispõe “Todos os hospitais tanto infantis quanto de reabilitação, e também aqueles que tiveram serviços pediátricos permanentes, da administração do Estado, dos órgãos Autônomos dela dependentes, da segurança social, das comunidades autônomas e das corporações locais, assim como os hospitais particulares que regularmente ocupem, no mínimo, a metade de suas camas com doentes cuja instância e atendimento médico dependam de recursos públicos, terão que contar com uma seção pedagógica para prevenir e evitar a marginalização do processo educacional dos alunos em idade escolar internados nesses hospitais”(GONZÁLES, 2007, p.345). Um ano após esta lei, no caso em 1983, fizeram a mudança da classe hospitalar do hospital de Jesus a ser anexo da Escola Municipal General do

Exercito Humberto de Souza Mello.

Na Declaração dos Direitos da Criança Hospitalizada de 1987 (CAMARU; GOLDANI, 2004) também se ocupa do processo de ensino-aprendizagem da criança doente e/ou hospitalizada e/ou convalescente, enfatizando entre outros aspectos, o direito, que as crianças têm, de continuar a sua vida escolar durante a permanência no hospital e de se beneficiar do ensino dos professores e do material didático que as autoridades escolares coloquem a sua disposição.

No ano de 1990, foi realizada uma nova organização na Secretaria Municipal de Educação, e a Resolução 392 de julho de 1990, determina que a Classe Hospitalar Jesus passe a ser vinculada a Escola Humberto de Souza Mello. A partir desses anos seguintes muitas coisas aconteceram, como o aumento do número de crianças atendidas, a quantidade de professoras nos, as mesmas passaram a receber insalubridade, como também fizeram novas salas adaptadas. A Carta da Criança Hospitalizada de Portugal, de 2000, inspirada nos princípios da Carta Europeia da Criança Hospitalizada, aprovada pelo Parlamento Europeu em 1986, demostra as preocupações com projetos de humanização nos hospitais, com o bem-estar da criança hospitalizada e os aspectos educativos.

O principio sete da Carta de Portugal propõe que o "Hospital deve oferecer às crianças um ambiente que corresponda às suas necessidades físicas, afetivas e educativas, quer no aspecto do equipamento, quer no de pessoal e da segurança" (MOTA, 2000.p.60).

Em março de 2005, foi assinado o convênio entre a Secretaria Municipal de Educação e a Secretaria Municipal de Saúde, publicado no Diário Oficial do município em 08/03/2005 que dispõe sobre o funcionamento da Classe Hospitalar Jesus. (Rio de Janeiro, 2005). Portanto, A Classe Hospitalar foi reconhecida definitivamente pelo Ministério de Educação e do Desporto em 1994, através da publicação da Política Nacional de Educação Especial (MEC/SEESP, 1994).

É pertinente explanar, que no Brasil há um total de 30 hospitais que oferecem atendimento pedagógico hospitalar para crianças e adolescentes hospitalizados. A maioria dos alunos/pacientes que estudam na escola hospitalar detectadas pelo estudo de FONSECA (1999), tem entre 0 e 15 anos de idade.

Observa-se no breve histórico, que a trajetória das Classes Hospitalares no Brasil e no mundo não é um fato novo na história da educação, porém ainda muito desconhecida pelos educadores, profissionais da saúde e pelos familiares das crianças e adolescentes em situação de internação hospitalar os quais têm todo direito de estudar mesmo estando no hospital.

AS CLASSES HOSPITALARES

Indubitavelmente todo ser humano tem direito a educação conforme a legislação. Em consonância ao que se refere à Constituição Federal (1988, p.128), em seu artigo 205 dispõe "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". Ou seja, a educação é direito de toda criança, adolescente ou adulto, com isso, inclui os educandos hospitalizados. Com base nisso, o Estado, a família e a sociedade devem oferecer meios para que esse direito do aluno/paciente se cumpra.

Sob outro ponto de vista é o que diz também o Estatuto da criança e do adolescente (ECA), na qual determina em seu artigo 53º que, "a criança e o adolescente têm direito a educação, visando o pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-lhes: (...) igualdade de condições para o acesso e permanência na escola" (2001, p.21). Faz-se necessário refletirmos sobre o aspecto "Permanência na escola", quando sabemos que nem sempre é possível o aluno permanecer na escola quando se tem algum problema de saúde.

Por essa ótica o Decreto de Lei nº 1044/69 determina, os educandos que apresentam necessidade de tratamento especial têm direito de realizar suas atividades a domicílio, havendo acompanhamento pedagógico de acordo com suas especificidades. A partir desse regulamento surge a modalidade de ensino domiciliar viabilizando acompanhar a escolaridade dos alunos doentes, mas que não estão sobre o regime de internação hospitalar. Porém, a maioria encontra- se em casas de apoio e em suas residências, muitas vezes devido à imunidade baixa, onde não podem frequentar lugares públicos, como escolas, igrejas, clubes de festas, etc.

Com base no Estatuto da criança e do Adolescente Lei de nº, 8.069, de 13 de junho de 1990 dispõe em seu artigo 57º:

> Art. 57º- O Poder Público estimulará pesquisas, experiências e novas propostas relativas a calendário, seriação, currículo, metodologia, didática e avaliação, com vistas à inserção de crianças e adolescentes excluídos do ensino fundamental obrigatório.

No que tange, podemos perceber que o ECA em seu art. 57º destina-se ao cuidado com as crianças e adolescentes que por motivos de doenças gravíssimas de níveis virais, crônicos,

parasitárias e todas as enfermidades que por algum motivo as afastam do ensino regular, tenham aparato legal e não fiquem prejudicadas na sua aprendizagem escolar. Salienta-se que a internação hospitalar as exclui da vida escolar regular de certa forma, mas, este artigo oferece sugestões, meios, ideias para que as aprendizagens desses indivíduos aconteçam independentemente do ambiente que as mesmas se encontram.

Desse modo, há uma publicação da Resolução nº 41 de 13 de outubro de 1995 do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente, nomeada pelo ministério da Justiça, que trata dos Direitos da criança e dos adolescentes Hospitalizados, nos quais esses direitos estão descritos em 20 itens, onde se destaca o item 9 que diz: "9-Direito de desfrutar de alguma forma de recreação, programas de educação para a saúde, acompanhamento do currículo escolar durante sua permanência hospitalar;" Nessa ótica, percebe-se os atendimentos pedagógicos hospitalares, nas quais denominam-se "As Classes Hospitalares", onde o Ministério da Educação e do Desporto por meio da publicação de Política Nacional de Educação Especial (MEC/SSESP,1994), propõe que a educação hospitalar aconteça em salas organizadas no hospital ou mesmo no leito, caso o aluno não possa se locomover.

É notório que as Classes Hospitalares e a Educação Especial estão entrelaçadas uma a outra. Segundo Menezes (2004, p.25) "a Educação Especial é uma modalidade da educação escolar que busca em sua prática, apresentar encaminhamentos adequados às realidades humanas que exigem diferenciações nos atos pedagógicos".

No tocante, a Lei de Diretrizes e Bases 9394/96, determina que a educação especial seja uma modalidade da educação básica, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para educandos com necessidade educacionais especiais. Com base nisso, percebemos que para acontecer uma educação inclusiva, de qualidade e acessível a todos, pressupõe que o trabalho nas classes hospitalares esteja em consonância ao ensino especial.

Sendo assim, a Classe Hospitalar é uma modalidade da Educação Especial, tendo por objetivo atender pedagogicamente os estudantes/pacientes enfermos mediante suas possibilidades e especificidades dando continuidade a sua vida escolar.

> Em sua prática pedagógico-educacional diária, as classes hospitalares visam a dar continuidade ao ensino dos conteúdos da escola de origem da criança ou adolescente e/ou operam com conteúdos programáticos próprios à faixa etária das crianças e jovens hospitalizados o que os leva a sanar dificuldades de aprendizagem e/ou à oportunidade de aquisição de novos conteúdos intelectivos (FONSECA, 1999 p.13).

Desse modo, o ensino especializado não é só pra quem apresenta algum grau de

anormalidade, tido como deficientes ou com necessidades especiais, mais também para os alunos que necessitam de atendimento educacional diferenciado. Nesse sentido, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- lei Darcy Ribeiro, no nº 9.394 de 1996- LDBEN em seu artigo 58º esclarece, fica assegurado que este serviço poderá se dar em outros ambientes caso não for possível sua integração nas classes comuns do ensino regular.

De acordo com o documento publicado em 2002 pelo Ministério da Educação e Secretaria de Educação Especial, tendo como título: Classe Hospitalar e atendimento pedagógico domiciliar: estratégias e orientações, assim designam:

> Cumpre às classes hospitalares e ao atendimento pedagógico domiciliar elaborar estratégias e orientações para possibilitar o acompanhamento pedagógico- educacional do processo de desenvolvimento e construção do conhecimento de crianças, jovens e adultos matriculados ou não nos sistemas de ensino regular, no âmbito da educação básica e que encontram-se impossibilitados de frequentar escola, temporária ou permanentemente e, garantir a manutenção do vínculo com as escolas por meio de um currículo flexibilizado e/ou adaptado, favorecendo seu ingresso, retorno ou adequada integração ao seu grupo escolar correspondente, como parte do direito de atenção integral." (MEC, SEESP, 2002, pág.13).

No entanto, este documento pretende incentivar atendimentos pedagógicos nos ambientes hospitalares ou domiciliares assegurando a educação básica dos alunos impossibilitados de frequentar a rede regular de ensino, por motivo da internação ou privação temporária do ensino pelo fato de estarem doentes.

Cabe frisar, que o Conselho Estadual de Educação, publicou a Deliberação nº 68/2007, que fixa normas para os alunos com necessidades educacionais especiais no sistema de ensino. Dentre as deliberações, destaca o artigo 8º que dispõe:

> "Art. 8º – Alunos impossibilitados de frequentar as aulas em razão de tratamento de saúde, que implique em internação hospitalar, atendimento ambulatorial ou permanência prolongada em domicílio, desde que preservada a capacidade de aprendizado, deverão ter garantia a continuidade do seu processo de aprendizagem, com acompanhamento pedagógico que lhes facilite o retorno à escola regular."

Sem dúvida, os alunos que necessitam de internação ou privação temporária do ensino regular tem aparato legal garantindo o atendimento escolar com os conteúdos ministrados na escola regular, para que o aluno não perca o ano letivo e não tenha dificuldades ao voltar pra escola.

É importante também destacar, que esse direito estar incluído na Lei de Diretrizes e

Bases da Educação Nacional (LDBEN), 9394/96 pela Lei nº 13.716 de 2018 no art.4º dispõe:

> Art. 4º- 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.

No que se refere, percebe-se que qualquer criança, adolescente ou adulto que esteja matriculado na rede regular de ensino da educação básica tem o direito de estudar mesmo estando doente, seja no hospital ou em casa; uma vez que aprendizagem pode ocorrer de diferentes formas onde o indivíduo mesmo em situação de internação hospitalar ou domiciliar tenha seu direito garantido com base nas suas especificidades.

Portanto, a escola hospitalar tem por objetivo possibilitar aos alunos hospitalizados a oportunidade de seguir com suas atividades educativas mesmo enfermas, continuando com sua vida escolar seja no espaço hospitalar ou domiciliar, porém um pouco diferenciado como era de costume.

> A classe hospitalar é uma modalidade de ensino que tem como proposta garantir acompanhamento escolar a alunos impossibilitados de frequentar as aulas em escolas regulares, em razão de tratamento de saúde, que implique internação hospitalar, atendimento ambulatorial ou domiciliar, independente do tempo de permanência nestes contextos (Resolução nº 02, CNE/CEB, 2001).

Enfim, apesar de toda trajetória histórica, política, social econômica, e de tantas leis sobre a importância das classes hospitalares para educação, mas essa modalidade de ensino ainda é bastante desconhecida pelos profissionais da educação, da saúde, dos familiares destes alunos/pacientes e pela maioria da população brasileira. Vale ressaltar, que há necessidade de melhores esclarecimentos sobre a relevância das classes hospitalares para a sociedade, profissionais da educação e da saúde, onde todos se unam e tenham consciência da extrema importância desse atendimento para as crianças e adolescentes hospitalizados a continuarem com sua vida escolar.

FATORES QUE INTERFEREM NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DO ALUNO EM SITUAÇÃO DE INTERNAÇÃO OU PRIVAÇÃO TEMPORÁRIA DO ENSINO

> A hospitalização prolongada, pode causar danos ao desenvolvimento emocional e social de crianças e adolescentes, pois, impedem as experiências concretas de vida, essenciais ao desenvolvimento da psique, ou seja, a criança deixa de participar de todo o ambiente social, familiar, cultural onde convive e que são mediadores para a sua aprendizagem (VYGOTSKY, 1989).

Sem dúvida, a hospitalização causa diversas mudanças na criança ou adolescente que precisa ser internada no hospital ou em sua residência. O sentimento da insegurança, das frustrações ou até mesmo acarretando em uma depressão, são consequências da mudança drástica de uma rotina. Segundo Ortiz e Freitas (2005, pág.27): “É um processo de desestruturação do ser humano que se vê em estado de permanente ameaça”.

É notório que são vários fatores que interferem no processo de aprendizagem do hospitalizado, entre eles podemos citar os fatores emocionais, afetivos, físicos, sociais, econômicos e políticos.

Segundo Fontes (2008), a hospitalização distancia a criança de suas atividades cotidianas, podendo contribuir ainda mais para o agravamento de sua saúde. Visto que a criança é um indivíduo em processo contínuo no seu desenvolvimento, isto pode acarretar em dificuldades emocionais ao internalizar fatos desnecessários do seu cotidiano, onde pode causar sofrimento, além da doença dificultando ainda mais a recuperação.

Para Wallon (1975, p.11), "a criança não sabe senão viver sua infância. Conhecê-la pertence ao adulto". Ou seja, cabe aos familiares, professores, profissionais da saúde e todos envolvidos nessa fase tão difícil, enxergá-la de maneira especial e carinhosa compreendendo-a, respeitando-a e auxiliando-a de acordo com seus limites, tempo e espaço, dando a oportunidade da criança se enxergar e amar-se acreditando em seu potencial possibilitando-a diante de tudo a experiência e aprendizado por toda vida.

Convém destacar que as dificuldades de ensino e aprendizagem não irão desaparecer tão pouco podemos ser omissos diante desses fatores, pois os professores, profissionais da saúde, familiares, crianças, adolescentes ou adultos internados precisam se unir para enfrentarem as dificuldades que podem surgir durante o trajeto.

Por essa ótica, ORTIZ e FREITAS (2002), ressalta a importância da união entre família, escola e hospital no decorrer de todo o processo o aluno/paciente, tanto no início de sua internação até a data da alta, quanto integrar à comunidade educacional.

Desse modo, a gestão hospitalar deve oferecer um ambiente mais humanizado para os pacientes e familiares para que se aconteça um trabalho significativo e integrador amenizando os traumas do internamento para novas expectativas e esperança de cura, consequentemente a

alta hospitalar e um aprendizado cheio de experienciais pra vida toda.

Sob outro ponto de vista Fonseca (2003, p.26), ressalta que:

> [...] o professor precisa estar preparado para lidar com as referências subjetivas do aluno, e deve ter destreza e discernimento para atuar com planos e programas abertos, móveis, mutuantes, constantemente reorientados pela situação especial e individual de cada criança, ou seja, o aluno da escola hospitalar.

No tange, faz se necessário que o professor hospitalar tenha um olhar diferenciado para as ações e atitudes dessas crianças e adolescentes. Trabalhando a partir da afetividade e reconhecendo-o como sujeito histórico, cultural e social respeitando suas limitações, peculiaridades, especificidades e suas potencialidades.

No tocante, a Constituição Nacional (BRASIL, 1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) a Lei Orgânica da Saúde (BRASIL,1990) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (BRASIL, 1996), o atendimento à saúde deve ser integral (promoção, prevenção, recuperação, etc.) e a educação escolar deve ser de acordo às necessidades especiais dos educandos (OLIVEIRA, 2004).

Portanto, a educação hospitalar deve ser prioridade do Estado e da sociedade, para combater os fatores que interferem na aprendizagem dos alunos hospitalizados, pois não é só conhecer o problema, mais também é preciso criar possibilidades para que faça valer esses direitos.

AS CONTRIBUIÇÕES DO PROFESSOR HOSPITALAR FRENTE ÀS DIFICULDADES DO ALUNO HOSPITALIZADO

O professor Especialista em Educação Especial nomeado por Pedagogo Hospitalar, cujo é o profissional responsável pelas Classes Hospitalares; Ortiz e Freitas (2005, p.55), destacam suas funções:

> - priorizar o resgate do poder infantil de conhecer e apreender o contexto vivido;
> - implementar a continuidade ao ensino dos conteúdos da escolarização regular ou mesmo investir no trabalho escolar com conteúdos programáticos próprios à faixa etária da criança, buscando sanar dificuldades de aprendizagem e propiciar a aquisição de novos saberes;
> - promover a apropriação de habilidades e aprendizagens escolares, fortalecendo o retorno e reinserção da criança no contexto do ensino regular;
> - disponibilizar a proteção à afetividade como fenômeno garantidor de aceitação e respeito à singularidade do paciente-aluno;
> - fortalecer a construção subjetiva do viver, respaldada por superação

> psicológica do adoecimento e fomentar as relações sociais como veículo de instrumentalização do aprendiz;
> - ser agente sociointerativista e estimulador do desenvolvimento socioafetivo;

Sem dúvida, o professor hospitalar é um facilitador e estimulador no processo de aprendizagem de alunos/pacientes, nos quais se encontram hospitalizados. Uma vez que criam possibilidades, estratégias, metodologias eficazes para que os alunos consigam sobressair diante da doença, além do mais continuar com as atividades escolares tanto nas classes hospitalares como no próprio leito ou nas suas residências.

Desse modo, Fonseca (2003, p.12), ressalta que o objetivo do atendimento pedagógico hospitalar é,

> [...] atender pedagógico-educacionalmente às necessidades do desenvolvimento psíquico e cognitivo de crianças e jovens que, dadas as suas condições especiais de saúde, encontram-se impossibilitados de partilhar experiências sócio-intelectivas de sua família, de sua escola e de seu grupo social.

É notável a importância de uma escola no hospital, no qual possibilita os alunos/pacientes a continuarem com seu processo de aprendizagem igualmente a dos que estudam no ensino regular, independentemente do período que ficará internado. Em vista disso, é de extrema relevância também o professor hospitalar, pois ao relaciona-se com os alunos melhora a autoestima deles contribuindo para o melhoramento da saúde dando continuidade ao processo de escolarização.

Segundo Serra (2005), a internação dessas crianças e adolescentes hospitalizados traz alguns pontos positivos, como as interações uns com os outros os fortalecendo psicologicamente na troca de experiências e aprendizagens.

Desse modo, as dificuldades enfrentadas pelos alunos hospitalizados são solucionadas em partes através do trabalho pedagógico do professor hospitalar, onde estas dificuldades podem ser minimizadas após a intervenção do pedagogo hospitalar em conjunto a equipe de saúde em parceria com as famílias.

> Além do benefício terapêutico, é evidente a importância da continuidade da escolarização no ambiente hospitalar, sem prejuízos maiores à formação escolar proposta, respeitando o indivíduo como cidadão em seu direito à educação, mesmo frente à diversidade (MENEZES, 2004 p. 28).

Como afirma Fontes (2004), sobre a importância das classes hospitalares para as

crianças e adolescentes hospitalizados, quando dispõe as contribuições do acompanhamento pedagógico nos hospitais,

> Primeiro, porque este tipo de atividade, ao acionar o lúdico como canal de comunicação com a criança hospitalizada, procura fazê-la esquecer, durante alguns instantes, do ambiente agressivo no qual se encontra, resgatando sensações da infância vivida anteriormente à entrada no hospital. Segundo, porque ao conhecer e desmistificar o ambiente hospitalar, resignificando suas práticas e rotinas, que é uma das propostas de atendimento pedagógico em hospital, o medo que paralisa as ações e cria resistência, tende a desaparecer, surgindo em seu lugar a intimidade com o espaço e a confiança naqueles que cuidam dela (FONTES, 2004, p. 4).

Convém destacar, que o professor hospitalar não precisa dominar somente os conteúdos para serem trabalhados, mas também é necessário ser humanizado ao entender o aluno em todos os aspectos, praticando a escuta sensível possibilitando assim uma prática pedagógica baseada na ação- reflexão-ação à frente do aluno/paciente.

Nesta perspectiva, Ceccim (1997, p. 31), afirma que a escuta pedagógica facilita ao compreender as emoções, pensamentos e as necessidades intelectuais dos alunos.

> O termo escuta provém da psicanálise e diferencia-se da audição. Enquanto a audição se refere à apreensão/compreensão de vozes e sons audíveis, a escuta se refere à apreensão/compreensão de expectativas e sentidos, ouvindo através das palavras as lacunas do que é dito e os silêncios, ouvindo expressões e gestos, condutas e posturas. A escuta não se limita ao campo da fala ou do falado, [mais do que isso] busca perscrutar os mundos interpessoais que constituem nossa subjetividade para cartografar o movimento das forças de vida que engendram nossa singularidade.

Portanto, para realizar um trabalho de qualidade e significativo, além da escuta pedagógica o professor precisa está preparado para as diversidades que poderão surgir. Como afirma Fonseca (2003, p. 26):

> [...] o professor precisa estar preparado para lidar com as referências subjetivas do aluno, e deve ter destreza e discernimento para atuar com planos e programas abertos, móveis, mutuantes, constantemente reorientados pela situação especial e individual de cada criança, ou seja, o aluno da escola hospitalar.

Enfim, acredita-se nas intervenções do Professor Hospitalar ao realizar as orientações propostas pelos sistemas de ensino da melhor forma com estratégias eficazes para que os trabalhos sejam diferenciados e significativos para todos os envolvido no ensino

hospitalizado.

METODOLOGIA

Para realização deste trabalho tivemos como elemento fundamental a pesquisa bibliográfica, que serviu como norte para discussão da temática em questão.

Vale ressaltar que o mesmo tem uma análise qualitativa, pois, a todo o momento buscou-se levar em consideração os pontos mais relevantes para o tema abordado, para que haja uma compreensão a respeito do assunto abordado.

É importante também destacar, que os enfoques foram nos autores Fonseca (2003), Fontes (2008), Gonzáles (2007), Oliveira (2004), Paula (2011), Vygotsky (1989), Wallon (1975), entre outros, nos proporcionaram uma discussão acerca da Importância das Classes Hospitalares na Aprendizagem dos alunos em situação de internação ou privação temporária do ensino, reflexões essas, que nos possibilitou um melhor entendimento a respeito da temática abordada nesta pesquisa.

Nesse sentido Zeichner (1995, p. 126) diz que “a reflexão na ação constitui o pensar sobre o fazer, no decurso do próprio fazer, para reelaborá-lo, aperfeiçoá-lo, transformá-lo, assim “a reflexão serve para reformular as ações dos professores no decurso de sua intervenção profissional”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através deste estudo evidenciamos alguns fatores que interferem no processo de ensino e aprendizagem nas classes hospitalares. Dessa forma a referente pesquisa nos permite observar a importância das classes hospitalares e do trabalho pedagógico para este processo.

Vale explanar, que a temática a importância das classes hospitalares na aprendizagem dos alunos em situação de internação ou privação temporária do ensino nos possibilitou conhecer e compreender a realidade educacional nas classes hospitalares como também, nos permitiu apropriarmos melhor deste tema antigo, porém bastante atual até os dias de hoje. Nesse caso, percebemos que essa temática é pouco discutida pelos profissionais de educação e pelos funcionários da saúde.

Durante a realização deste estudo pode-se perceber que apesar de toda trajetória histórica das classes hospitalares no Brasil e no mundo pelo meio educacional, este assunto ainda é novo pra muitos educadores, profissionais da saúde e principalmente pelos familiares

das crianças e adolescentes que necessitam deste direito e que muitas vezes não é garantido da forma correta como está previsto nas leis, acontecendo assim às negligências. No entanto, com medidas adequadas pode ser solucionado. Para isso é essencial que o Estado e a Sociedade, combatam todos os fatores que interferem, a fim que todos tomem consciência e conhecedora dos seus papéis e dos seus direitos.

Cabe frisar, que a fundamentação teórica proveniente da Especialização em Educação Infantil e Ensino Fundamental I, foi de suma importância para minha evolução profissional, uma vez que, pode-se compreender que apesar dos fatores que interferem o ensino e aprendizagem nas classes hospitalares, mas que não pode deixar de garantir, todavia, o que realmente precisamos é que o sistema faça valer o que diz a legislação com maior precisão, como também desencadear entre os estudantes de pedagogia, professores, profissionais da saúde, e os familiares, palestras formadoras para os familiares destas crianças e adolescentes hospitalizados, ou seja, oferecer alternativas de socialização do conhecimento desse estudo ampliando o repertório do conhecimento e aprofundamento dessa investigação.

Portanto, este trabalho teve a pretensão de trazer reflexões sobre a importância das classes hospitalares na aprendizagem dos alunos em situação de internação ou privação temporária do ensino, mas chegamos ao fim, e percebemos que não se termina nada, pois o pensamento, o conhecimento está em constante transformação e, consequentemente, construção.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. **Lei de Diretrizes e bases da Educação Brasileira.** Brasília, MEC, 1996.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília, 1990.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n. 2, de 11 de setembro de 2001**. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, 2001

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. **Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC, SEESP, 1994.

CAMARU, Talita; GOLDANI, Marcelo. Os direitos da criança hospitalizada no Hospital de Clinicas de Porto Alegre. **Revista do Hospital de Clinicas de Porto Alegre.** Porto Alegre, Vol 24, p 5-13, abril.2004.

CECCIM, Ricardo Burg. **Criança hospitalizada:** a atenção integral como uma escuta à vida. Porto Alegre: Editora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1997.

FONSECA, Eneida Simões da. **Atendimento pedagógico – educacional para crianças e jovens hospitalizados: realidade nacional.** Brasília: Ministério da Educação/ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 1999.

FONSECA, Eneida Simões. **Atendimento escolar no ambiente hospitalar**. 2 ed. São Paulo: Memnon, 2003.

FONTES, Rejane de S. **A reinvenção da escola a partir de uma experiência instituinte em hospital**. Educação e Pesquisa, maio/Agosto. 2004, vol.30, no.2, p.271-282. ISSN 1517-9702.

FONTES, Rejane de Souza. **Da Classe à Pedagogia Hospitalar: a educação para além da escolarização**. Revista Linhas, Florianópolis, v. 9, n. 1, jan./jun. 2008.

GONZÁLES, Eugenio. **Necessidades educacionais específicas**. Porto Alegre, Artmed, 2007.

MOTA, C.H. **Carta da Criança Hospitalizada.** Lisboa. Instituto de apoio a Criança. Caderno 1, p 59-63. Novembro. 2000.

MENEZES. Cinthya Vernizi A. de. **A necessidade da formação do pedagogo para atuar em ambiente hospitalar: um estudo de caso em enfermarias pediátricas do hospital de clínicas da UFPR**. Dissertação de Mestrado. Florianópolis, 2004.

OLIVEIRA, Tyara Carvalho. **As Classes Hospitalares na perspectiva da educação inclusiva: (des) caminhos da Formação de professores.** 2004, vi, 120 f Trabalho de conclusão de curso (graduação em Pedagogia) Duque de Caxias FEBF/UERJ, 2004.

ORTIZ, Leodi Conceição Meireles. FREITAS, Soraia Napoleão. **Considerações acerca da inclusão escolar de crianças pós-hospitalizadas.** Disponível no site http://www.ufsm.br/ce/revista/ceesp/2002/02/a7.htm. Cadernos de Educação, edição 2002 número 20.

PAULA, Ercília Maria Angeli Teixeira de. A Pedagogia de Projetos nas Escolas dos Hospitais: Estratégia coletiva de construção de conhecimentos. In. SCHILKE, Ana Lúcia, NUNES, Lauane Baroncelli, AROSA, Armando C.(Orgs). **Atendimento Escolar Hospitalar**: saberes e fazeres. Niterói Ed Intertexto, 2011.p.57-65.

RIO DE JANEIRO. Governo do Estado. **Constituição do Estado da Guanabara**, artigo 83, paragrafo 5 de 30/10/1969. Rio de Janeiro , 1969.

RIO DE JANEIRO, Prefeitura Municipal do Rio de Janeiro. Impressa Oficial.
Diário oficial de 08 mar. 2005. Rio de Janeiro, 2005.

SERRA, M. N. **Aprender a ser doente: processos de aprendizagem de doentes em internamento hospitalar**. Portugal: Lusodidacta, 2005.

VASCONCELOS, Sandra. Classe Hospitalar no mundo: um desafio à infância em sofrimento. In: REUNIÃO ANUAL DA SBPC, 57, Fortaleza, 2005. Anais... Reunião anual da SBPC, 57, Fortaleza. 2005.

VYGOTSKY, Lev. S., **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989

WALLON, H. **Psicologia e educação da infância**. Lisboa: Estampa, 1975.

ZEICHNER, K. **Novos caminhos para o practicum.** In: NÓVOA, A. Os professores e sua formação. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

PROGRAMA MAIS ALFABETIZAÇÃO: IMPORTÂNCIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES

Andressa Alves da Silva

RESUMO: O presente trabalho é resultado de um estudo de caso realizado numa escola pública do município de Ipueiras e tem por objetivo expor as vantagens decorrentes da implementação do programa Mais Alfabetização para a formação inicial de professores alfabetizadores, para isso apresenta um relato de experiência que traz reflexões e apontamentos a respeito do desenvolvimento do programa, manifesta considerações sobre os desafios enfrentados por professores iniciantes e demonstra como o programa viabiliza a formação e a inserção gradual dos acadêmicos na profissão docente, conclui que o principal lócus para a formação de professores deve ser a sala de aula, pois é nesse espaço que as trocas com professores mais experientes acontecem e esse processo é primordial para o desenvolvimento de uma prática pedagógica significativa. O estudo tem por bases autores como: Fernandes (2015), Magda Soares (2020) e Nóvoa (2009).
PALAVRAS-CHAVE: Alfabetização. Formação inicial. Mais alfabetização.

ABSTRACT: The present work is the result of a case study carried out in a public school in the municipality of Ipueiras and aims to expose the advantages arising from the implementation of the More Literacy program for the initial training of literacy teachers, for which it presents an experience report that brings reflections and notes on the development of the program, expresses considerations about the challenges faced by beginning teachers and demonstrates how the program enables the training and gradual insertion of academics in the teaching profession, concludes that the main locus for teacher training must be the classroom, as it is in this space that exchanges with more experienced teachers take place and this process is essential for the development of a meaningful pedagogical practice. The study is based on authors such as: Fernandes (2015), Magda Soares (2020) and Nóvoa (2009).

KEYWORDS: Literacy. Initial formation. More literacy.

INTRODUÇÃO

Neste artigo foi dissertado sobre a importância do programa mais alfabetização (PMALFA), para a construção da prática pedagógica de professores alfabetizadores iniciantes, apresentou, portanto, o que eu, como participante voluntária do programa entre os anos 2018 e 2019, pude vê de positivo para meu desenvolvimento como profissional da educação. Vale ressaltar que durante o período em questão eu ainda estava cursando a faculdade de pedagogia e que estas, pois, foram minhas impressões iniciais de como o processo pedagógico acontecia.

O presente trabalho é resultado de um estudo de caso realizado em uma escola pública do município de Ipueiras - Ceará; estudo de caso, segundo Severino (2010, p. 121) é uma "pesquisa que se concentra no estudo de um caso em particular, considerado representativo de

um conjunto de casos análogos, por ele significativamente representativo". Além disso, é também um Relato de Experiência (RE) que narra observações e reflexões feitas ao longo do período em que fui voluntária no programa supracitado e conta ainda com revisão bibliográfica que dá fundamentação teórica ao estudo. A respeito disso temos que:

> O RE em contexto acadêmico pretende, além da descrição da experiência vivida (experiência próxima), a sua valorização por meio do esforço acadêmico-científico explicativo, por meio da aplicação critica-reflexiva com apoio teórico-metodológico (experiência distante) (MUSSI; FLORES; ALMEIDA, 2021, p. 64).

Neste sentido, a pesquisa tem por objetivo, refletir sobre as contribuições do PMALFA para a formação inicial de professores alfabetizadores, tendo em vista que o público alvo do projeto são estudantes do ciclo de alfabetização, ademais traça reflexões sobre os benefícios de inserir estudantes de licenciatura em sala de aula ainda enquanto acadêmicos.

Segundo Behren (1996 *apud* ZANELLA, 2013), o mundo educacional que os professores iniciantes se deparam em sala de aula é diferente daquele que conheceram enquanto acadêmicos e por não terem aprendido na graduação metodologias e práticas de ensino viáveis, acabam optando pelo método do ensaio e do erro. Com base no exposto, a relevância deste trabalho apresenta-se mediante a possibilidade de analisar e discutir como o PMALFA e as interações entre acadêmico, professor regente e estudantes auxiliam no conhecimento e no desenvolvimento didático e metodológico, por meio da troca de experiências com o professor de sala e da mediação realizada junto aos alunos.

Visando alcançar os objetivos elencados, o trabalho de pesquisa encontra-se organizado da seguinte forma: inicialmente foi feita uma breve apresentação do PMALFA, após isso foram apresentadas minhas experiências ao longo do projeto e por fim foram postas reflexões sobre o programa e a formação inicial do professor alfabetizador.

DESENVOLVIMENTO
ORGANIZAÇÃO DO PROGRAMA MAIS ALFABETIZAÇÃO

O PMALFA foi criado por meio da Portaria Nº 142 de 22 fevereiro de 2018, como resposta aos preceitos postos na legislação educacional vigente, relacionados principalmente a qualidade da aprendizagem e a alfabetização, no que diz respeito à leitura, a escrita e ao letramento. O programa é amparado pelo o que consta na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A LDB (1996),

em seu artigo 32 inciso I dispõe sobre o ensino fundamental dentre outras coisas, o pleno domino da leitura, da escrita e do cálculo, a BNCC (2017) por sua vez fixa que nos dois primeiros anos do ensino fundamental a ação pedagógica deve ser voltada para a alfabetização.

Com base nisso, o PMALFA tem como objetivo fortalecer e auxiliar no desenvolvimento das habilidades de leitura, escrita e matemática, com isso tem seu foco voltado para o ciclo de alfabetização, ademais visa também reduzir as taxas de evasão escolar e a distorção idade serie; para tanto há a implementação de um assistente de alfabetização que irá dar suporte ao professor regente no turno regular, de 5 ou 10 horas semanais a depender da necessidade (BRASIL, 2018a).

O programa compreende deste modo, a importância da alfabetização para o desenvolvimento do estudante nos anos posteriores, como salienta Sallenave (2019), crianças que não são bem alfabetizadas aprendem menos em relação àquelas que tiveram um processo de alfabetização bem desenvolvido, por isso a necessidade de ter mais atenção a este período. Com o intuito de garantir a qualidade do trabalho desenvolvido, tanto professores regentes quanto assistentes de alfabetização participam de formações mensais, além disso, os estudantes passam por avaliações periódicas que avaliam escrita, leitura e conhecimentos matemáticos.

> Os testes propostos para avaliar os estudantes têm como objetivo oferecer às unidades escolares as condições para realizarem um diagnóstico acurado das habilidades básicas e essenciais que devem ser desenvolvidas pelos estudantes ao longo do ensino fundamental. Com esses testes e seus resultados, torna-se mais produtivo o trabalho do Assistente no desenvolvimento de estratégias para superar as dificuldades de aprendizagem detectadas (BRASIL, 2018b, p. 15).

Ao longo do período em que o projeto é desenvolvido os estudantes realizam um total de 3 exames, os quais são denominados de avaliação diagnóstica/ de entrada, formativa/ de processo e por fim, de saída/ final. A primeira avalição tem por intuído fazer um diagnóstico da situação da turma e a partir dai traçar estratégias de ações, a segunda busca perceber se as medidas aplicadas surtiram efeito, bem como identificar outras dificuldades e a avaliação final, aplicada ao fim do programa, busca avaliar o desenvolvimento das crianças e o trabalho do próprio assistente de alfabetização (BRASIL, 2018b).

Além disso, os assistentes precisam fazer relatórios mensais das atividades, acompanhamentos e intervenções realizadas, os quais deverão ser entregues na secretaria

escolar, cabe a ele também lançar as atividades prestadas no Sistema de Orientação Pedagógica e Monitoramento do PMALFA/CAED, nesse sistema também são lançados, pelos professores, os gabaritos das avaliações e o próprio sistema trará um relatório dos resultados obtidos.

> A devolutiva dos resultados das avaliações será realizada pelo CAEd para cada escola. Na oportunidade, serão apresentados os resultados, a análise pedagógica sobre o desempenho dos estudantes nos testes, bem como o roteiro para leitura e interpretação desses resultados, cujo objetivo é auxiliar as unidades escolares na apropriação das informações produzidas a partir da avaliação (BRASIL, 2018b, p. 16-17).

O CAED é uma das principais ferramentas de monitoramento do programa, pois nele além de estarem inseridos relatórios, avaliações e os resultados, tais informações ficam a disposição dos mais diferentes entes envolvidos no trabalho, seja direta ou indiretamente.

Dada a seriedade e o comprometimento do PMALFA, os assistentes são selecionados mediantes alguns critérios mínimos estabelecidos pelo MEC, no caso é necessário ser professor alfabetizador ou estar cursando licenciatura, outros critérios podem ser inseridos pelas secretarias municipais, sendo estes primeiros os mínimos.

Atualmente o programa que era financiado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), não está mais em funcionamento, tendo sido paralisado em setembro de 2019, quando eu ainda atuava como assistente de alfabetização, na época busquei informações sobre o motivo da pausa junto à secretaria escolar e a secretária municipal de educação, ambos não souberam informar a razão da paralização.

MINHA EXPERIÊNCIA COMO ASSISTENTE DE ALFABETIZAÇÃO

Um dos critérios básicos para participar do PMALFA é estar cursando uma licenciatura, no mínimo, o programa começou a ser implantado no município de Ipueiras em agosto de 2018, na época eu estava no 4º período da faculdade de pedagogia, motivo pelo qual pude ingressar no projeto através de ação voluntária desenvolvida numa escola localizada na zona rural da localidade em que resido.

O cenário encontrado foi o de uma escola e de profissionais que eu já conhecia por ter sido estudante de lá, fui encaminhada a unidade de ensino e apresentada às turmas, na ocasião uma turma multiserie de 1º e 2º ano, na minha segunda passagem pela escola também em agosto, mas dessa vez de 2019 havia uma turma de 1º ano e outra multisserie de 2º e 3º ano;

em ambos os casos eu atuava por 10 horas semanais, 5 horas para cada turma, no período matutino.

O trabalho desenvolvido se dava junto ao professor alfabetizador, na primeira semana em que iniciei minha participação permaneci em sala de aula dando suporte aos estudantes e também observando as dificuldades que os alunos apresentavam, assim como a própria dinâmica de sala de aula.

Na segunda semana, em conversa com a coordenação e com o professor titular, concluímos que um trabalho mais individualizado seria o ideal, deste modo, um pequeno grupo de estudantes era retirado de sala por uma hora para ser acompanhado, o grupo era apontado pelo professor.

Em regra, a atividade de acompanhamento realizada fora de sala era sugerida pelo alfabetizador, podendo ser adaptada, uma vez que muitos estudantes se encontravam em níveis de aprendizagens diferentes e não conseguiam acompanhar a proposta sem que houvesse adaptações. Compreendendo as dificuldades dos estudantes e acompanhando-os mais de perto, eu também elaborava atividades buscando trabalhar temas mais específicos, como reconhecimento de letra inicial, quantidade de silabas, escrita do próprio nome e dentre outros.

Foi através desses planejamentos que fui conhecendo e observando como o processo de alfabetização ocorria e como o papel do professor era de enorme importância, sendo ele o responsável por viabilizar situações de aprendizagem que corroborassem com a alfabetização, mediando e propondo situações que estimulassem a autonomia de cada criança. Nesse sentido, torna-se primordial conhecer os níveis de aprendizagem dos educandos e os meios pelos quais é possível alfabetizar e letrar.

Magda Soares (2020) salienta sobre a variedade de métodos de alfabetização existentes, defendendo que aquilo que funciona na alfabetização vai muito além da escolha de um método, envolve também o entendimento do motivo pelo qual alfabetizamos. A proposta de alfabetização que o programa traz é aquela que permita a criança não apenas a codificação e a decodificação, mas o uso social da língua como instrumento de expressão e comunicação.

Por isso as atividades lúdicas e em grupos eram bastante utilizadas, por permitir mais envolvimento e interação entre os alunos, entretanto, nem sempre era possível em virtude do desnível na aprendizagem, havia estudantes que sequer reconheciam letras, outros com muita dificuldade na escrita e com baixa capacidade de concentração, sem mencionar que a disponibilidade de recursos era precária; percebendo estes desafios eu começava a entrar no cotidiano de um professor, o que até então era desconhecido por mim.

Mesmo estando com um número reduzido de alunos, enfrentei dificuldade em disciplina-los, fazê-los interagir com as atividades propostas e mais, pensar em modos de fazer com que aquilo que estava sendo apresentado para eles fosse significativo, vivo, concreto. Isso porque alfabetização e letramento são temas distintos, mas indissociáveis e igualmente complexos.

> [...] O reconhecimento de que tanto a alfabetização quanto o letramento têm diferentes dimensões, ou facetas, que a natureza de cada uma delas demanda uma metodologia diferente, de modo que a aprendizagem inicial da lingual escrita exige múltiplas metodologias, algumas caracterizadas por método direto, explícito e sistemático – particularmente a alfabetização, em suas diferentes facetas – outras caracterizadas por ensino incidental, indireto e subordinado a possibilidades e motivações das crianças [...] (SOARES, 2020, p. 47).

A necessidade que eu sentia de sempre trazer algo novo e lúdico para as crianças foi aos poucos minando minha criatividade, por vezes a falta de envolvimento delas com as atividades propostas me abalava e em dado momento me vi sem saber que recurso utilizar, a qual tipo de abordagem recorrer. Frente a questões assim, as trocas possíveis tanto nas formações quanto com o professor regente foram primordiais, porque nesses momentos vinham sugestões, correções e o conhecimento de propostas que haviam dado certo com outros alfabetizadores que poderiam ser aplicadas ou adaptadas a minha prática.

> Ser professor é compreender os sentidos da instituição escolar, integrar-se numa profissão, aprender com os colegas mais experientes. É na escola e no diálogo com os outros professores que se aprende a profissão. O registo das práticas, a reflexão sobre o trabalho e o exercício da avaliação são elementos centrais para o aperfeiçoamento e a inovação. São estas rotinas que fazem avançar a profissão (NÓVOA, 2009, p. 30).

Neste sentido foi através destas relações que pude entender na prática o que era ser professor, conhecer alguns dos desafios por eles enfrentados e mais, pude conhecer um novo viés da avaliação, no sentido formativo, da sua importância tanto na avaliação da aprendizagem como também da pratica pedagógica do docente.

Tive o privilégio de acompanhar o desenvolvimento dos estudantes, na escrita do nome, na leitura, no reconhecimento de números; acompanhei avanços significativos acontecidos ao longo do tempo; mas vi também que mesmo com esse acompanhamento mais individualizado, não conseguia alcançar a todos, ao menos não de forma linear.

> Os professores enfatizaram que, ao entrar em sala de aula imaginavam uma coisa, tinham o domínio da teoria, mas se viram sem conseguir transmitir de forma eficaz aquilo que sabiam ao mesmo tempo em que não viam a

> construção do conhecimento por parte dos alunos, notando por vezes apenas o repasse de informações (ZANELLA, 2013, p. 7).

Foi gratificante conseguir perceber as conquistas deles no processo de aprendizagem, entretanto, tronou-se desafiador concluir que não estava conseguindo chegar a todos, gerou incômodo, incômodo este que às vezes trouxe abatimento, mas em regra me estimulou a buscar algo novo. Creio que o bom professor seja aquele que consiga lidar com tais incômodos de modo a crescer e a levar consigo toda a comunidade escolar.

O PMALF E SUAS CONTRIBUIÇÕES NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES ALFABETIZADORES

Começo este tópico relembrando uma fala que o diretor da escola compartilhou comigo enquanto eu participava do projeto, ele disse que: “o chão de sala de aula é que te permite conhecer a rotina de um professor.” Hoje, com pouco mais de um ano de exercício efetivo da profissão, entendo que a sala de aula, a escola, deveria ser o principal *lócus* de formação docente, apesar de vivermos muitos anos de nossas vidas dentro de uma sala de aula e que isso nos leva a crer que já conhecemos esse meio, o ponto de vista de um aluno e suas responsabilidades são bem diferentes tratando-se de um professor, dai a necessidade de inserir os acadêmicos nas escolas, não como forma de por a prova aquilo que eles sabem, mas como instrumento de construção da sua identidade como docente.

> No essencial, advogo uma formação de professores construída dentro da profissão, isto é, baseada numa combinação complexa de contributos científicos, pedagógicos e técnicos, mas que tem como âncora os próprios professores, sobretudo os professores mais experientes e reconhecidos (NÓVOA, 2009, p. 44 - 45).

Em minha ingenuidade acreditei num primeiro momento que como sabia ler e escrever era completamente capaz de alfabetizar, e na prática vi que se exigia muito mais que isso de um docente, a sala de aula não se resume a conteúdos, antes de efetivamente ensinar alguma coisa o professor necessita lidar com uma serie de outros fatores que quase nunca estão de fato sob seu controle.

O plano de aula, por exemplo, há a possibilidade de você planejar uma aula crendo que ela vai ser incrível e o resultado acabar sendo diferente do que você esperava e os fatores que podem levar a isso são inúmeros, os recursos necessários podem não estar disponíveis, um número expressivo de alunos pode faltar aquele dia, a didática pode não ter sido adequada ou

a turma pode estar muito agitada. Possibilidades como estas são levantadas no meio acadêmico, contudo, é muito diferente viver isso na prática.

Nóvoa (2009) diz que não existe resposta pronta para a série de dilemas que um professor enfrenta numa escola e que o diálogo entre os professores é fundamental, o PMALF me permitiu conhecer um pouco da rotina imprevisível de um professor e a entender como esse processo de partilhar saberes é importante, os cursos de graduação nos oportunizam isso, mas de forma muito breve, por meio dos estágios e até da troca de experiência entre colegas de sala, mas nada se compara ao "chão de sala".

Os processos de ensino e de aprendizagem são complexos e demandam do docente uma série de habilidades tanto para lidar com problemas eventuais do cotidiano escolar, quanto para pensar em uma didática que alcance os estudantes, sempre considerando cada um deles como seres individuais e, portanto, singulares em seus mais diferentes aspectos, inclusive na forma de aprender, como ressalta Souza (2006), a sociedade moderna atribui a escola um número crescente de responsabilidades nas quais o professor deve responder a aspirações educativas diversas e significativas. Nesse sentido, o ato educativo não se restringe a escola, mas estende-se ao contexto social ao qual ela esta inserida juntamente com seus atores.

Ao adentrar à escola como assistente de alfabetização tive que desconstruir um pouco aquilo que eu julgava saber, para olhar e entender como as crianças percebiam o mundo, as letras, que significado atribuíam aquilo, se tinham ou não suporte em casa, tudo isso para começar a compreender como elas aprendiam e como eu poderia auxiliar nesse processo de forma construtiva. É o que defende Lee Shulman (1986 *apud* NÓVOA, 2009), para ser professor não basta ter entendimento sobre determinado assunto, é preciso compreendê-lo em todas as dimensões, sabendo que o ensino pressupõe aprendizagem, é necessário compreender as formas pelas quais os alunos aprendem.

> Logo, para aprender a alfabetizar, os futuros professores precisam acompanhar este processo de modo ativo, sistemático e duradouro, presenciando os inúmeros percalços pelos quais as crianças e os professores passam, aprendendo estratégias para sua resolução (FERNANDES; ROCHA, 2015, p. 2).

Nesse sentido, tive de compreender o que de fato era alfabetização, o que significava letramento, como tais processos poderiam ser desenvolvidos e mobilizar tais entendimentos para auxiliar os estudantes no processo de ensino e de aprendizagem. Esse é um trabalho que nunca se esgota, mas que necessita ser exercitado diariamente; através do PMALF pude

percorrer o inicio dessa trajetória de forma mais direcionada, tanto por estar como assistente de alfabetização quanto por receber orientações do professor regente e nas formações.

Tardif (2000 *apud* ZANELLA, 2013) destaca que uma das principais dificuldades dos professores iniciantes reside na transição de aluno para professor, é uma fase confusa e que dificulta sua prática; à medida que o tempo passa ele ganha mais experiência. O autor ainda ressalta que ao observar diferentes práticas pedagógicas o docente vai moldando a sua.

O PMALF proporciona tal experiência, ao estar inserida nas vivências e práticas escolares o acadêmico tem a oportunidade de conhecer não apenas a rotina escolar, mas as didáticas e metodologias de forma teórica e prática que o permitirão refletir sua prática pedagógica e se tornar um profissional excelente e isso auxilia também nessa transição.

Depreende-se assim que inserir os acadêmicos em sala de aula, possibilita que eles sejam formados para o exercício de fato da profissão, tendo aporte teórico e vivências práticas de sala de aula, fazendo que a transição de aluno para professor ocorra de forma gradual e responsável, enriquecendo a formação e consequentemente o exercício da profissão.

CONCLUSÃO

Com base no exposto até aqui compreende-se que ser professor exige uma série de habilidades que vão muito além do aporte teórico, que apesar de necessário não é suficiente, “o futuro professor acaba aprendendo coisas que ao chegar em sala de aula, pouco utiliza, o que acaba produzindo um choque, pois a realidade é totalmente diferente” (ZANELLA, 2013, p.7), esse choque que apesar de inevitável pode ser amenizado, formando professores no exercício da profissão.

E que nesse sentido, os professores mais experientes assumem um papel primordial nessa formação, que infelizmente tende a ocorrer de forma subsequente à licenciatura, quando os professores iniciantes são lançados nas escolas e necessitam recorrer aos docentes mais experientes para melhor como conduzir uma aula.

Projetos semelhantes ao PMALF além de ajudarem na formação inicial de professores, também dão apoio aos professores regentes no processo de ensino e de aprendizagem e assim traz benefícios significativos nas mais diferentes etapas do processo educacional.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional, nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**, Brasília. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394compilado.htm. Acesso em: 12 de jun. de 2022.

BRASIL, MEC. **Base Nacional Comum Curricular.** 2017, Brasília. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 12 de jun. de 2022.

BRASIL, MEC. **Portaria Nº 142, de 22 de fevereiro de 2018.** 2018, Brasília. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/30000-uncategorised/62871-programa-mais-alfabetizacao. Acesso em: 03 de jun. de 2022.

BRASIL, MEC. **Programa Mais Alfabetização**: manual operacional do sistema de orientação pedagógica e monitoramento. 2018, Brasília. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/abril-2018-pdf/85691-manual-operacional-pmalfa-final/file. Acesso em 14 de jun. de 2022.

FERNANDES, Eliane de Godoi Teixeira; ROCHA, Maria Silvia Pinto de Moura Librandi. **A formação inicial do professor alfabetizador:** possibilidades apresentadas pelo PIBID**.** Biblioteca Digital, Campinas, SP, 2015.

MUSSI, R. F. D. F; FLORES, F. F; ALMEIDA, C. B. D. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento. **Revista Práxis Educacional** v. 17, n. 48, p. 60-77, OUT./DEZ. 2021, Vitória da Conquista, Bahia**.** Disponível em: https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/9010. Acesso em: 07 de jun. de 2022.

NÓVOA, António. **Professores Imagem do futuro presente.** Educa 2009, Lisboa.

SALLENAVE, Eduardo. **Programa Mais Alfabetização.** Entrevista concedida à TV BRASIL GOV, 2019. Disponível em: <https://youtu.be/V4yzyaVaiV0>. Acesso em 03 jun. 2022.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho cientifico.** Editora Cortez, São Paulo, 2010.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento.** 7. Ed., reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2020. 192 p.

SOUZA, RUTH CATARINAC. R. DE A. A complexidade, a escola e o aprender-ensinar. In: MONTEIRO, Filomenea M.de A. **Educação como espaço da cultura**. V. II Encontro de Pesquisa em Educação da Região Centro-Oeste. ANPEd.EdUFMT, 2006, p. 145-161. Acesso em: 04 de jun. de 2022.

ZANELLE, Camila. **As dificuldades que os professores enfrentam em sala de aula nos anos iniciais da docência.** XI congresso nacional de educação Educere, Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba, Paraná, 2013. Acesso em 04 de jun. de 2022.

AFETIVIDADE: ELEMENTO ESSENCIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Geane Florenço da Costa[48]
Maria da Paz Lopes Ferreira[49]
Marinalva Adelino da Silva Santos[50]

RESUMO: A afetividade está presente, desde as primeiras manifestações da existência humana, isto é, desde o nascimento da criança buscando constantemente a interação e adaptação ao mundo em que vive, e para isso, utiliza mecanismos, primeiramente físicos, corporais, para mais tarde desenvolver outros, essencialmente psíquicos. Assim, os aspectos afetivos positivos que permeiam essas relações sociais estabelecidas entre a criança e o adulto determinam a construção de identidade e o valor que a criança dá a si mesma. No contexto escolar, tais relações ampliam-se num nível dinâmico e diversificado, exigindo que a criança esteja num constante processo de readaptação e assimilação sobre o sentido e a forma como acontecem as coisas em sua volta. Neste trabalho, o papel do educador é apresentado como um facilitador da compreensão do mundo, possibilitando à criança dar significado às suas próprias descobertas. Dessa forma, a afetividade vivenciada em relações sociais positivas e validas, mostram que as experiências humanas vivem em busca do conhecimento. Os objetivos da pesquisa centraram-se em identificar a relação da afetividade com o sucesso da aprendizagem.
Palavras – Chave: Afetividade; Interação; Professor; Aluno e Aprendizagem.

ABSTRACT: Affectivity is present since the first manifestations of human existence, that is, since the birth of the child, constantly seeking interaction and adaptation to the world in which he lives, and for that, he uses mechanisms, firstly physical, corporal, and later develop others, essentially psychic. Thus, the positive affective aspects that permeate these social relationships established between the child and the adult determine the construction of identity and the value that the child gives to himself. In the school context, such relationships expand at a dynamic and diversified level, requiring the child to be in a constant process of readaptation and assimilation of the meaning and way in which things happen around them. In this work, the role of the educator is presented as a facilitator of understanding the world, enabling the child to give meaning to their own discoveries. Thus, the affectivity experienced in positive and valid social relationships shows that human experiences live in search of knowledge. The research objectives focused on identifying the relationship between affectivity and learning success.
Keywords: Affectivity; Interaction; Teacher; Student and Learning.

INTRODUÇÃO

Compreendemos que alguns teóricos da área educacional resistem em atribuir valor à afetividade: elemento essencial na Educação Infantil. Portanto, pretendem-se buscar neste trabalho, reflexões e dados empíricos sobre as contribuições do afeto para a aprendizagem das

[48]Bacharelado em Serviço Social pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, pós-graduada em Didática do Ensino em Geo-História pela Universidade Potiguar-UNP e Mestrando em Ciências da Educação pela Universidad Del Sol - UNADES. geane.floreno@yahoo.com.
[49]Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte-UFRN. Pós-graduada em Psicopedagogia Institucional pela Universidade Castelo Branco-UCB e Mestrando em Ciências da Educação pela Universidad Del Sol - UNADES. mariadapaz0965@icloud.com.
[50] Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte-UFRN. Pós-graduada em Geo-história pela Universidade Potiguar-UNP e Mestrando em Ciências da Educação pela Universidad Del Sol - UNADES. adelino.marinalva25@gmail.com

crianças na Educação Infantil. Logo, ao refletir sobre a afetividade no processo de aprendizagem das crianças, percebe-se o quanto essa temática passa despercebida ou até mesmo ignorada por alguns educadores.

Os resultados negativos dessa prática podem ser percebidos durante todo o percurso do ensino infantil. Durante a escolarização da criança pressupõe-se que haverá várias interações, nas quais a afetividade está presente, e é isso que será focado como aspectos facilitadores para aprendizado deste estudo. No entanto, estudo de teóricos significativos para à educação abrangem a questão da afetividade no processo de ensino e aprendizagem, presente nas pesquisas de: Piaget, Vygotsky, Wallon e outros.

O trabalho tem como preocupação pesquisar a influência da afetividade para o processo de ensino e aprendizagem das crianças na Educação Infantil. Pra isso, tenta-se demonstrar o quanto ela está presente em todo o ambiente escolar das crianças, e o quanto isso afeta à sua escolarização. Daí a importância de trabalhar essa interação no dia a dia da sala de aula, buscando maneiras de contribuir para que a escola seja um ambiente de relações mais agradáveis entre professores e alunos, com a proposta de respeitar melhor o outro.

Considerando que a instituição infantil é um espaço de vivência e cidadania é preciso que ela possa trazer no seu alicerce o ideal de proporcionar aos educandos momentos prazerosos de aprendizagem, por esta razão a grande importância do bom relacionamento afetivo entre docentes e discentes na instituição escolar.

O processo de aprendizagem pode ser beneficiado quando o professor e aluno buscam conhecimentos mútuos de suas necessidades, tendo consciência de sua forma de relacionar-se, respeitando as diferenças. É importante ressaltar neste estudo que a afetividade, por sua vez, tem concepção mais ampla e complexa, envolvendo uma gama de manifestações e sentimentos de origem psicológica e biológica.

É preciso mostrar que existem deveres e que as responsabilidades sociais devem ser cumpridas por cada um para que todos vivam com dignidade. Assim, é importante que o professor trabalhe valores, fazendo seu aluno perceber o outro; perceber que está formando alunos para no futuro, entenderem que sabem a importância de respeitar, ouvir, ajudar e amar ao próximo.

> Ensinar implica humildade. Nenhum de nós é uma enciclopédia e detém todo o saber. Mesmo em nossa área, nosso conhecimento, por mais estudioso que sejamos nunca pode ser completo. Assim, essa posição de donos do saber é simplesmente ridícula. Somos eternos aprendizes em tudo e é preciso que os alunos também aprendam esta verdade (TELES, 2004, p. 40, 41).

De acordo com o exposto as emoções estão presentes quando estabelecemos relações com objetos físicos, concepções ou outros indivíduos. Afeto e cognição constituem aspectos inseparáveis, presentes em qualquer atividade. Afetividade se estrutura nas ações dos indivíduos. O afeto para que possa ser sentido como energia, se faz necessário reconhecer a estrutura cognitiva, a fim de que possa operá-la, porque ele influencia na velocidade com que se constrói o conhecimento, pois, quando as pessoas se sentem seguras, aprendem com mais facilidade.

É simples perceber que puxando pela memória, que se assemelha a uma teia de sentimentos, emoções, sentidos e subjetividades, se insere na relação entre professor e aluno, determinando a qualidade da escolarização e do processo de aprendizagem. Paradoxalmente, nem sempre é fácil trazer estas percepções à luz, transformando o aspecto afetivo em uma parte consciente e intencional da prática cotidiana em sala de aula.

Assim, a educação é uma das coisas básicas que o ser humano deve tê-la, onde a tarefa se depara ao aprendizado, ficando um pouco mais complexa e árdua. Para educar nos dias de hoje é preciso trabalhar em conjunto entre, família, escola e sociedade, no sentido de resgatar valores éticos, de respeito, responsabilidades morais, etc.

A subordinação do atendimento em creche e pré-escolas requer da área de educação um grande passo na superação do caráter assistencialista nos programas voltados para essa faixa etária.

Nessa perspectiva, sabemos que educar uma pessoa que já vem de uma família desestruturada financeiramente, mentalmente e espiritualmente torna o trabalho do professor e da instituição escolar difícil, pois muitas vezes essa instituição se representa como um dos únicos locais onde os limites, valores, regras e deveres ainda são presentes. Pois o professor tem que trabalhar além da sua rotina diária, exercer o papel de psicólogo, educador, psicopedagogo.

Portanto, o trabalho relata a importância da afetividade na relação do adulto com a criança, entendendo que o afeto propõe um sentimento de atenção, carinho e respeito pelo próximo, para que a criança cresça sabendo que é amada e que pode através de um carinho afetivo perceber a importância que ele tem com as pessoas que estão em sua volta.

O professor afetivo pode estar sempre ajudando nas necessidades individuas ou em grupo, levantando a autoestima da criança e fazendo com que esse aluno acredite na sua capacidade, sendo ela de pensar ou criar. Para que todos possam compreender quais os reais objetivos da afetividade são necessários destacar que é possível estabelecer uma relação significativa entre a criança e o professor.

Fernandez (2007, p. 14-17) afirma que: “o professor tem o papel fundamental no desenvolvimento do aluno. Muitas vezes ele é a única pessoa que pode reconhecer esse aluno como ser dotado de sonhos, desejos e muita vontade de mudar a história de sua existência”.

Dessa forma, os vínculos afetivos são um importante auxilio para a aprendizagem de uma criança na educação infantil. A relação de afeto entre professor/aluno é fundamental para que essa aprendizagem aconteça com sucesso.

O professor deverá trabalhar num conjunto onde seus alunos busquem respostas para as indagações, procurando saber se as crianças compreenderam a valorização dos seus conhecimentos e sentimentos afetivos discutindo a relevância da afetividade, para desenvolver a inteligência, a criatividade, sociabilidade e o equilíbrio emocional.

Essa união entre professor/aluno abrange um conhecimento recíproco, em consideração ao ser humano que aprende o tempo todo, nos mais variáveis interesses que a vida lhe apresenta.

Segundo (WALLON, 1992, p. 34):

> Compreender as diversas dimensões da expressão humana que, por estarem vinculadas e por serem indissociáveis, promovem o desenvolvimento humano. Destaca-se por demonstrar os aspectos como: a afetividade e atividade motoras, via de regra desprezadas na análise desse tema, têm importância decisiva no complexo Inter jogo funcional responsável pelo desenvolvimento da criança.

Visto que o inverso disso pode acarretar vários danos à formação dessa criança, levando ela achar que não representa nada a sociedade, portanto, tudo aquilo que ele fizer não terá importância. Sendo assim, tanto faz ele ser uma pessoa boa, com princípios morais e sociais, como ser uma pessoa má que não dá significado a sua vida simplesmente por achar que o mesmo não representa nada para ele quanto para as demais pessoas com as quais se relaciona.

Nessa perspectiva é importante dizer que as relações de afeto significam o convívio que o indivíduo irá desenvolver entre ele e a sociedade, contribuindo para que ele desenvolva um relacionamento adequado com o outro e para com ele mesmo, com seus familiares, e principalmente com seus professores, pois foram eles os responsáveis pela segurança dos seus conhecimentos.

Por isso a afetividade mostra quais os elementos que se constituem como traços distintos na relação de afeto e como estes se desenvolvem de forma positiva. Considera-se um ponto positivo o fato de despertar não somente o interesse do aluno, quanto o da escola, em

função do reconhecimento e da importância que o trabalho afetivo exerce na vida do ser humano.

Desse modo a afetividade é parte integrante de nossa vida psíquica, o que significa dizer que o ser interage com o mundo e com as pessoas. Por isto, quanto mais flexível, carinhoso, atencioso e gentil o sujeito for demonstrará que é um ser maduro e que teve os traços afetivos bem trabalhados na infância.

Segundo Wallon (1992, p. 92) afirma que:

> O principal tipo de relação que o bebê manterá com o ambiente será de natureza afetiva: é o período emocional, fase mais arcaica da vida humana. Ao longo de seu curso, mesmo aquilo que interessa à vida de relação, e por consequente à atividade cognitiva, como estímulos auditivos e visuais, despertam não reações exploratórias, mas respostas afetivas: alegria, surpresas e medo.

Percebemos que os teóricos devem valorizar a interação entre indivíduo e meio social, bem como aprofundar a compreensão sobre o papel da afetividade na vida psíquica e no processo de ensino e aprendizagem. É de fundamental importância abordar que a relação pedagógica deve nortear a relação afetiva que influencia no desenvolvimento do aluno, tendo em vista diferenças individuais e comportamentais inerentes ao ser humano.

Portanto a afetividade tem grande função no processo de desenvolvimento da personalidade de uma criança, e é formada a partir da ação do meio social em que se está inserida, pois assim como a inteligência ela é construída ao longo de uma história podendo-se modificar de um período a outro.

O objetivo deste trabalho é propor uma reflexão sobre a importância da afetividade como elemento essencial na educação infantil. Nesse estudo procuram-se pesquisar por que a afetividade é tão importante para educação infantil, analisar o processo de aprendizagem através do desenvolvimento cognitivo, esclarecer os pontos positivos e negativos que a afetividade traz para aprendizagem e ainda relacionar atividades lúdicas com a aprendizagem.

A escolha desse tema surgiu do interesse em compreender a abordagem sobre a afetividade na construção da autoestima, procurou-se identificar as atitudes e posturas do educador que podem estimular o desenvolvimento de uma identidade saudável e positiva na criança. As cargas afetivas positivas vivenciadas nas situações configuram-se em fundamentos de um processo de desenvolvimento cognitivo estruturado sobre aprendizagens significativas.

A metodologia deste trabalho foi de cunho qualitativo e quantitativo, uma vez que se buscou a aproximação do corpo teórico da temática, a afetividade elemento essencial na educação infantil.

Dentre as referências teóricas sobre afetividade, adotou-se como principais para as análises neste estudo, as produções de (WALLON 1992), (FERNANDEZ 2007), (GODO 2002), (CORRÊIA 2008), pois considerou-se que este trabalho demonstra a importância da afetividade na construção da personalidade humana, visto que sua gênese não ocorre isolada de um contexto social, da relação entre os sujeitos.

Neste sentido, no primeiro capítulo abordaremos a afetividade e seus benefícios no contexto das crianças da educação infantil. Discutindo também um pouco sobre a psicogenética de Wallon.

A AFETIVIDADE E SEUS BENEFÍCIOS NO CONTEXTO DAS CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

De acordo com a teoria de Jean Piaget, citada por La Taille (1992), a afetividade é a genética das condutas, cujo aspecto cognitivo se refere apenas às estruturas. Não existe, portanto, nenhuma conduta, por mais intelectual que seja que não competem fatores afetivos; mas, reciprocamente, não poderia haver estados afetivos sem a intervenção de percepções ou compreensão, que constituem a sua estrutura cognitiva. Essa unidade de conduta torna os fatores de evolução comuns aos dois aspectos, o cognitivo e o efetivo.

Para ele, ambos os componentes cognitivo e afetivo, são inseparáveis, ocorrendo paralelamente e é de fundamental importância o cuidado com o aspecto afetivo no processo de ensino- aprendizagem, pois é a dimensão que representa a dificuldade na tomada de consciência do eu e do outro.

Segundo Dantas (1992, p. 90), “[...] no início da vida, afetividade e inteligência estão sincronicamente misturadas, com o predomínio da primeira”. Durante o desenvolvimento do individuo, as duas repercutem uma sobre a outra e, por consequente, a afetividade recua para dar espaço à ação cognitiva, desde que ocorra a maturação do organismo sensório-motor. Cada momento, seja afetivo ou cognitivo, incorporará os acontecimentos ocorridos no momento anterior, na outra dimensão. A afetividade depende dos avanços adquiridos no nível da inteligência, e vice-versa, ou seja, uma depende da outra.

A afetividade equivale, na maioria das vezes, a uma relação de atenção, de carinho ou cuidado que se tem com alguém intimo ou querido. Porém, reações agressivas, de raiva e

desatenção, também são expressões de afetividade. A afetividade se expressa através de desejos, emoções e sentimentos, sejam bons ou rins. É imprescindível ao tratar de afetividade, falar sobre emoções e sentimentos, visto que ela é expressa através deles.

De acordo com Dantas (1992), Wallon considera a expressão emocional como tendo um caráter altamente contagioso, epidêmico e social, pois através dela há a formação do primeiro é o mais forte vínculo entre as pessoas. “A emoção esculpe o corpo, imprimi-lhe forma e consistência” (DANTAS, 1992, p.89). A emoção é visível, exterioriza-se através das expressões faciais e corporais.

Mahoney e Almeida (2005, p. 60) fazem uma distinção entre emoções e processos afetivos:

> [...] processos afetivos são todos os estudos que fazem apelo a sensações de prazer/ desprazer ou ligados a tonalidades agradáveis/ desagradáveis; emoção é um estado afetivo, comportando sensações de bem-estar, que tem um começo preciso, é ligado a um objeto específico, de duração relativamente breve e inclui ativação orgânica.

A teoria de Wallon nos aponta, então funcionais que atuam como uma unidade organizadora do processo de desenvolvimento. O afetivo, o motor e o cognitivo se relacionam entre si profundamente, a cada momento, e dão resultado a pessoa individual. (MAHONEY; ALMEIDA, 2000, p.17).

Dessa forma a afetividade ocorre quando o indivíduo é afetado pelo mundo através de sensações agradáveis ou não. Na evolução da afetividade há três momentos importantes: emoção, sentimento e paixão. “A emoção, segundo as autoras, é a exteriorização da afetividade, ou seja, é de sua expressão corporal, motora, fisiologia”. (p. 18). As emoções implicam em reações instantâneas e diretas. São através delas que nós iniciamos laços com o mundo humano.

O sentimento representa a afetividade, podendo ser expressos através da música e da linguagem, já na paixão há a utilização do autocontrole para comandar uma situação, na qual entra em ação o ciúme, as exigências e a exclusividade.

Além de todos os fatores que acompanham a afetividade, com as emoções, sentimentos, há também os fatores fisiológicos, as alterações viscerais e metabólicas. Segundo Dantas (1992), Wallon classifica as emoções a partir do papel dos tônus. São elas: As emoções hipertônicas, que geram tônus, como a cólera e a ansiedade, “A afetividade, nesta perspectiva, não é apenas uma das dimensões da pessoa: ela é também uma fase do

desenvolvimento, a mais arcaica. O ser humano foi, logo que saiu da vida puramente orgânica, um ser afetivo[...]" (DANTAS, 1992, P. 90).

Pode-se dizer então, que afetividade não são só os tratamentos cordiais, mas é tudo o que envolve emoções, sentimentos, prazer e desprezo. Porém, a sala de aula requer um tratamento individual, atencioso, cuidadoso entre professores e alunos; um olhar sensível, uma palavra de tranquilidade, um tratamento gentil, carinhoso.

A afetividade tem um sentido conhecido de todos nós, especialmente quando criança. Ela representa a possibilidade de imaginarmos ser quem não somos, de estarmos em lugares e planetas diferentes, o prazer o desejo mesmo que de forma ilusória, de viver o suspense do inesperado, de viver a loucura sem ser louco, de divertir-se.

A tendência de alguns autores, como Wallon, é explicar a diversidade das emoções pela ação das circunstâncias, que uniriam seu núcleo inicial a estímulos e reações variáveis. A emoção consiste especialmente a certo tipo de situação, atitudes e situações correspondente se implicam mutuamente, constituindo uma maneira global de reagir e que é tipo arcaico e frequente na criança.

Ainda diante Wallon, ele diz que, é inevitável que as influências afetivas que rodeiam a criança desde o berço tenham sobre sua evolução mental uma ação determinante emoção.

DISCUTINDO UM POUCO SOBRE A PSICOGENÉTICA DE WALLON

A psicogenética walloniana contrapõe-se as concepções que veem no desenvolvimento uma linearidade, e o encaram como simples adição de sistema progressivamente mais complexos que resultariam da reorganização de elementos presentes desde o início.

Segundo Henri Wallon, ao falar da psicogenética; nomeia a pessoa em quatro sentido, sendo movimento o primeiro, causando o primeiro passo para a vida psíquica, diante disso ele destacando duas dimensões, uma delas expressiva, e a outra instrumental. Em Segundo lugar ele nomeia a emoção, por ser ela a primeira a se constituir na criança. Em terceiro ele aborda a inteligência discursiva e por último a pessoa, nomeando como um campo independente.

Wallon, também ressalta que a psicogenética é uma dimensão afetiva que ocupa lugar central, tanto do ponto de vista da construção da pessoa quanto do conhecimento. Dessa forma os dois dão partida no mesmo período, quando eles denominam impulsivos - emocional e se prolongam durante seu primeiro ano de vida.

Wallon se inspirou no modelo darwinista quando falou da emoção, que se caracteriza pela escassez da prole e pelo prolongado período de dependência, pois para ele a emoção é

vista como o instrumento de sobrevivência típico da espécie humana, mobilizando tanto as pessoas que está em sua volta quanto o próprio ambiente, no sentido de ser socorrido diante das suas necessidades.

O estado emocional é considerado complexo e paradoxal, pois ele é uma característica de natureza humana biológica e social. Realizando transição entre o estado orgânico do ser e sua etapa cognitiva, racional, que só pode ser atingida por meio da mediação social.

A teoria que ressalta sintetiza a uma concepção paradoxal concretizando que “a razão nasce da emoção e vive da sua morte”. Isso se constituiu experiência corriqueira a perda de lucidez produzida pelo estado emocional intensa. Esta posição da emoção ilustra o significado da afirmação walloniana de que o psiquismo é uma síntese entre o orgânico e o social.

A teoria de Henri Wallon também é centrada na gênese da pessoa, pois para ele, a origem da inteligência é geneticamente e organicamente social, significando dizer que as pessoas não dependem só de seus conhecimentos biológicos, como também do contato no meio social qual se vive.

Portanto, Wallon fazia várias críticas ás teorias que minimizaria o homem a uma única esfera: cognitivo, motor ou afetivo. Para ele toda ação humana remete a uma atitude integrada entre todas as suas dimensões. Nesse sentido ficaria a razão última do pensamento e, assim uma compreensão completa do pensamento humano, pois só se é possível quando se compreende sua base afetiva.

Dessa forma o método que se considera adequando para psicologia é a observação; tal como na astronomia, que não perde seu vigor por não poder intervir no seu objeto. Por isso não há ninguém igual a ninguém, e o meio social se torna condições sociais e afetivas.

Segundo Wallon (2010, p. 14)

> Entre a psicologia e a educação as relações não são os de uma ciência normativa com as de uma ciência ou arte aplicadas. A psicologia está muito próxima de suas origens para que seja possível reconhecer a estreita dependência que uma ciência inicial se encontra frente a frente com os problemas práticos.

Assim entendemos que o sentimento de observação, carinho e respeito são as fontes de aproximação para o laço afetivo, sendo que cada pessoa dá e oferece seus afetos diferentes um do outro. Essa interação entre os indivíduos e o meio social, bem como aprofunda a compreensão sobre o papel da afetividade na vida psíquica e no processo de ensino-aprendizagem.

A afetividade é um conjunto de fenômenos psíquicos que se manifestam sobre a forma de emoções, sentimentos e paixões, acompanhados sempre da impressão de dor ou prazer, de satisfação ou insatisfação, de agrado ou desagrado de alegria ou tristeza. Porém, percebemos que a afetividade é como se referindo apenas aos bons sentimentos, como o amor, o carinho, a amizade, entre outros.

Portanto afetividades são traços conspícuos para formação do indivíduo é significativo para educação e por extensão para a sociedade na qual estamos inseridos: uma sociedade preconceituosa e cujos valores estão sendo esquecidos; e que julgou necessário fazer uma abordagem da afetividade enquanto traços distintos no que concerne a um comportamento bom ou ruim que o indivíduo venha a desenvolver perante a sociedade.

Sabemos que há inúmeros fatores que contribuem para a mudança ou alteração de conduta do ser humano, levando-o inclusive, a achar que não representa nada para sua família e, portanto, tudo aquilo que ele fizer não terá importância. Sendo assim tanto faz ser uma pessoa boa, com princípios morais e sociais, como ser uma pessoa má que não dá significado na sua vida simplesmente por achar que esta não representa nada para ele ou para as demais pessoas com as quais está envolvido.

Portanto não significa dizer aqui que o sujeito somente será bom se tiver um bom relacionamento afetivo e será ao contrário disso se não conhecer a afetividade como fator determinante para a sua conduta. Sabemos que existe inúmeros fatores que de certa forma contribuem para a mudança ou alteração de conduta do ser humano.

CONSTRUINDO A AUTONOMIA DA CRIANÇA

Acreditamos que a autonomia é um conceito encontrado na moral, política e na filosofia, que representa a capacidade de um indivíduo racional de tomar decisões não forçadas e baseadas em suas informações disponíveis. Porém, nós professores temos uma importante missão: formar alunos autônomos com capacidades de usar seu senso crítico para contribuir de modo positivo e construtivo dentro da sociedade em que vivem.

Trocando em miúdos fica compreendido que a criança adquire conhecimento ao construí-lo a partir de seu interior, ao invés de internalizá-lo diretamente ao meio em que vive. Portanto, a autonomia da criança se dá quando ela é capaz de interagir, estabelecer relações cooperativas, falar, expressar e sair do seu egocentrismo, desenvolvendo sua capacidade de estabelecer relações e chegar conclusões a partir de seus conhecimentos prévios e das relações feitas a partir de novas informações e interações.

Entendemos que através da educação formaremos sujeitos críticos, libertos autônomos e capazes de tornarem sujeitos mais humanos, capaz de acolher o diferente, pois é na diferença que a autonomia acontece. É importante desenvolver nas crianças tanto a autonomia moral, quanto no discernimento entre bem e mal, certo e errado, no que diz respeito à autonomia intelectual, que desenvolve a capacidade do indivíduo de ter sua própria maneira de pensar, que não necessariamente será igual ao que ensinam a ele.

Mas para promover uma educação autônoma é preciso que o docente também pleiteie e desenvolva a sua autonomia em sala de aula. Sabido isto, diante dos desafios encontrados na Educação Infantil nem sempre é fácil ou possível manter uma relação de afeto.

Compreendemos que quando temos essa clareza de afeto em relação ao aluno fica mais fácil de pensarmos quais tipos de pessoas que queremos formar perante a sociedade. Daí a importância do afeto para que possamos almejar uma postura mais crítica que possa trabalhar uma educação autônoma menos difícil.

Identificamos que a autonomia se dá quando a criança é capaz de interagir, estabelecer relações cooperativas, falar, expressar e sair do egocentrismo, desenvolvendo a sua capacidade de estabelecer relações e chegar conclusões a partir de seus conhecimentos prévios e das relações feitas a partir das novas informações e interações como já foram citadas acima.

Entende-se que a relação que o adulto estabelece com as crianças podem ajudá-las a se tornarem moralmente intelectualmente mais ativas e autônomas. Por isso, a relação estabelecida entre docente e educandos deve ser de respeito mútuo levando em considerações a questão afetiva entre si para que possam desenvolver de forma prazerosa o processo de ensino-aprendizagem com mais significado para as crianças.

Segundo Henri Wallon, a criança responde as impressões que as coisas lhe causam com gestos dirigidos a elas. A partir desse ponto de vista fica compreendida como fundamental importância a dimensão afetiva. Entende-se essa relação para o âmbito educativo numa modalidade centrada no carinho, no modo de falar, em ouvir o aluno. Há um sentimento de realização através da doação ao outro, característica do universo dos docentes, bem como, uma responsabilização em relação aos sentimentos dos alunos.

Enfim, é fundamental respeitar a liberdade do outro e dá a cada criança a chance de escolher, encorajando-o a pensar de modo autônomo e ativamente, deixando as curiosidades se manifestarem em sala de aula sem medos dos questionamentos “que muitos professores acabam considerando como afrontas dos alunos”.

CONTRIBUINDO PARA O JUÍZO MORAL DA CRIANÇA

Uma das melhores formas de compreender e avaliar a articulação, criada por um determinado autor, entre afetividade e inteligência é analisas as concepções do juízo moral. De modo que a moralidade humana é o palco por excelência onde afetividade e razão se encontram, via de regra, sob a forma de conforto. Em compensação, tornar-se-ia um clássico da literatura psicogenética contemporânea, referência para todos os pesquisadores da moralidade humana e das interações sociais. Segundo PIAGET (1992, p.49) toda moral consiste num sistema de regras e a essência de toda moralidade deve ser procurada no respeito que o indivíduo adquire por essas regras.

Dessa forma ao ato moral é de suma importância no desenvolvimento da criança na construção de interação professor/aluno quebrando os paradigmas que cercam os atos simbólicos de fantasias morais e não morais contidas no convívio escolar.

Segundo Piaget, ainda enfatiza um campo muito peculiar da atividade humana: o jogo de regras, os jogos coletivos de regras são paradigmáticos da moralidade humana, tendo invista três razões. No primeiro lugar, representam uma atividade interindividual reguladas por normas que geralmente são herdadas por gerações. Em segundo lugar está o respeito moral envolvendo questões de justiça e honestidade. A terceira etapa vale dizer que ao optar pelo estudo de jogos de regras são encontrados conceitos formados por grupos de acordo entre jogadores.

Reconhecer a importância do jogo para infância nos permite pensar num ensino e numa aprendizagem mais abrangente, envolvente e inserida na realidade, pois possibilita a construção da ponte entre o real e o imaginário, sem perder de vista o vínculo entre o pensar, o agir e sentir.

Podemos pensar então que o jogo é nosso ponto de partida: é a partir dele que iniciamos nossa fantasia relação com o mundo da cultura. É através do jogo e da brincadeira que nós ampliamos nossas experiências para outras atividades como esporte, a dança, as lutas, a ginástica, o teatro e a literatura.

A evolução da prática da consciência da regra pode ser dividida em três etapas. A primeira é a da anomia. Criança de cinco e seis anos de idade não seguem regras coletivas, mas antes para satisfazerem seus interesses motores ou suas fantasias simbólicas, e não tanto para participarem de uma atividade coletiva.

A segunda etapa é a heteronômia, quando se nota um interesse em participar de atividades coletivas e regradas. A terceira é da autonomia, as crianças jogam seguindo as

regras com esmero, o respeito pelas regras é compreendido com decorrente de mútuos acordos entre jogadores, cada um concebendo a si próprio como possível “legislador”, criado de novas regras que serão submetidas à apreciação e aceitação dos outros.

Na teoria piagetiana as relações entre crianças promovem a cooperação, justamente por se configurarem como relações a serem constituídas entre seres iguais. Somente com as cooperações, o desenvolvimento intelectual e moral pode ocorrer, pois ele exige que os sujeitos se descentrem para poder compreender o ponto de vista alheio. A moral da cooperação deriva respeito mútuo e a autonomia.

Dessa forma a cooperação desenvolve na criança a autoestima, a capacidade motora, de forma essencial tornando uma consciência ativamente no desenvolvimento moral e intelectual, onde a autonomia se define no meio social.

Segundo Piaget as relações de cooperação (cooperação, como às vezes escreveu Piaget para sublinhar a etimologia do termo) são simétricas; portanto, regidas pela reciprocidade. São relações constituintes, que perdem, pois mútuos acordos e somente com a cooperação o desenvolvimento moral e intelectual pode ocorrer, pois ele exige que os sujeitos se descentrem para poder compreender o ponto de vista alheio.

Para Piaget (1992, p. 67) “A crítica nasce da discussão e a discussão só é possível entre iguais: somente a cooperação realizará o que a coação é capaz de fazer”. No que tange a moral, da cooperação derivam o respeito mútuo e autonomia. Ainda diante do auto as relações entre crianças promovem a cooperação, juntamente por se configurarem como relações a serem constituídas entre seres iguais.

Armado desses conceitos e de dados de pesquisa Piaget se opõe as interpretações de Durkheim. A divergência central é a seguinte enquanto Durkheim, inspirado pela sua concepção de sociedade afirma a unidade dos fatos morais uma mesma origem para noções do dever e do bem.

Piaget inspirado por outra concepção de sociedade, vista por ele como um conjunto relações interindividuais que pode ser de coação ou de cooperação nega as unidades de fato morais (fala em duais morais, a da coação e a da cooperação), e afirma que as noções do dever e do bem têm origens e gêneses diferentes. Piaget vai ao encontro das características da sociedade democrática moderna, e escreve ele citando Durkkheim (1992, p. 69)

> O “dever” diz Durkheim,“ é a moral enquanto ela manda; é a moral concebida como uma autoridade à qual devemos obedecer, porque ela é uma autonomia e apenas por esta razão”. Então, se tal é o dever, é preciso ter a

> franqueza de admitir que é incompatível com a moral da cooperação (JM, p.298).

Conforme o que o autor fala vivemos em uma sociedade de gêneros diferentes, raças diferentes, crenças diferentes, diversas culturas, diversas formações, diversas religiões e etc. por isso, devemos respeitar as diferenças individuais e conviver com a pluralidade de opiniões. Não é o caso de afirmarmos que vivemos, hoje, num mundo perfeito: há, sem dúvidas, uma crise moral, grandes e angustiantes dúvidas sobre o que é certo ou errado, abusos de toda espécie.

Portanto essa é uma das importâncias de, como fez Piaget, integrar a relação social de cooperação à sua teoria moral. Foi daí que também surgiu outra importância de frisar que a cooperação é um método. Não é difícil reconhecer nas ideias de Bergson uma fonte de inspiração para as "duas morais" definidas por Piaget: a moral da coação, justamente estática, conservadora, baseada na tradição e resultados da pressão do grupo social sobre os indivíduos (notadamente das gerações antigas sobre as mais novas); e a moral da cooperação, produtora de novas normas; logo, em movimento, em progresso. Há, todavia, uma diferença básica entre as ideias de Bergson e Piaget.

METODOLOGIA

Este trabalho desenvolveu-se por meio de pesquisas bibliográficas, onde se encontra a qualidade do esclarecimento sobre afetividade com abordagens qualitativas na instituição, com informações fornecidas por meio de observações e questionário aberto as crianças, roda de conversas, dinâmicas, pintura, colagem, brincadeiras e cantigas de rodas.

A pesquisa teve como objeto de estudo a escolha do sujeito entrevistado ligado diretamente às necessidades de se compreender a afetividade em um contexto educacional para uma melhor observação do pesquisador, possibilitando um trabalho mais eficiente diante do objeto estudado.

Dessa forma, foi trabalhada a pesquisa qualitativa e bibliográfica, na perspectiva de entender o educador, em relação às questões que contribui carinhosamente para uma aprendizagem significativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho buscamos refletir sobre a importância da afetividade da criança na Educação Infantil, observando que a mesma é um instrumento essencial para o desenvolvimento da aprendizagem da criança na educação infantil**.** Jamais se pode pensar em educação sem amor, porque o amor e o afeto são características que completam e contribuem na construção do ser humano de um modo geral. No decorrer e desfecho deste trabalho, procura-se esclarecer um pouco sobre o assunto referente ao tema, que é a importância da afetividade no ensino aprendizagem, e mostrar que a afetividade tem importante influência, sendo uma ferramenta auxiliadora nos aspectos cognitivos da aprendizagem.

Este sentimento está presente em todos os aspectos na vida do homem, enquanto criança e até quando chegar ao fim da sua vida. Por meio deste estudo observa-se a relação entre afetividade e sua influência no desenvolvimento da aprendizagem da criança, porque a afetividade e a inteligência estão ligadas e fazem parte da construção psíquica do ser humano.

Os dados coletados confirmam que a afetividade tem como método estimulante para o desenvolvimento da aprendizagem da criança, visando que a participação dos educadores é de suma importância na contribuição do afeto para o desenvolvimento físico, emocional e cognitivo.

Fernandez (2007, p. 14-17) afirma que:

> O professor tem o papel fundamental no desenvolvimento do aluno. Muitas vezes ele é a única pessoa que pode reconhecer esse aluno como serem dotados de sonhos, desejos e muita vontade de mudar a história de sua existência.

Dessa forma leva-se em consideração que o ajuste fino dos professores na instituição escolar é de suma importância com suas variáveis competências em educação, pois ela é uma forma muito requintada de comunicação afetiva entre professor/aluno.

Visando que este trabalho tem a valorização e a interação dos teóricos relatando as relações entre o indivíduo e o meio social. Compreendermos que em sala de aula existem várias dificuldades de relação afetiva e vários fatores que os levam a essas dificuldades, sendo um deles a desestruturação familiar.

É imprescindível ao tratar de afetividade, falar sobre emoções e sentimentos visto que ela é expressa através deles. Essa distinção é usada por muitos autores que consideram as emoções como sendo caracterizada pela agitação, intensidade, passageiras e acompanhadas de reações orgânicas, como por exemplo, o riso, o choro, a aceleração dos batimentos cardíacos, entre outras. Já os sentimentos consideram mais duradouros, menos intensos e não são acompanhados de reações orgânicas.

De acordo com a teoria de Piaget, citada por La Taille (1992), a afetividade é a genética das condutas, cujo aspecto cognitivo se refere apenas às estruturas. Não existe, portanto, nenhuma conduta, por mais intelectual que seja que não comporte fatores afetivos; mas, reciprocamente, não poderia haver estados afetivos sem a interação de percepções ou compreensão, que constituem a sua estrutura cognitiva. Essa unidade de conduta torna os fatores de evolução comuns aos dois aspectos, o cognitivo e o afetivo.

Para ele, ambos os componentes cognitivo e afetivo, são inseparáveis ocorrendo paralelamente e é de fundamental importância o cuidado com o aspecto afetivo no processo ensino-aprendizagem, pois é a dimensão que representa a dificuldade na tomada de consciência do eu e do outro.

Esperamos que as pessoas ao lerem este trabalho possam refletir e até se conscientizar do quanto é necessário ter manifestações de afeto na criação, educação e formação de uma criança.

A afetividade se manifesta em sala de aula, num sentimento de ternura, carinho, dedicação, formação de uma interação entre professor e aluno, facilita a evolução do ensino, visando promover o desenvolvimento cognitivo e afetivo da criança. Acredita-se que os aspectos afetivos e cognitivos formam um par inseparável na formação do indivíduo.

Pode-se ressaltar também que o ensino visa estimular e impulsionar o processo de aprendizagem das crianças, pois tem um caráter eminentemente pedagógico, ou seja, o de dá um rumo definido para um processo educacional que se realiza num ambiente escolar.

Através desses estímulos afetivos o professor passa a ter confiança da criança fazendo com que a mesma construa uma visão de mundo, baseadas nos sentimentos, valores e significados que apreende do meio e especificamente na instituição infantil.

Entendemos que o professor deve ter amor, ternura em seus ensinamentos, para que desperte no aluno o interesse de conhecer o desconhecido e que adquira paixão no aprender, por isso o afeto precisa ser compartilhado. Esse sentimento de afetividade entre as pessoas é de suma importância, do que qualquer outra coisa e é através do amor que muitos problemas podem ser selecionados e se podem construir um mundo melhor.

Os afetos possam, assim, ser entendido como energia necessária para que a estrutura cognitiva possa operar. Tanto a inteligência como a afetividade são mecanismos de adaptação permitindo ao indivíduo construir noções sobre os objetos, as pessoas em situações diversas, conferindo-lhes atributos, qualidades e valores.

Portanto, falar acerca da afetividade como traço conspícuo no tocante ao desenvolvimento do ser nos possibilita vislumbrar a totalidade do sujeito na tentativa não de

explicá-lo, mas de tentar justificar a sua vivência em sociedade, fazendo-o perceber que independentemente de suas atitudes ele é importante para a maior e mais complexa instituição social ao qual considero a sua "família".

Deve-se então concluir que a construção do sujeito e a do objeto alimenta-se mutuamente, através dessas análises realizadas constatamos que a relação afetiva entre professor/aluno se dá da melhor forma possível, na qual o professor ouve o aluno com suas inquietações, dúvidas, anseios, dentre outros; mesmo sabendo que a elaboração do conhecimento depende da construção do sujeito nos quadros do desenvolvimento humano concreto.

REFERÊNCIAS

CORRÊIA**,** P. R. **A dimensão do ser humano: contribuições a partir de Piaget**. São Carlos, 2008 48f tcc (licenciatura em pedagogia). Universidade federal de s. Carlos.

DANTAS, H. (1992) **afetividade e a construção do sujeito na psicogenética** de Wallon, em La Taille, y., Dantas, H., Oliveira, M.K. Piaget, Vygotsky e Wallon: **Teorias psicogenéticas em discursão.** São Paulo: Summus Editora Ltda.

FERNANDÉZ, Alicia. **Psicopedagogia**. Entrevista dada a revista Aprende Brasil (junho/julho, 2007, p. 14-A).

GODO, Wanderley (coordenador). GAZZOTT, Andréia Alessandra. **Educação**: **Carinho e Trabalho**. Petrópolis, RJ: 3ª edição. Ed. Vozes. Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação. Universidade de Brasília. Laboratório de Psicologia do Trabalho, 2002.

HENRI WALLON / hélènegratiot-alfandéry; **tradução e organização**: **patrícia**
Jogo e a educação da infância: muito prazer em aprender/ Aline Sommerhalder, Fernando Donizete Alves. – Curitiba, PR: CRV, 2011.

JUNQUEIRA, Brito. – **Recife: fundação Joaquim Nabuco**, editora massangana, 2010.

LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Marta Kohl de Oliveira; DANTAS, Heloysa. **PIAGET, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.

MAHONEY; AMEIDA, Laurinda. (orgs). **Henri Wallon: psicologia e educação**. São Paulo, Editora Loyola, 3ª edição, 200.

MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho. **Afetividade e processo de ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon.** Revista psicológica da Educação 2005.

PIAGET, VYGOTS WALLON: **teorias psicogenéticas em discussão/yves de La Taille, Marta Kohl de oliveira**, Heloisa Dantas.- São Paulo: summus,1992.

DESAFIOS DA VIVÊNCIA INCLUSIVA: CONDICIONAMENTOS PARA QUE UM DISCENTE CEGO DESCUBRA A LEITURA SEM O BRAILE

Fabiana da Silva Araújo Machado[51]
Maria Regineide de Lima Macedo Freitas[52]

INTRODUÇÃO

Notadamente nos últimos anos, se vive um tempo inédito no que se refere a avanços legais em relação a inclusão, mais especificamente às políticas, estas tem sido aprofundada por meio de legislações, também as pesquisas na área vêm dando sua contribuição, na medida em que analisam o cenário e oferecem subsídios para que se aprofunde políticas e práticas em educação inclusiva. No entanto, diversos estudos também indicam a distância significativa entre as políticas de educação inclusiva, os projetos propostos e as práticas em salas de aula e principalmente numa política contínua de anos e séries posteriores, isso, entre a legislação vigente e a realidade educacional.

Nesse sentido a inclusão escolar depende tanto de políticas inclusivas quanto de práticas pedagógicas dos que se encorajam a ousar. Quem é, na escola, um dos grandes responsáveis por esse papel? Sem dúvida a figura do professor é imprescindível, pois o mesmo interage diretamente com os alunos, organizando e conduzindo as práticas pedagógicas em sala de aula, sendo o grande mediador do processo de aprendizagem.

Dessa forma o artigo de tema: Desafios da vivência inclusiva, demarca uma postura de relatos de experiências, de enfrentamento, de dificuldades e de desafios, abordando de forma clara e relevante, aspectos que qualificam o cotidiano inclusivo, contribuindo para um fazer que vise o aluno e não se agrave nas dificuldades, possibilitando assim, a descoberta da leitura sem o recurso necessário: tornando também evidente a luta e clareza da aplicação de políticas públicas que assista continuamente os alunos de anos posteriores ao ensino do fundamental I. Haja vista o entrave apresentado por docentes de área específica de ensino.

O artigo também estabelece com o professor possibilidades pedagógicas, que estejam permeadas por princípios inclusivos que ensejem a reflexão sobre o fazer pedagógico diário,

[51]Mestranda em Ciências da Educação, pela Universidade Del Sol. Endereço de email: fabianaaraujo100@gmail.com.
[52]Mestranda em Ciências da Educação, pela Universidade Del Sol. Endereço de email: regineidemacedoproflp@hotmail.com.

numa “busca” por formação sobre como se pode otimizar as ações de forma a atender o aluno com tantas necessidades.

Nessa perspectiva, esta publicação nem atender a demandas de professores que desejam saber o que devem fazer com os alunos com deficiência, uma vez que, oferece relato de experiência que deu certo, na perspectiva de cada um desses profissionais pense e repense o seu fazer pedagógico cotidiano.Assim se torna possível construir escolas inclusivas com possibilidades de alcance de um trabalho educativo na e para adversidade que é inquestionável e tem sido amplamente difundida por autores diversos como: Carvalho (2000), Silva (2014), Martins (1999), Aincow (1997), Mantoan (2006), dentre outros que muito contribuíram para que se desse o inscrito desse e o entendimento, de como se deu da melhor forma o conhecimento da palavra inclusão.

Assim o artigo está dividido em três seções, onde o primeiro, discute as possibilidades de mediação com o mínimo de recursos que, trata da grande dificuldade que o docente enfrenta ao se deparar com situações em que tem que fazer inclusão sem aprimorar o conhecimento da causa e sem recurso para desenvolver atividade com o aluno com deficiência além da falta de acessibilidades.

A segundaseção reflete sobre os condicionamentos para que um aluno cego descubra a leitura sem o braile, traz estratégias metodológicas inclusivas criadas intuitivamente, a partir das necessidades cotidianas, sendo plausível por cada pessoa que assiste as conquistas do discente e a interação da turma, escola e comunidade escolar junto a adjacência.

O terceiro texto refere-se a necessidade de políticas públicas voltada para esse público do fundamental II e anos posteriores que aponta um desajuste de assistência para que se possa atender o aluno com necessidades especiais e instigue um ambiente de sala de aula em que “todos possam aprender através da colaboração e do respeito as suas diferenças e necessidades, o objetivo de tudo isso é que se possa fazer um acompanhamento contínuo dos avanços com a inclusão analisando e refletindo sobre práticas pedagógicas que os levem a avançar nas suas conquistas, possibilitando aos alunos com necessidades especiais seu aprendizado, evolução e sucesso com os seus direitos garantidos.

DESAFIOS DA VIVÊNCIA INCLUSIVA

Mesmo com inúmeros avanços conseguidos na concepção da educação dimensionado centralmente dos países com vistas ao desenvolvimento sustentado nos aspectos econômicos e

social, ainda convivemos com grandes desafios para assegurar escolas de boa qualidade para todos e por toda vida, o que é visível na constatação dos elevados índices de fracasso escolar.

Para enfrentar tantos desafios muito se tem discutido nas últimas décadas no âmbito da educação especial, as várias mudanças de tendências tem provocado uma série de reflexões e de substituições do termos empregados. A exemplo da terminologia que sempre foi objeto de controvérsias, embora a busca de novas denominações objetivem identificar os sujeitos aos quais se referem, sem estigmatizá-los.

Portanto, são usadas expressões como sinônimos pelos que trabalham na educação especial para substituir várias outras atribuídas aos seu alunado, como por exemplo: necessidades especiais e necessidades educacionais especiais.

Nesse sentido é percebível que: no imaginário coletivo, a deficiência e a incapacidade dela resultante estão associadas com patologia, numa visão reducionista e preconceituosa em relação ao indivíduo. Se adequar a forma de tratar já é por natureza um desafio, até trabalhar a melhor forma de não reduzir para incluir.

Segundo Carvalho (2000), a expressão necessidades especial consta do Art. 58 da LDB, 9394/96 em seu capítulo V, referente ao alunado da educação especial, considerando-se que a nova LDB, depois de uma longa gestação veio à luz no auge de todo um movimento em prol de uma escola inclusiva uma escola de boa qualidade para todos.

Dessa forma é viável o termo inclusão, pois acolhe não só deficiente como também os excluídos, pois essa falta de clareza e precisão da expressão necessidades especiais ou educacionais especiais, quando referidas a escola. São muito vagas, como no âmbito educacional escolar a expressão tem sido amplamente usadas por profissionais da educação especial, estabeleceu-se uma ligação entre as necessidades educacionais especiais e a deficiência (embora, todos os alunos, indiscriminadamente, sintam, manifestem necessidades educacionais, ainda que temporariamente). Como consequência dessa associação, todos os que desviam dos padrões “normais” entram para a categoria de alunos com necessidades educacionais especiais percebidos como portadores de deficiência, ainda que lhes seja aplicada uma outra “etiqueta”.

É relevante ressaltar que: A imprecisão e abrangência da expressão, associada à forte tendência de medicalização da educação, tem expandido o número de alunos que se encaixam na categoria de necessidades educacionais especiais, passando à condição de deficientes, circunstancialmente produzidos. E o que é mais sério, acabam desalojando dos espaços os deficientes “reais”, aqueles que pelas limitações impostas por suas deficiências (sensoriais, mentais, físicas, motoras ou pelos distúrbios invasivos de seu desenvolvimento), apresentam

necessidades especificas que exigem adaptações de toda a ordem. Inclusive nas escolas para lhes garantir a igualdade de direitos a aprendizagem e a participação.

A ênfase desloca-se do aluno com defeito para situar-se na resposta educativa da escola, sem que isso represente negação do problema vivido pelo educando.

São muitos os entraves encontrados por quem pensa em fazer inclusão. Mesmo com essas dificuldades o docente procura se preparar para dar o seu melhor, a realização das ações pedagógicas inclusivas requer uma percepção do sistema escolar como um todo unificado, em vez de estruturas paralelas, separadas como uma para alunos regulares e outra para alunos com deficiência ou necessidades especiais. Comportamentos inclusivos dentro da escola requer comprometimento e ações inclusivas.

Ao entender deficiência como resultante da inter-relação das limitações individuais com as barreiras existentes no cotidiano, passa-se a considerar o contexto e o nosso papel e, também o papel de cada um na constituição das deficiências.

Nessa perspectiva diz Silva (2014, p.18),

> Os mitos, por serem construções históricas e culturais, estão presentes em todos os espaços sociais, entre eles a escola, e constituem os sujeitos. Nesse sentido, é fundamental que mitos acerca da deficiência sejam explicitados e reconstruídos de maneira clara e objetiva.

Pensando no que tratou a autora é que se faz uma ressalva, pois se quisermos construir uma escola para todos, reflete-se as práticas permeadas por concepções que se tem acerca dos alunos. Para assim redimensionar o fazer da melhor forma.

POSSIBILIDADES DE MEDIAÇÃO INCLUSIVA, COM O MÍNIMO DE RECURSOS

A escola precisa assumir um traço imprescindível a qualquer instituição a flexibilidade, a mudança, incorporando o paradigma da diversidade humana, o respeito as diferentes formas de aprender, compreendendo o que essas mudanças tem causado na classe docente e em suas tarefas educativas, para que se trace uma possível linha de intervenção formativa continuada, entre outros fatores, a tomada de decisão para manter uma postura adequada onde a qualidade do ensino deve prevalecer sobre a quantidade, a cooperação sobre a competição e a parceria sobre a dominação, além do comprometimento de todos os envolvidos no processo de formação inclusiva.

Para o professor, é muito importante o contato com as possibilidades de acesso a recursos que possam utilizá-los em sala de aula.Essas possibilidades são minimamente a concretização de significativas interações para todos, tornando assim possível a construção de

uma escola em que as relações e práticas pedagógicas sejam menos discriminatórias e excludentes, em que as diferenças sejam entendidas como inerentes ao ser humano e como potencialidades para a aprendizagem de todos os envolvidos, assim nos dizFreire (1980, p. 78-79)

> O educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educador que, ao ser educado, também educa [...] já agora ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: oshomens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo.

É relevante entender que deve existir a reflexão e a ação do homem sobre o mundo, e as atitudes com a mediação para que se possa incluir, com o olhar de capacidade não é diferente.Nessa perspectiva é que a cobrança por políticas públicas que vise o fazer do profissional da educação se faz necessário, pois mesmo com os avanços tecnológicos, ainda existe a falta de formação.

Apesar da vontade de fazer a inclusão dos profissionais, existe a falta dos recursos necessários para que que se deem as práticas inclusivas mais eficazmente.Mesmo com tantas dificuldades o docente procura formas acessíveis para colocar o seu trabalho em prática, em razão disso Mazzota (1996, p. 15) afirma “Ignorando sua longa construção sociocultural, muitos tem sido os que entendem a situação atual como resultado de suas próprias ações e de contemporâneos seus.”

Dessa forma as ações que ocorreram dentro da evolução da educação especial/inclusão, ao longo da história, não foram resultadas, apenas, da ação de algumas pessoas. Hoje para incluir é preciso se unir.

CONDICIONAMENTOS PARA QUE UM DISCENTE CEGO DESCUBRA A LEITURA SEM BRAILE

Atualmente se percebe que a deficiência visual não provoca alterações na potencialidade do aluno, para estabelecer relações com pessoas, objetos e fatos. Sendo assim, não representa limitações no que diz respeito a satisfazer as necessidades básicas do mesmo, como também aos estímulos que o rodeiam.

Nesse sentido é visto que: a deficiência visual para fins educacionais, como a perda total ou parcial congênita ou adquirida da visão, variando de acordo com o nível ou acuidade visual. De acordo com (ROCHA, 1987, p. 89) “O grau de aptidão do olho para discriminar os detalhes classifica-se em cegueira ou baixa visão.”

No entanto para a inclusão é questionável as políticas e práticas educacionais por muito tempo desenvolvidas e propõe que todos os alunos sejam incluídos na classe regular, onde tenham as suas necessidades educacionais reconhecidas e atendidas. Portanto o mais viável é que se exista o olhar e assistência de aprimoramento e de conhecimento mesmo da causa com estratégias desenvolvidas, que sejam bem elaboradas, executadas e que atendam as necessidades e beneficiem a todos os alunos, não apenas aos que apresentam as necessidades educacionais especiais. Para tanto, melhores condições precisam ser proporcionadas a esses profissionais, principalmente na preparação para atender casos como: cegueira, pois ao receber alunos com baixa visão ou cego se faz necessário que se tenha o mínimo de conhecimento, ou então o deixará sem produção alguma, junto aos demais alunos em sala.

Nesse sentido apresenta-se uma vivência de inclusão, onde certa professora ao receber um aluno cego total, sem vivência escolar alguma, pois as escolas não o recebiam, por não ter preparo, e já com nove anos de idade, ficou transtornado sem saber como lidar com tal situação, ela já atendia, um aluno com síndrome de down[53], uma aluna com surdez[54] e ainda com uma sala multisseriada, ministrando aula para discente de quarto e quintos anos.

A maior dificuldade no processo da inclusão está relacionada ao despreparo do corpo de professores, ao preconceito e a ignorância da sociedade como um todo e, especialmente, dos pais, tanto dos alunos sem deficiência como daqueles com deficiência.

Atualmente se tem professores convencidos do valor da inclusão, mas no começo não foi fácil e a referida professora percebendo que precisava fazer algo pelo aluno com a cegueira agiu de forma intuitiva e iniciou um processo acolhedor de apresentação e estimulação com ele tanto da sua oralidade como tateando letras em (E.V.A[55]).Esse era o material mais acessível que a unidade escolar oferecia, foi então, que se iniciou apresentação de letras do nome do aluno, logo após a apropriação dessas letras, foi tateado e apresentado letras do alfabeto comum (convencional), criado e apresentado palavras, frases, números, produção de diversos jogos em destaque o jogo da velha tudo em E.V.A.

Nesse sentido foi se alcançando o objetivo almejado, todo esse processo se deu num trabalho de cinco anos, onde a docente buscou aprimorar-se fazendo cursos onde lhe desce fundamentos para esse alicerce, a busca por respostas a essas possibilidades se deu ao perceber a leitura do aluno tateando o material exposto, haja vista que o docente demonstra alta confiança em si próprio, muito fácil de fazer amizade, a aceitação dos colegas era muito

[53] É uma alteração genética causada por uma divisão celular atípica.
[54] É o nome dado a impossibilidade ou dificuldade de ouvir.
[55] E.V.A - É um polímero emborrachado, flexível, com propriedades adesivas e componentes à prova d'água.

forte a ponto de auxiliar nas suas conquistas. Daí uma experiência que deu certo. De acordo com SÁ (2007, P. 55)

> Estar cientificamente comprovado que crianças cegas e videntes apresentam o mesmo padrão de desenvolvimento, embora o ritmo possa ser mais lento para os que não enxergam, porém, não nos devemos ater a afirmativas em relação ao "ritmo mais lento" e deixar de oportunizar várias e desafiadoras atividades que estimulem o desenvolvimento cognitivo dos alunos cegos.

É de suma relevância que o professor compreenda que a pessoa cega não vive num mundo escuro e sombrio. Ela percebe coisas e ambientes e adquire informações por meio de tato, da audição, do paladar, do olfato, dos sentidos cinestésicos e vestibulares.

O salutar e plausível o cego aprender através do braile é o convencional, mas até chegar a essa estratégia de ensino o aluno cego ficaria sem atendimento, pois os dois aluno e professor precisaria ter esse conhecimento, coisa que a professora e o aluno da vivência citada não tinham, seria o correto a orientação o estímulo a aprendizagem do braile pelas crianças cegas, pois estaria assegurando-lhes uma forma de ler e escrever.

Foram utilizados também materiais com texturas diferentes, formas, interações em jogos, e outros. Sabe-se também que essa aprendizagem específica para cegos pode ocorrer também na sala de recurso multifuncional, nos centros de apoio a pessoa com deficiência visual (CAP) ou em outra instituição especializada.

Para Martins (1999), as ações inclusivas marcam os alunos com necessidades especiais e seus colegas em seu desenvolvimento longitudinal, em sua adaptação escolar e social, fazendo com que se desenvolva _ desde a mais tenra idade _ o respeito pelas características individuais dos seus colegas e a consciência da importância da amizade.

Nessa perspectiva afirma-se que: ser limitado não é ser incapaz pois um ensino concreto, ativo, voltado para o desenvolvimento da criatividade e do imaginário e sobretudo uma sensibilidade profunda relativa as vivências contextuais da pessoa com necessidades especiais.

Para tanto, apesar da maioria das escolas e particularmente, seu corpo docente _ não se julgar suficientemente preparada para essa nova política educativa, é fundamental que a escola inclusiva recorra, cada vez mais, visando portanto, os alunos como uma das formas mais eficientes de recursos que podem ser utilizados pelo professor para se fazer a inclusão, fontes de inspiração, apoio, desafio, experiência e aprendizagem.

NECESSIDADES DE POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EXISTÊNCIA CONTINUADA DA INCLUSÃO

O elemento básico da inclusão é a interação, ou seja, a ação mútua existente entre pessoas de um grupo. Para que essa interação aconteça, necessário se faz o estabelecimento de vínculos, de uma interdependência entre os membros do grupo onde a pessoa com necessidades educacionais especiais está inserida. Dessa forma diz Ainscow (1997, p. 41).

> É importante o desenvolvimento na escola de uma pedagogia relacional, que valorize a pessoa reconheça o outro como um ser igual em alguns aspectos e diferente em outros, como alguém digno de atenção e respeito. Os laços de amizade que são construídos no convívio escolar dão a criança uma maior segurança afetivo – emocional, que são base da sua autoestima, e representam uma mediação incitativa ao acesso do conhecimento. Ao mesmo tempo, impregnação de estimulações socioculturais favoráveis constitui o alicerce do desenvolvimento integrativo escolar.

Nesse sentido, não basta, portanto, envolver apenas professores que receberão os alunos com necessidades especiais, embora sejam eles as figuram mais centrais desse processo. É preciso que a escola como um todo, junto ao sistema que precisa ter um olhar de inclusão continuada fazendo, elaborando, criando políticas públicas que atendam essa demanda e ainda participe todos juntos, conscientemente e ativamente desse processo.

Conforme destaca O'Brien (1999, p. 60) "Cada membro da escola, incluindo os diretores, zeladores e os funcionários da cantina, deve aceitar a responsabilidade pessoal de também ser um aprendiz ativo e cooperativo". Indo, portanto, mais além, requerendo e atingindo, também a comunidade mais ampla mudanças na forma de perceber e atuar com as pessoas que apresentam necessidades especiais. Assim se tem um dos pilares da educação, na atualidade, de acordo com (DELORS, 2003) o relatório da UNESCO da comissão internacional sobre educação para o século XXI, é aprender a viver juntos, a fim de participar e de cooperar com os outros em todas as atividades humanas. Para juntos é imprescindível a existência de objetos e projetos comuns, com vistas a derrubar preconceitos, hostilidades, suscitar a cooperação e, até a amizade.

Nesse contexto se faz necessário urgentemente, pensar em como assistir alunos que se inserem hoje, em turmas de fundamental II, ensino médio e séries posteriores, pois ainda falta e muito políticas públicas que deem assistência a alunos que precisam ser incluídos nesse meio educacional, não se pensou ainda que os alunos da inclusão tem uma continuidade de conquistas educacionais e que podem ir muito além, a própria oferta de recursos e auxílios tende a limitar o aluno com necessidades educacionais especiais. Segundo Mantoan (2006, p. 40) "Já situavam que uma das grandes questões que se apresentam nesse início de milênios é: como vivermos uns com os outros?"

Esse pensamento ressalta que o processo de inclusão escolar envolve justamente, aprender a viver com o outro a estar com o outro e cuidar uns dos outros, isso implica na valorização da diversidade, pois na comunidade humana não há como se exigir padronizações, igualdades.

Nesse sentido nos diz Forest, Pearpoint (1997, p. 137)

> Inclusão significa convidar aqueles que (de alguma forma) tem esperado para ajudar a desenhar novos sistemas que encorajem todas as pessoas a participar da completude de suas capacidades – como companheiros e membros.

Para que se dê a inclusão não é suficiente – como muitos ainda pensam que os alunos com necessidades educacionais especiais sejam inseridos fisicamente num ambiente comum a todos isso é importante, sendo que é apenas e tão somente o primeiro passo. A esse respeito Vayer (1989, p. 61) afirma "Não basta dar um lugar a criança, no fundo da classe ou numa estrutura de atendimento, para que ela participe ativamente na vida do grupo social em que se encontra".

Necessário se faz que ele seja parte integrante desse ambiente, relacionando-se com os colegas, recebendo e exercendo influências, tendo uma identificação, com o grupo sendo valorizada, cobrada na contribuição de forma compatível com as suas condições e, ao mesmo tempo, apoiada no que for necessário.

Nesse processo dinâmico, envolvente, participativo, com amplitude dimensionamento valorosa, educativa e profundamente social, através desse os alunos aprendem a viver juntos suas diferenças, enriquecendo-se reciprocamente e desenvolvendo atitudes de confiança, intercomunicação, respeito e aceitação do outro.

No tocante a formação de professores para atender educandos com deficiência, a LDB 9.394/96 situa apenas no inciso III do art. 59 que os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais.

Embora a lei de diretrizes e bases da educação nacional – LDB tenha ampliado a questão educacional em vários aspectos – política, educação, formação de professores, educação especial, entre outros – parece não ter correspondido às expectativas. Uma vez que em concordância com Saviani (2009, p. 148), ao introduzir os institutos superiores de educação e as escolas normais superiores como alternativa aos cursos de pedagogia e licenciatura, sinalizou para uma política educacional com tendência a nivelar a formação por baixo. Nesse contexto, "os institutos superiores de educação emergem como instituições de

nível superior de segunda categoria, provendo uma formação mais aligeirada, mais barata, por meio de cursos de curta duração.”

Porém, várias escolas vêm empreendendo um trabalho sério, voltado para a ampliação e a melhora da educação de pessoas com necessidades especiais em ambientes regulares de ensino. Muito, porém, ainda se faz necessário para que a inclusão escolar se torne uma realidade nas escolas brasileiras, em geral.

Há necessidades de um investimento mais efetivo na formação inicial e continuada dos profissionais de educação, em várias áreas, visando a derrubada de barreiras ainda existentes em relação ao atendimento desses educandos, seja ela, de cunho atitudinal ou pedagógica.

Surge, mudanças nas políticas, nos processos de gestão, estruturação de escolas, metodologias de ensino, forma de avaliação, bem como, incentivos a colaboração entre os alunos, ações compartilhadas e envolvimento dos vários segmentos da comunidade escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao exercer a escrita desse artigo, veio-nos a satisfação em poder dar uma contribuição para o redimensionamento de atitude e práticas voltadas, mais especificamente, a alunos com deficiência visual como também a tantos outros que necessitam, acreditando, portanto, que o enriquecimento proporcionado pelas múltiplas experiências e saberes adquiridos no percurso de nossa profissão de professor com uma dimensão mais fecunda à nossa vivência da cidadania.

O conhecimento com multiplicidade torna-nos abertos à diferença e a um saber pluralmente fortalecedor da nossa visão de mundo, nos dando um leque de possibilidades de formas inovadoras do pensar, de superar preconceitos, combater atitudes discriminatórias e nos encorajando para seguirmos no caminho humano e inovador da educação.

Nesse contexto, não significa dizer que se sabe mais sobre o melhor caminho para educar nossos meninos e meninas na condição de deficiência par que se tornem reflexivos, críticos, autônomos, independentes. No entanto, a partir do avanço da ciência, das teorias da aprendizagem, estudos e pesquisas envolvendo as capacidades cognitivas do humano, dizendo que é possível propor novos e melhores meios e formas de ensinar, levando em consideração as diferentes maneiras de ser e de aprender de nossos educandos.

Portanto, pode-se dizer que usar e abusar da criatividade, do diálogo, do questionamento, da aproximação dos saberes, dos instrumentos, meios e recursos para motivar a aprendizagem conjunta deles e também dos demais alunos.

Nas últimas décadas tem sido reconhecido que esse modelo de atendimento ao aluno com necessidades educacionais especiais anteriormente existente, não conduzia ao atendimento das necessidades reais do educando com deficiência, de forma geral, porém, apesar de críticas existentes em relação as modalidades de atendimento especializado, pode-se afirmar segundo os pensadores citados nesse trabalho que a qualidade da educação que oferecem pode ser benéfica par algumas crianças, dado ao seu nível de recursos, tamanho, planejamento, currículo, compromisso de todos os que formam o seu meio.

Aos poucos vem sendo reconhecido o fato de que não se pode continuar a defender que tem de ser a criança a se adaptar às exigências escolares, mas sim o contrário, a escola é que deve se adaptar as condições das crianças.O sistema não pode continuar a excluir a totalidade das crianças com deficiência, estigmatizando, a rotulando como com alguém que tenha uma doença incurável ou marcando-a com o sinal de inferioridade permanente.

É evidente que é mais complicado do que parece. Os professores também precisam trabalhar em escolas que são comprometidas com a auto avaliação como parte do processo normal de desenvolvimento escolar: escolas que estão preparadas para revisar suas práticas e para experimentar modos diferentes de trabalhar. Elas precisam de diretores conselheiros e autoridades locais que estejam abertos a mudanças e que os apoiem para avançar. Dúvidas e reservas são compreensíveis para alcançar a pratica inclusiva com certeza, não acontece sem o enfrentamento de dificuldades. Em todo caso o sistema de ensino, é qualquer coisa, menos inclusivo, e as normas públicas estão em conflito com o sistema competitivo e dividido que pare não querer sair de cena, durante tempos.

Um dos grandes obstáculos para a inclusão subpôs ás crenças e ás atitudes, e não a ausência de prontidão das escolas e dos professores, olhar-se-ão, mais de perto as atitudes e crenças dos professores além disso, considera-se a contribuição que a capacitação e o desenvolvimento profissional podem oferecer a preparação de todos os profissionais da educação para ensinar coletivamente, pois a escola é um corpo.

Nessa perspectiva é que se apresenta e pesquisa essa temática: desafios da vivência inclusiva, visando expor experiências de professores que deram certo, mesmo sendo essas com recursos não convencionais, e mais com recursos de punho assistivo. Evidenciando-se características onde, precisava-se, criar, analisar e ministrar de forma a experimentar para sanar aquela ou outra dificuldade, desafios que foram superados.

Dessa forma é explicável a questão do mito que estão repletos de termos e crenças que explicam a nossa visão de mundo, organizando, relações sociais, legitimando e determinando um sistema complexo de permissão e proibições, contribuindo com seleções de alunos aptos e não aptos ao convívio social e a produção.

Contundo a inclusão é possível e necessária. É uma lição, tanto para o aluno quanto para o professor. É portanto importante ressaltar que se invista na formação de professores, no treinamento e na especialização, porém, força de vontade e dedicação do professor são os principais ingredientes. Graças a experiência que muitos dos professores partilham com os demais colegas.

Portanto o educador que efetivamente constrói uma identidade docente inclusiva, isto é, que constrói sua formação docente em função da inclusão de seus alunos precisa estar consciente de que o aluno que assume seu processo inclusivo, é um discente que se liberta, inclusive da sua própria mediação. Esse é o sentido da relação educativa, que deve permitir que o aluno trabalhe, lute, seja ousado e vença com seus próprios limites na construção do seu próprio processo de inclusão.

Contudo, a ênfase maior nesse trabalho é colaborar, na esperança junto aqueles que buscam entender da melhor forma, como não deixar um aluno com necessidades educacionais especiais a mercê da própria sorte, pois se entende que: ser limitado não é ser incapaz.

Almeja-se que muitos dos docentes e discentes cobrem o direito de políticas públicas que percebam a importância de inclusão de forma abrangente e contínua, espera-se que ao ler o referido trabalho o leitor encontre respostas para os seus anseios e se encoraje a fazer diferente, que com a sua prática inclusiva não apenas possa aprender ao ensinar, como também superar suas próprias barreiras.

REFERÊNCIA

AINSCOW, M. **Necessidades Especiais em sala de aula**: Um guia para a formação de professores. UNESCO 1997.

CARVALHO, RositaEdler. **Removendo barreiras para a aprendizagem**: Educação inclusiva, Porto Alegre, 2000.

DELORS, J. Educação: **Um tesouro a descobrir**, Brasília, UNESCO, 2003.

FOREST, M. PEARPOINT, J**: Contribuições para uma reflexão sobre o tema, inclusão escolar**. São Paulo: 1997.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Paz e terra Rio de Janeiro:1980.

MANTOAN, M.T.E. **Inclusão**: Um panorama maior. A integração de pessoas com deficiência: São Paulo: 2006.

MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos: **A diferença/deficiência sob uma ótica histórica**. Natal; 1999.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira: **Educação Especial no Brasil**: história e políticas públicas. São PAULO:1996.

OBRIEN, J; **A inclusão como força para renovação da Escola**. Um guia para educadores: Porto Alegre, 1999.

ROCHA, h. Ribeiro Gonçalves. **Ensaio sobre a problemática da cegueira**. Belo Horizonte:1987.

SÁ, Elisabet Dias; **Atendimento Educacional Especializado**: Deficiência visual. São Paulo: 2007.

SAVIANI, Dermeval. **Formação de professores**: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. Revista Brasileira de Educação: 2009.

SILVA: Luzia Guacira dos Santos: **Educação inclusiva**: Práticas pedagógicas para uma escola sem exclusão. São Paulo 2014.

VAYER, P. Roncin, C. **A integração da criança na classe**. São Paulo: 1989.

AVALIAÇÃO SIGNIFICATIVA: UMA REFEXÃO PRECISA NA PRÁTICA DO PROFESSOR NO ENSINO FUNDAMENTAL DOS ANOS FINAIS

Natalice Feliciano dos Santos Nascimento [56]
Suely Nascimento de Melo [57]
João Maria Simplicio Ferreira [58]

RESUMO: A finalidade deste trabalho é apresentar algumas reflexões norteadoras sobre a avaliação significativa nos anos finais do ensino fundamental; priorizando recortes textuais das principais concepções de ensino e dos tipos de avaliações que perpassam a ação pedagógica do professor e o ambiente escolar, considerando também os instrumentos avaliativos que são importantes para a avaliação em um contexto significativo. Para apresentar esses recortes textuais, destacamos autores como: LUCKESI, HOFFMANN, LUCK, VILLELA e ARCHANGELO, que discorrem sobre a avaliação no intuito da aprendizagem. Um destaque importante está apontado na discussão de uma avaliação que preza a pedagogia construtivista, considerando que uma avaliação efetiva requer ação-reflexão-ação, ampliando os conceitos de avaliação diagnóstica, contínua e formativa, com o intuito de assessorar a aprendizagem dos estudantes.

Palavras-chave: Concepção de ensino. Avaliação significativa. Prática pedagógica

ABSTRACT: The purpose of this work is to present some guiding reflections on meaningful assessment in the last years of elementary school; prioritizing theoretical perspectives about the main conceptions of teaching and the types of evaluation that permeate the teacher's pedagogical action and the school environment, considering the evaluation tools that are important for the assessment in a meaningful context. To present these theoretical perspectives, we highlight authors such as: LUCKESI, HOFFMANN, LUCK, VILLELA and ARCHANGELO, who discuss assessment with a view to learning. An important highlight is emphasized in the discussion of an assessment that values constructivist pedagogy, considering that the effective evaluation requires action-reflection-action, expanding the concepts of diagnostic, continuous, and formative assessments, with the aim of assist students' learning.

Keywords: Teaching Conception. Meaningful Evaluation. Teaching Practice.

INTRODUÇÃO

Esse trabalho tem como prioridade apresentar reflexões norteadoras sobre a avaliação escolar no ensino fundamental dos anos finais, prezando por uma avaliação significativa, seu conceito, suas características e como essa avaliação pode ser possível na escola. Avaliar sempre foi uma ação difícil para o professor, exige na ação pedagógica, compromisso, reflexão e ação.

[56] Pedagoga. Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA. Especialização em Didática da Língua Portuguesa e Literatura pela Universidade Potiguar - UNP. Mestranda Em Ciências da Educação - ESL Centro de Ensino. E-mail: natalicedossantos.nascimento@hotmail.com.
[57] Pedagoga. Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA. Especialização em Língua Portuguesa Aspectos Teóricos e Práticos Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Mestranda Em Ciências da Educação - ESL Centro de Ensino. E-mail: suelly.melo.sn@gmail.com.
[58] Bacharel e Mestre em música pela UFRN; Mestre em Ciências da Educação (UEP); Bacharel em Direito pelo Centro Universitário UNINASSAU, Pós-graduado em Direito Eleitoral e Previdenciário. Doutorando em Educação Profissional (IFRN – Campus Central). E-mail: jsimplicioadv@gmail.com.

Atualmente, a escola tem vivenciado mudanças notáveis sobre a forma de avaliar seus estudantes. Mudanças fundamentais no âmbito da prática educativa, bem como, na forma de avaliar, consequentemente, em fazer escolhas adequadas no processo avaliativo. Sendo necessário, refletir sobre o papel da avaliação e quais contribuições que a mesma oferece aos estudantes. Para que essa reflexão, seja, norteadora e tenha significado, necessitamos fazer alguns recortes sobre as concepções de avaliação que perpassam no meio escolar e quais as mudanças que ocorreram nos últimos anos. Visando identificar as concepções que contribuem para uma avaliação significativa, que colaborem com significado na vida estudantil dos alunos.

Não se deixar de mencionar que, para dar significado ao processo avaliativo, deve-se refletir, também, sobre os instrumentos avaliativos que são de fundamental importância ao avaliar os estudantes. Esses instrumentos devem estar alinhados com a concepção de ensino adotado pela escola, também, pelo tipo de avaliação que a mesma utiliza e a prática pedagógica do professor.

Vale enfocar que, uma avaliação deve estar pautada numa aprendizagem significativa e a escola deve ter a mesma característica. É preciso acreditar num ensino onde o aluno tenha interesse de estudar, bem como, estar num espaço de aprendizagem, que seja, acolhedor e motivador para que os mesmos desenvolvam suas habilidades e competências, alcançando resultados significativos.

Neste sentido, citamos os autores VILLELA e ARCHANGELO (2014, p.21) que defende essa escola significativa para os estudantes, com o “intuito de construir uma escola significativa ao aluno, cujo, alicerce é um ambiente acolhedor que favoreça, no aluno, os sentimentos de acolhimento, pertencimento e reconhecimento em relação a escola, aos seus colegas e professores”. É interessante considerar que essa escola necessita de um olhar mediador de valorização de uma convivência social pautada nos valores éticos e afetivos dos envolvidos.

Para fundamentar a discussão sobre uma avaliação significativa foram priorizados autores que defendem uma avaliação construtivista, como, LUCKESI (2001, 2011, 2014, 2021), HOFFMANN (2001, 2013), AMBRÓSIO (2015), LUCK (2013), HADJI (2001), VILLELA e ARCHANGELO (2014), além do DOCUMENNTO CURRICULAR DO RIO GRANDE DO NORTE (2018)

Sobretudo, eles trazem contribuições que fortalecem as ações avaliativas focando em avaliações diagnósticas, mediadora, formativas e contínuas num contexto construtivista levando em consideração a ação, reflexão e ação. Contudo focando numa aprendizagem

significativa e consequente, fazendo escolha de meios norteadores que alcancem resultados satisfatórios ao avaliar os alunos.

Neste sentido, é fundamental refletir sobre algumas concepções de ensino e a avaliação que perpetuam nos planos de aula dos professores, como também, nos projetos da escola. Essas concepções são importantes quando o professor define que tipo de avaliação será adota no seu planejamento, pois, elas são espelhos para constatar a aprendizagem dos estudantes.

AS MARCAS DAS TENDÊNCIAS TRADICIONAIS E PROGRESSISTAS

A avaliação no ensino fundamental dos anos finais continua sendo um desafio para os professores avaliarem de forma que contemplem as necessidades desses estudantes. No decorrer da história da educação, avaliar é considerada uma ferramenta fundamental, mas por outro lado, uma ação que exige tomadas de decisões sobre a aprendizagem dos alunos. Essas decisões podem ser positivas e negativas, dependo de como realizo tais ações e o que devo considerar para esta finalidade.

Vale salientar, que avaliar é um ato corajoso e quem avalia necessita está seguro do seu objetivo. Pode-se analisar que, quando se fala em avaliação, aqueles que serão avaliados têm um certo receio. Imaginemos, quando falamos, hoje tem de prova! Esse discurso para crianças e adolescentes carrega um certo medo, passa ser uma atividade difícil. Necessitando provar o que aprendeu.

No entanto, acredita-se que discorrer sobre algumas concepções avaliativas, a fim de refletir como se avalia nos dias atuais, tem sua importância. Apresenta-se nesse espaço, recortes sobre as principais concepções avaliativas que vem sendo discutida na educação nos últimos anos.

No decorrer da história da educação, marcas importantes foram deixadas pelos os estudiosos sobre o ensino, bem como, a avaliação. Desta forma, explicita-se a educação Jesuítica, que representou um “modelo de educação” oprimindo a cultura daqueles que tiveram a oportunidade de estudar. Por outro lado, pode-se visualizar que a partir do ensino jesuítico a história da educação foi notável no Brasil.

Outras tendências foram sendo descobertas, surge o ensino tradicional, a “palmatória”, era uma “estratégia” presente no ensino, uma forma de avaliar caracterizada como uma “judiação”. Assim, pode-se analisar uma metodologia em que o castigo era valorizado pela escola. Os joelhos no milho e o saber centralizado no professor, dar ideia de transmissão de

conhecimento. Para Freire (2021, p.47) “saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas cria possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”.

Essa tendência tradicional deixou marcas profundas nas vidas de muitos estudantes, pois, fica entendido que a escola não era para todos. Quem não aderisse sofrer, desistiria de aprender. Visto que, a forma de avaliar era condizente com o ensino. É importante citar que os estudantes, naquela época vivenciaram a “palmatória”, que era usada pelo professor ao avaliar seus alunos. A avaliação era oral e quem não respondesse as perguntas corretas, a mão deveria ser estendida para a palmatória.

Com o passar dos anos, as mudanças foram acontecendo na educação, os paradigmas tradicionais foram se rompendo, dando lugar para outras tendências educacionais. Novos estudos foram publicados e experimentados na prática pedagógica do professor. Então, reflexões e opiniões contribuíram para escolhas das concepções para serem alinhadas de acordo com a realidade da escola.

Apesar de que, atualmente, os castigos e à palmatória foram abolidos, mas, o ensino tradicional, ainda, continua aparecendo nas escolas, quando avaliamos de forma classificatória, ao aplicar exames com a finalidade de “medir” o conhecimento dos alunos. “ Os educadores aceitam e reforçam o velho e o abusivo uso das notas, sem percebê-lo como um mecanismo privilegiado de competição e seleção nas escolas. ” (HOFFMANN, 2001, p.50)

Para LUCKESI (2011, p.61) o ensino tradicional, chamada de pedagogia tradicional destaca que:

> Permanecemos fiéis à crença de que o ser humano chega ao mundo “pronto”. Esse é o pano de fundo de toda a pedagogia tradicional, ainda hegemônica em nossas escolas; vale ressaltar que, com os ditames dessa pedagogia, tomados de sua totalidade, não há possibilidade do uso da avaliação como recurso de construção de resultados bem-sucedidos. (...). Pela pedagogia tradicional, nosso papel de educadores é classificá-los em termos de seu nível de prontidão (prática classificatória de exames).

Tendo em vista, essa visão de avaliar levando em consideração a classificação, notas e exames, estamos ainda, ligados a pedagogia tradicional, cuja, as ações didáticas pedagógicas estão atreladas a esse modelo que não dar conta das problemáticas que ocorrem no cotidiano escolar. O ensino não atende a uma diversidade cultural, social e de nível de aprendizagem. Porém, “a pedagogia tradicional, ainda impera em nossas escolas, reina absoluta em nossas práticas escolares diárias”, reforça LUCKESI (2011, p.67)

HADJI (2001, p.27) discute sobre a avaliação não é uma medida, pois, “a medida é assim uma operação de descrição quantitativa da realidade. (...) E a ideia de que a avaliação é uma medida dos desempenhos dos alunos está, como já vimos, solidamente enraizada na mente dos professores... e, frequentemente, na dos alunos”. Então, o autor confirma que as marcas de medir ainda perpassam no ambiente escolar.

Por outro lado, ao discorrer sobre a pedagogia progressista, que é defendida por Paulo Freire, nos remete a uma prática educativa, que preza a democracia e ações didáticas que valorizem o conhecimento do estudante, oportunizando-o construir seu conhecimento, numa visão construtivista. O autor Luckesi (2011, p.144) enfoca:

> A avaliação da aprendizagem sustenta-se numa proposta e numa ação pedagógica cujo foco de atenção é a formação do educando – portanto, uma concepção construtivista da aprendizagem e, consequentemente, desenvolvimento e da individuação do educando.

Vale salientar que, a avaliação neste contexto abrange metodológicas mediadoras, levando uma reflexão sobre as ações didáticas e os instrumentos avaliativos que estão presentes na prática pedagógica. Hoffmann (2001, p. 67) defende que “Para analisarmos a perspectiva da avaliação como ação mediadora, de fato, é preciso partir da negação da prática atual quanto o seu caráter de terminalidade, de obstrução, de constatação de erros e acertos. ”.

Apesar de vivenciarmos contexto de discussões com “novas” de avaliação, porém, a escola continua reproduzindo ações e instrumentos avaliativos tradicionais, esses recursos persistem no meio escolar. Como destaca AMBRÓSIO (2015, p.27):

> Embora novos instrumentos avaliativos sejam incorporados no cotidiano escolar, a proposta avaliativa tecnicista continua a ser privilegiada pelos professores em suas práticas pedagógicas, reproduzindo formatos de registro definidos por essa concepção: testes, escalas de atitudes, inventários, questionários, fichas de registro e outras formas de coletar dados sobre o rendimento dos alunos com a relação à consecução dos objetivos curriculares.

Tendo em vista, que a escola não tem conseguido acompanhar as novas tendências pedagógicas no contexto do construtivismo, a autora cita que, os professores adotam em suas práticas uma avaliação voltada para o tecnicismo. No entanto, é importante que a escola reflita e tome posição a reavaliar seu posicionamento.

Para LUCKESI (2011, p.144) “A prática da avaliação, em virtude de subsidiar a obtenção de resultados desejados e bem-sucedidos, depende de uma concepção pedagógica construtiva, seguida de uma execução consistente na obtenção desses resultados“.

Para sintetizar as pedagogias tradicionais, LUCKESI (2021, p.351) aponta que:

> A pedagogia Jesuítica seu grande interesse era que o estudante se tornasse um cristão piedoso e sábio. Comênio, repetiu essa lição, desejando, mediante os atos pedagógicos, formar um cristão sábio e temente a Deus. Já Herbart sonhava com uma formação de um cidadão moralmente correto no seio da vida social. A pedagogia Escola Nova interessa criar as condições para que a criança se desenvolvesse ativa, livre e independente, tornando-se um sujeito útil à sociedade na qual vive e viveria.

Esse recorte nos leva a analisar como surgiram as novas tendências ou concepções de ensino, isso porque, para cada descoberta de uma tendência foi preciso inquietação, insatisfação dos modelos, gerando quebra de paradigmas, visando melhorias na educação, se fazendo necessário reflexão e tomadas de decisões.

Assim, as tendências educacionais são retratos norteadores quanto o processo de avaliação, numa instituição de ensino, como também na prática pedagógica do professor e na vida estudantil dos alunos. É pela avaliação que se torna visível a aprendizagem, pois os resultados servem não apenas para a finalidade da nota, mas também para conhecer os resultados positivos e os negativos sobre o que está sendo avaliado. Mesmo, sabendo que a forma de avaliar vai implicar na tomada de decisões quanto os instrumentos selecionados para tal fim.

REFLEXÃO SOBRE AS TIPOLOGIAS AVALIATIVAS

Para ampliar sobre a forma de avaliar, consideramos importante refletir sobre alguns tipos de avaliação que perpassam no processo avaliativo e na ação avaliativa do professor. Então, diante de um cenário que a escola vivencia atualmente, turmas de alunos heterogêneos, apresentando níveis de aprendizagem diversos, atrasos na aprendizagem e implicações sociais e estruturais, se faz necessário uma reflexão sobre como fazer uma avaliação adequada.

Vamos iniciar refletindo sobre uma avaliação construtivista defendida por LUCKESI (2011, p.61), essa avaliação para ele trata de denunciar os exames, a classificação e a nota afim de registrar a aprendizagem. Para ele, essa avaliação considera o erro do aluno como fonte de virtude, quando é refletido para alcançar uma aprendizagem. Ainda, discorre que

> Para trabalhar com avaliação na prática pedagógica escolar (assim em outras), necessitamos de uma pedagogia cujo o fundamento seja a compreensão de que o ser humano é um ser em processo de formação, em

> movimento, sempre com a possibilidade de atingir um resultado mais satisfatório no caminho da vida.

Neste sentido, visualiza-se que avaliar nesse contexto vai além da nota, o aluno tem a oportunidade de participar ativamente do seu processo de aprendizagem. Essa avaliação de acompanhamento sobre a aprendizagem do aluno, o mesmo autor destaca que " não há prática de acompanhamento da aprendizagem do educando mediante a avaliação que não esteja comprometida com a determinada concepção pedagógica, a qual estabelece uma direção para o agir pedagógico. (LUCKESI, 2011, p.61)

Nessa visão de avaliação construtivista, Hoffmann (2001) defende que o professor deve ter um olhar mediador. A mediação é considerada a grande marca na pratica do professor. Destaca em seus estudos "os instrumentos de avaliação, numa concepção mediadora, têm por finalidade investigar o nível de aprendizagem do aluno em uma determinada área de conhecimento" (Hoffmann, 2013, p.62).

LUCKESI (2011, p.198) discorre também sobre uma avaliação, diagnóstica. Nesse sentido apresenta que:

> O ato de avaliar, por ser diagnóstico, é construtivo, mediador, dialético, dialógico, visto que, levando em consideração as complexas relações presentes na realidade avaliada e dela constituintes, tem por objetivo subsidiar a obtenção de resultados os mais satisfatórios possíveis, o que implica que a avaliação, por ser avaliação, está a serviço do movimento de construção de resultados satisfatórios, bem-sucedidos, diferente dos exames que estão a serviço da classificação.

Hadji (2001, p.19) fala de uma avaliação formativa que " situa-se no centro da ação de formação e sua função é principal. (...) trata-se de levantar informações úteis à regulação do processo ensino/aprendizagem. É uma avaliação que corrobora para a concretização da atividade de ensino. Essa avaliação se dá de forma individual, cada aluno é avaliado, considerando suas limitações quanto ao desenvolvimento de ensino.

No Documento Curricular/RN (2018, p.53) orienta que nas avaliações internas na escola, não necessita seguir uma padronização. Expõe que:

> O professor precisa observar e compreender essas diferenças individuais para poder oferecer as ajudas necessárias ao avanço de todos. É a avaliação processual, formativa e qualitativa que melhor atende a essa finalidade, uma vez que não se fixa em momentos estanques e predefinidos nem na mensuração de notas ou conceitos, mas está voltada ao atendimento das demandas de todos os estudantes.

Neste sentido, ainda, destacamos a avaliação contínua como uma avaliação significativa para o estudante. Ambrósio (2015, p.15) defende que uma avaliação que vise a aprendizagem deve considerar, “em qualquer nível e modalidade de ensino, deve ser entendida como um processo de formação contínuo, coletivo, sistemático e flexível, de forma a ocorrer ao longo do processo educativo, com a participação efetiva dos educandos. ”

No entanto, analisa-se que a avaliação deve ser adequada a realidade dos estudantes e também da escola. Esta visibilidade contempla também, uma avaliação significativa e inclusiva, pois todos os estudantes são atendidos. Por outro lado, na realidade as ações didáticas não condizem, muitos entraves são postos quando a prática se efetiva.

ESCOLHAS DE INSTRUMENTOS AVALIATIVOS ADEQUADOS

Ao discorrer sobre os instrumentos avaliativos são fundamentais para subsidiar na ação avaliativa. Como avaliar exige reflexão, ação e decisão, os instrumentos precisam ser escolhidos adequadamente a realidade dos estudantes e o objetivo pedagógico da escola, uma ação importante ao falar dos instrumentos é considerar a avaliação adotada e priorizada no meio escolar.

Atualmente, se faz necessário repensar esses instrumentos, levando-se em consideração uma concepção de aprendizagem significativa, como defende AMBRÓSIO, “significa ir além das provinhas e testes que são incapazes de desafiar os educandos a refletirem sobre as situações por eles vivenciadas, a formular hipóteses, de despertar sentimentos de solidariedade, companheirismo, cooperação(...) (2015, p.47).

É importante essa reflexão, pois precisamos ir além, existem outros instrumentos que fazem o estudante ser honrado com o seu conhecimento. Podemos exemplificar, apresentação de seminários, portfólios, diário de bordo, compartilhar as respostas de uma atividade, através de redações, roda de diálogos e entre outros. SILVA (2018, 1 e 14) destaca que “Avaliações mais criativas tem por objetivo dar aquela agitada na sala de aula, no sentido de propor trabalhos mais significativos e que proporcionem maiores possibilidades de engajamento e criatividade dos alunos”.

LUCKESI (2011, p.368) aponta alguns modelos de aplicação de instrumentos apresentando no decorrer de um bimestre de ano letivo, “seria interessante executar diariamente (processual) sondagens das aprendizagens efetuadas pelos educandos, com imediata reorientação” Ainda expõe que:

> No final do bimestre letivo, fazer uso de um instrumento de coleta de dados para uma avaliação mais extenso e sistemático, que abranja todos os conteúdos essenciais bimestre e possibilite ao educador, assim como aos educandos, um olhar sobre todas as aprendizagens daquele período de disciplina com o qual está atuando. (...) Através da avaliação diária (processual) seria formativa e a de final de bimestre seria a somativa – um modelo misto que possibilitaria estar atento, de um lado, à construção cotidiana da aprendizagem e, de outro, a dados e experiências que não puderam ser observadas durante o período de ensino, à vista dos limites que temos para exercer a docência (...)

Então, esses exemplos de instrumentos são adequados para serem usados na sala de aulas no ensino fundamental dos anos finais. Muito importante perceber que existem instrumentos dinâmicos e criativos que proporcionam aos estudantes construírem suas aprendizagens. Avaliar requer um compromisso ético e de valorização aos estudantes.

A IMPORTÂNCIA DA AVALIAÇÃO NUM CONTEXTO SIGNIFICATIVO

Diante do que já foi exposto sobre uma avaliação de tenha significado para o estudante, é importante destacar nessa discussão apresentar reflexões e posicionamentos sobre um processo avaliativo no contexto de uma pedagogia que preze a valorização de uma prática pedagógica dialógica, construtivista, focando em instrumentos também no mesmo contexto educativo.

Ao vivenciar discussões sobre a concepção de avaliação voltada para uma linha pedagógica progressista, abrangendo uma concepção libertadora defendida por Paulo Freire, que trata de uma emancipação do ensino e, também defendendo uma avaliação mais humanizada. O professor nessa concepção tem a oportunidade de despertar no estudante uma autonomia e de construir sua aprendizagem.

A pedagogia progressista, nasce o ensino construtivista que oportuniza o estudante a construir sua aprendizagem, o professor é o mediador e a avaliação está contextualizada como mediadora defendida por Hoffmann (2001). Este tipo de avaliação considera a reflexão de estratégias adequadas objetivando o estudante construir sua aprendizagem.

LUCKESI (2001, p.13) defende uma avaliação pautada na ação pedagógica construtivista, destacando em seus estudos que avaliar “é um ato de investigar a qualidade daquilo que constitui seu objeto de estudo, e, por isso mesmo, retrata sua qualidade. ” Para ele a pedagogia do exame não representa uma ação excludente, e não oportuniza o estudante a construir seu conhecimento.

Nesse sentido, uma aprendizagem significativa, LUCKESI (2011, p.85) explicita que:

> (...) toda aprendizagem significativa far-se-á por meio do movimento, que organiza a experiência, constituindo uma forma: movimento que não necessariamente é físico, biológico, muscular, mas pode ser tudo isso e também afetivo, mental, de raciocínio, de compreensão ou mais de ação. O fato é que o ser humano aprende pela ação ou, mais apropriadamente, por uma cadeia de atos, intitulada "ação-reflexão-ação.

Diante desse conceito, podemos visualizar que uma aprendizagem significativa requer ação- reflexão-ação para que venha ter efeito na prática pedagógica do professor, bem como, na vida escolar do aluno. Assim, fazendo toda a diferença quando se escolhe os instrumentos avaliativos, pois estão no mesmo contexto, resulta numa avaliação significativa. Quando falamos em monitorar a aprendizagem dos estudantes, é considerado uma tarefa importante que subsidia o trabalho pedagógico no cotidiano escolar. Sabemos que monitorar faz parte da avaliação, que expressa alcançar resultados satisfatórios, quanto a aprendizagem dos alunos. Sobre monitoramento, Luck (2013, p.65) ressalta que:

> A preocupação com o monitoramento e a avaliação corresponde à dedicação ao alcance da efetividade das ações educacionais promovidas mediante ações observadas, analisadas e acompanhadas em relação ao atendimento das necessidades educacionais da comunidade escolar e os objetivos estabelecidos para tal fim. Volta-se para a garantia da adequação de meios, para a realização efetiva dos objetivos educacionais, dentre os quais o uso do tempo, dos recursos e das competências.

Mediante a ideia da autora sobre monitoramento no ensino, é uma ação fundamental, para que as decisões sejam tomadas com segurança e ser adequadas as ações pedagógicas no meio escolar. Como saber se as ações estão sendo positivas ou negativas à aprendizagem dos educandos. Nesse sentido, monitorar é uma ação que cada gestor deve adotar no intuito de conhecer o rendimento dos alunos e refletir para ser retomado o que não gerou aprendizagem.

VILLELA e ARCHANGELO (2014, p.23) vai apresentar uma escola significativa, que contribuem para um ensino significativo, que vai somar para uma avaliação significativa. Quando explicita que:

> O segredo da escola significativa está especialmente no professor, que visa ao bem-estar e ao desenvolvimento pleno do aluno. Ao mesmo tempo em que promove e expande esse bem-estar e o interesse pela aprendizagem para limites que extrapolam a sala de aula, esse professor tende a influenciar, direta ou indiretamente, todo o ambiente escolar.

Desta maneira, percebe-se que a escolha de instrumentos avaliativos no contexto do ensino significativo, é uma forma de superar os desafios vivenciados na prática pedagógica do professor, como também subsidiar nas atividades avaliativas dos estudantes.

REFERÊNCIAS

AMBRÓSIO, Márcia. **Avaliação, os registros e o portfólio:** ressignificando os espaços educativos no ciclo das juventudes. Petrópolis, RJ: vozes, 2015.

ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE. Secretaria de Educação. **Documento Curricular do Rio Grande do Norte**, Ensino Fundamental, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

HOFFAMANN, Jussara. **Avaliação mitos e desafios uma perspectiva construtivista**. 3. ed. Porto Alegre. Ed. Mediação, 2001.

_____. **Avaliando redações:** metodologias e instrumentos de avaliação. 3. ed. Porto Alegre. Ed. Mediação, 2013.

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

LÜCK, Heloísa. **Avaliação e Monitoramento do Trabalho Educacional.** Vol. VII. Petrópolis, RJ; ed. Vozes, 2013.

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Sobre notas escolares:** distorções e possibilidades. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

_____. **Avaliação da aprendizagem componente do ato pedagógico**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Avaliação da aprendizagem escolar:** passado, presente e futuro 1. ed. São Paulo: Cortez, 2021.

SILVA. Solimar. **Avaliações mais criativas ideias para trabalhos nota 10**. Petrópolis: RJ: Vozes, 1995.

PROCESSOS DE IMPLANTAÇÃO DA BNCC NO ÂMBITO ESCOLAR: RELATOS DE EXPERIENCIAS DE GESTORES E PROFESSORES

Josimar Alves Ferreira[59]
Grace Kelly Barreto Alves[2]
Tâmisa Barreto Borges[3]

RESUMO: A Base Nacional Comum Curricular – BNCC, é um documento norteador para o trabalho escolar em todas as instituições de ensino do Brasil, dentre seu objetivos podemos citar a meta de diminuir as diferenças que existem entre as regiões de um país de dimensões continentais como é o Brasil, no tocante ao lecionado e estudado nas diversas escolas, possibilitando que todas as regiões tivessem a mesma orientação básica sobre o quê lecionar e/ou estudar. A BNCC traz consigo uma proposta de trabalho que pensa o educando como sujeito atuante do seu processo de aprendizagem, de forma a desenvolver e/ou melhorar habilidades e competências essenciais a vida em uma sociedade contemporânea. Nessa perspectiva esse artigo visa relatar o processo de transição/implantação da BNCC nas escolas de ensino fundamental I e II, onde os autores desenvolvem suas respectivas funções profissionais.
PALAVRAS- CHAVE: BNCC; Adaptações; Qualificação.

ABSTRACT: The common national curriculum base - BNCC, is a northering document for school work in all educational institutions in Brazil, among its objectives we can mention the goal of reducing the differences that exist between the regions of a country of continental dimensions such as is Brazil, with regard to what is taught and studied in the various schools, make possible all regions to have the same basic guidance the why to teach and/or study. The BNCC brings with it a work proposal that considers the student as an active subject of their learning process, in order to develop and/or improve essential skills and competences for life in a contemporary society. This perspective the article aims to report the process of transition/implementation of the BNCC in elementary schools I and II, where the authors develop their respective professional roles.
KEYWORDS: BNCC; Adaptations; Qualification.

INTRODUÇÃO

Quando vislumbramos o processo de desenvolvimento, homologação e implantação da Base Nacional Comum Curricular - BNCC, percebemos um processo de desenvolvimento bastante plural, participativo, democrático, consultivo e visionário. Entretanto, apesar dos

[59] Graduado em pedagogia licenciatura plena pela Universidade potiguar - UNP, Pós-graduando em gestão Educacional pela Universidade Potiguar – UNP e Mestrando em Ciências da Educação pela Universidad Del Sol - UNADES.

[2] Graduada em Ciências Biológicas pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN, Graduada em Tecnologia em Meio Ambiente pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte - IFRN, Graduada em Pedagogia pela Universidade Potiguar - UNP, Pós-graduada em Ensino de Ciências Naturais e Matemática pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte - IFRN, Pós-graduada em Psicopedagogia Institucional e Clínica pelo Centro Universitário FAVENI, Pós-graduanda em Coaching Educacional pelo Centro Universitário FAVENI e Mestranda em Ciências da Educação pela Universidad Del Sol - UNADES.

[3] Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, Pós-graduada em Leitura e Literatura pela Universidade Potiguar – UNP, Pós-graduada em Língua Portuguesa e Matemática em Uma Perspectiva Transdisciplinar pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN e Mestranda em Ciências da Educação pela Universidad Del Sol - UNADES.

aspectos positivos, há opiniões divergentes dos profissionais da educação sobre o documento, muitas delas envolvendo o trâmite da implantação, não diretamente a construção do documento.

Até a publicação em 2018 a BNCC passou por um longo processo antes da sua publicação final, com a elaboração de três versões (passando por consulta pública, consulta e contribuições de profissionais da educação de todo o país, divulgações e/ou palestras regionais, para posteriormente a divulgação da versão final em 2018).

Mesmo com toda essa abrangência do processo ainda há a necessidade de refletir sobre como será o processo de implantação desse documento em cada uma das regiões do Brasil. Para isso os desenvolvedores da BNCC orientam que o documento seja usado como uma base geral para todo o país e que cada Estado e Município desenvolva o seu documento curricular, tomando como base a BNCC.

Nessa perspectiva relataremos os procedimentos transitórios das unidades de ensino as quais os autores atuam, no município de Parnamirim/RN, motivadas pela homologação da Base Nacional Comum Curricular - BNCC.

CONTEXTUALIZAÇÃO DA BNCC

Utilizada como parâmetro em todo o Brasil para a elaboração dos currículos das redes de ensino municipais, estaduais e federais, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) faz parte da política nacional da Educação Básica que visa alinhar ações pertinentes ao amplo desenvolvimento da educação, como por exemplo, a formação dos docentes e a elaboração de avaliações e dos conteúdos educacionais.

Sua homologação foi um marco na história da educação brasileira, desde a educação infantil até o ensino fundamental, o Estado Brasileiro almeja alinha o seu sistema educacional aos sistemas educacionais mundiais de maior sucesso. Vale ressaltar que esse documento já era idealizado na constituição de 1988, no plano nacional de educação – PNE de 2014 e na Lei de Diretrizes e Bases - LDB de 1996. Sendo criada e/ou desenvolvida por especialistas de cada área de ensino, com participação de profissionais da educação e da sociedade civil.

Nas palavras do Sr. Mendonça Filho (ministro da educação do governo federal brasileiro no período de publicação da BNCC), percebe-se a importância do documento como base para a construção dos currículos dos estados e cidades, bem como a relevância para os educandos, professores e toda comunidade escolar, quando diz:

> A BNCC expressa o compromisso do Estado Brasileiro com a promoção de uma educação integral voltada ao acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno de todos os estudantes, com respeito às diferenças e enfrentamento à discriminação e ao preconceito. Assim, para cada uma das redes de ensino e das instituições escolares, este será um documento valioso tanto para adequar ou construir seus currículos como para reafirmar o compromisso de todos com a redução das desigualdades educacionais no Brasil e a promoção da equidade e da qualidade das aprendizagens dos estudantes brasileiros (BRASIL, 2018, p. 5).

Compreendendo esse contexto o Estado do Rio grande do Norte desenvolveu um processo de consulta, pesquisa e desenvolvimento do seu currículo similar ao processo de desenvolvimento da BNCC em âmbito nacional. O currículo potiguar (como é conhecido o documento curricular do Estado do Rio Grande do Norte), já é uma realidade no estado e foi adotado como currículo por vários municípios e suas respectivas redes de ensino, esses modos operante foi seguido também pela rede municipal de ensino de Parnamirim/RN, onde os autores desse artigo exercem suas funções profissionais.

Tanto a BNCC quanto o Currículo Potiguar usam uma estrutura básica, para o ensino fundamental, estruturada em: objetos de conhecimento, competências e habilidades (compreendemos que o documento aborda outros princípios, todavia citamos os três acima, por compreendermos a importância dos mesmos, bem como por percebermos a aplicabilidade desses conceitos na prática docente, desde o planejamento a aplicação em sala de aula).

A BNCC conceitua competência como sendo:

> A mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2018, p. 8).

Já no tocante aos objetos de conhecimento estão relacionados diretamente com as habilidades, observa-se a seguinte definição contida na BNCC (Brasil, pág.28, 2018):

> Para garantir o desenvolvimento das competências específicas, cada componente curricular apresenta um conjunto de habilidades. Essas habilidades estão relacionadas a diferentes objetos de conhecimento – aqui entendidos como conteúdos, conceitos e processos –, que, por sua vez, são organizados em unidades temáticas (BRASIL, p. 28, 2018).

No decorrer de todas as etapas e modalidades da Educação Básica, as aprendizagens basilares estabelecidas na BNCC devem contribuir para garantir aos educandos o desenvolvimento das dez competências gerais descritas a seguir que consolidam este documento:

COMPETÊNCIAS	DESCRIÇÃO
Conhecimento	valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
Pensamento Científico, Crítico e Criativo	exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
Repertório Cultural	valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
Comunicação	utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
Cultura Digital	compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
Trabalho e Projeto de Vida	valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
Argumentação	argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
Autoconhecimento e Autocuidado	conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com

	autocrítica e capacidade para lidar com elas.
Empatia e Cooperação	exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
Responsabilidade e Cidadania	agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Quadro 01: Competências gerais descritas na BNCC (2018)
Fonte: Brasil (2018)

ADAPTAÇÕES INTERNAS

O processo de implantação da Base Nacional Comum Curricular, nas escolas em foco, iniciou-se com muita especulação, entre os docentes percebiam-se muitas incertezas e inseguranças no tocante as mudanças. Para minimizar esses sentimentos, realizamos um processo de implantação proativo, acompanhando o processo desde a criação/desenvolvimento do documento até a fase da implantação.

Nas unidades escolares iniciamos com as contribuições ao texto base da BNCC. Esse processo foi de muita relevância uma vez que podendo analisar e contribuir com a construção do texto os professores compreenderam que eram parte significativa desse processo, retirando assim o sentimento de documento hierárquico verticalizado, sem possibilidades de contribuição de todos.

Para realizar essas ações houve uma preparação prévia, com os estudos dos conceitos de objeto de conhecimento, habilidades, competências, bem como sobre a estrutura da BNCC e sua divisão por áreas (Linguagens e suas tecnologias, matemática e seus códigos, ciências da natureza e ciências humanas).

Ao longo desse processo de conscientização preliminar, tínhamos como objetivo mostrar aos docentes os pontos positivos da BNCC para o cotidiano escolar, como por exemplo: o trabalho interdisciplinar e multidisciplinar, o processo de consciência investigativa vista na pedagogia de projetos, a valorização do conhecimento científico sendo fundamento para a vida de todo cidadão e as contribuições positivas no processo do planejamento escolar.

O processo de interdisciplinaridade contribui no cotidiano escolar integrando conhecimentos de áreas distintas colocando-os em uma posição de correlacionamento. Segundo o site da **FIA BUSINESS SCHOOL,** podemos definir a interdisciplinaridade como:

> Interdisciplinaridade é um conceito que busca a **intersecção entre conteúdos** de duas ou mais disciplinas para permitir que o aluno elabore uma visão mais ampla a respeito dessas temáticas. A prática interdisciplinar procura romper com padrões tradicionais que priorizam a construção do conhecimento de maneira fragmentada, revelando pontos em comum e favorecendo análises críticas a respeito das diversas abordagens para um mesmo assunto. (**https://fia.com.br/blog/interdisciplinaridade/** acesso em 23/11/2022).

Nesse sentido o processo interdisciplinar compreendido na filosofia da BNCC encaixa-se perfeitamente, observando as decisões do currículo de ação da BNCC, essas decisões vão adequar à proposta da base a realidade de cada localidade. Uma dessas decisões propostas pela BNCC é:

> Decidir sobre formas de organização interdisciplinar dos componentes curriculares e fortalecer a competência pedagógica das equipes escolares para adotar estratégias mais dinâmicas, interativas e colaborativas em relação à gestão do ensino e da aprendizagem (2018, p. 16).

Também foi relatado pelos docentes, ao longo dos estudos iniciais, que o formato da construção do texto e a filosofia da BNCC em compreender o educando como parte central do processo de ensino-aprendizagem, favoreceria o trabalho e desenvolvimento de projetos pedagógicos, uma vez que compreende o aluno como autor da ação investigativa, produtiva, metódica e, principalmente, científica. Nesse contexto, os docentes perceberam que a proposta de aprendizagem da BNCC é ativa e reflexiva, bem como proporciona mudanças na vida do aluno ao trabalhar com habilidades e competências, trabalhadas em sala de aula com resultados esperados tanto no ambiente escolar quanto no contexto extraescolar do educando.

Esse processo preliminar se deu ao longo dos planejamentos semanais (realizados em pequenos grupos de dois ou três docentes e coordenação escolar). Posteriormente, foi realizado o processo de adaptação do modelo de planejamento pedagógico usado na escola, refletiu-se sobre a proposta mais direta da BNCC, percebendo que havia a necessidade de dar mais ênfase ao processo de aprendizagem o documento de planejamento foi mudado passando a conter: Objeto do conhecimento, habilidade e didática.

O grupo compreendeu que usando a BNCC (ou o currículo potiguar) como referência poderiam selecionar as habilidades trabalhadas em sala com mais falicidade, reduzindo o

tempo de trabalho burocrático e assim dedicando-se mais ao processo de ensino aprendizagem, buscando melhores estratégias de ensino, melhores recursos didáticos e melhores materiais para utilização dos educandos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreendendo todo o processo de desenvolvimento, contribuições e implantação da Base Nacional Comum Curricular nas instituições de ensino, verificamos que foi de grande contribuição para o cotidiano escolar e para o processo de ensino aprendizagem.

Desde a escuta inicial dos profissionais, percebemos que as inquietudes, incertezas e questionamentos eram corelacionadas as necessidades específicas dos profissionais, como por exemplo: a falta de domínio das tecnologias de informação e comunicação – TIC's, a falta de conhecimento do documento da BNCC e de seu processo de criação, o não entendimento do conceito de interdisciplinaridade e como aplicar o mesmo em sala de aula e o temor a mudanças que aparentemente eram impositivas de uma hierarquia maior.

Ao longo da implantação da BNCC na instituição escolar, realizou-se um processo paulatino e gradativo, buscando sanar todas as dificuldades acima citadas. Atualmente, realiza-se um processo similar, mas deforma reduzida, para os professores e/ou coordenadores que chegam a instituição para acolher o novo servidor e manter o uso da base de forma correta.

Dessa forma, concluímos que a base nacional comum curricular – BNCC contribuiu significativamente com o todo o processo pedagógico das instituições, bem como contribui de forma positiva na redução de desigualdades do ensino entre as regiões brasileiras, proporcionando um ensino mais justo, com mais qualidade equidade para todos os brasileiros.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em:<http://www.basenacionalcomum.mec.gov.br/> Acesso em: 27 Out. 2022.

RIO GRANDE DO NORTE. Secretaria da Educação e da Cultura. Documento Curricular do Estado do Rio Grande do Norte: ensino fundamental. Secretaria da Educação e da Cultura. Natal: offset, 2018. Disponível em https://rn.undime.org.br/noticia/29-08-2019-10-11-documento-curricular-e-formacao-continuada-do-rn-. Acesso em 17 de novembro de 2022.

A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Gerlaima Alves de Oliveira[60]
Janaina Dionisio Raposo de Oliveira[61]
Joseane Dias Macena[62]

RESUMO: O trabalho acadêmico tem como temática a importância do lúdico na Educação Infantil que ressalta sobre sua importância, ou seja, uma ferramenta pedagógica que os professores podem utilizar em sala de aula como técnicas metodológicas na aprendizagem, visto que através da ludicidade as crianças poderãoaprender de forma mais prazerosa, concreta e, consequentemente, mais significativa, culminando em uma educação de qualidade. Desse modo, através de uma Pesquisa Bibliográfica, buscou-se dissertativas que apresentassem tais pressupostos, objetivando descrever sobre a brincadeira, a cultura que permeia o brincar e necessidade de práticas lúdicas nessas interações sociais. O artigo também aborda sobre a Origem do lúdico, o qual traduz que a ludicidade é um exercício da relação afetiva com o mundo, com as pessoas e objetos desde a antiguidade. Sobre a Técnica lúdica e o desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem, salienta-se sobre as condições de expressão, dos sentimentos e visões do mundo, surgindo a ferramenta do lúdico para uma aprendizagem significativa, ou seja, a necessidade daludicidade para estimular o faz de contas das crianças. O trabalho acadêmico ainda explana as Técnicas lúdicas, frisando sobre a ludicidade contida no jogo, no brinquedo, no brincar com o brinquedo, alertando sobre a organização do espaço, a intervenção e planejamento do professor, os quais estabelecerão relações com o processo lúdico traduzido nas metodologias empregadas. Por fim, o artigo aborda sobre o Brinquedo e sua importância na prática pedagógica, dissertando a relação que é estabelecido entre sujeito/objeto, atrelando-os com o lúdico favorece aprendizagens e o pensar, além de relação com o espaço e tempo, ou seja, estimulaa exploração do ambiente e interações sociais.
Palavras chave: Educação Infantil. Lúdico. Aprendizagem.

ABSTRACT: Academic work has as its theme the importance of the play in early childhood education that emphasizes on its importance, that is, a pedagogical tool that teachers can use in the classroom as methodological techniques in learning, as through playfulness children can learn more pleasant, concretely and therefore more significant, culminating in a quality education. Thus, through a bibliographical research, it sought to essay to submit such assumptions, aiming to describe about the game, the culture that permeates the play and need for recreational practices in these social interactions. The article also discusses about the playful Source, which translates thatplayfulness is an exercise of affective relationship with the world, with people and objects from antiquity. About playful technique and the development of teaching- learning process, it is noted on the conditions for expression of feelings and views of the world, emerging playful tool for meaningful learning, ie the need for playfulness to stimulate makes of children's accounts. Academic work also explains the playful techniques, emphasizing on the playfulness contained in the game, the toy, the play with the toy, warning of the organization of space, intervention and teacher planning, which establish relations with the playful process translated in methodologies employed. Finally, the article discusses about the toy and its importance in teaching practice, expounding the relationship that is established between subject / object, tyingthem with the playful favors learning and thinking, and relationship with space and time,that is, encourages the exploration of the environment and social interactions.
Keywords: Childhood Education. Playful. Learning.

[60] Graduada em Pedagogia e pós graduada em Graduada em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte-UFRN. Pós graduada em Fundamento para o ensino da História e Geografia pelaFaculdade Educacional da Lapa- FAEL. Email: gerlaimaalves@hotmail.com.
[61] Graduada em Pedagogia e aluna da Pós Graduação do curso de Especialização em Educação Infantil pelo Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy. E-mail: janainadi@hotmail.com.
[62] Graduada em Pedagogia e pós graduada pelo Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy. E-mail: joseanediasmacena@hotmail.com.

INTRODUÇÃO

A brincadeira é uma atividade social, com contexto cultural e social. A valorização do brincar nas instituições pode propiciar uma escola mais dinâmica porque viabiliza a interação das crianças, respeito as características individuais de cada uma, divertimento... A brincadeira também é uma atividade que permite ao sujeito a apropriação dos códigos culturais, uma forma de expressar-se, de aprendere experienciar. Sendo assim:

> O brincar é o fazer em si, um fazer que requeira tempo e espaço próprios; um fazer que se constitua de experiências culturais, que é universal e próprio da saúde, porque facilita o crescimento, conduz aosrelacionamentos grupais, podendo ser uma forma de comunicação consigo mesmo (a criança) e com o outro (WINNICOTT, 1975, p. 63).

Com base nessas proposições, a escola deve utilizar-se de situações que contribuam para aprendizagem significativa dos educandos, investindo no brincar e porque não valorizá-lo também através da ludicidade.

É inegável que criança está em plena fase de desenvolvimento, contudo ela precisa de estímulos para que suas vivências na escola sejam significativas e que despertem o prazer. Nessa perspectiva, o faz de conta tão aflorado nessa faixa etária, exprime a necessidade de práticas pedagógicas lúdicas, as quais associadas a essa capacidade imaginativa dos pequeninos, refletirão uma educação que prima a aprendizagem prazerosa, potencializa a criatividade e contribui para o desenvolvimento cognitivo das crianças. Entretanto, nem sempre se percebe nas instituições escolares, metodologias que expressam práticas educativas lúdicas, promovendo o brincar, o jogar, o dançar... como mero passa tempo. Nesse sentido, o trabalho acadêmico procura discorrer sobre a importância do lúdico no desenvolvimento infantil.

Por isso, no desejo de adquirir mais conhecimentos sobre a ludicidade e o que proporciona para as crianças, a pesquisadora foi instigada a discorrer sobre o lúdico, bem como o misterioso e criativo faz de conta, emitido na brincadeira, que será estimulado com os instrumentos da ludicidade e, por fim, de que forma as práticas pedagógicas relacionam-se intrinsecamente com esses pressupostos.

Para tanto, foi feita uma pesquisa bibliográfica, objetivando dissertar sobre a utilização da ludicidade como técnica nas práticas pedagógicas, a sua importância para aprendizagem significativa e a práxis do educador nesse contexto.

O artigo aborda a importância das técnicas lúdicas para o desenvolvimento infantil, explanando sobre a origem do lúdico e seu processo de concepção de brincadeira espontânea à psicofisiologia do comportamento humano, bem como sua relação com a cultura desde a antiguidade, abarca também a temática sobre a técnicalúdica e o processo de desenvolvimento do ensino/aprendizagem discorrendo sobre a importância dessa ferramenta na escola e seus benefícios para a aprendizagem significativa, e por fim ressalta sobre as técnicas lúdicas utilizadas, e como aplicá-las. Em resumo, favorece a aquisição da concepção dos mais diferentes aspectos que o lúdico proporciona para a aprendizagem e as significações dessa técnica na metodologia do educador na Educação Infantil.

A ORIGEM DO LÚDICO

O lúdico tem sua origem na palavra latina "ludus" que quer dizer "jogo", ou seja,o termo lúdico se refere apenas ao jogar, ao brincar, ao movimento espontâneo, todavia, o lúdico passou a ser reconhecido como psicofisiologia do comportamento humano, de modo que a definição deixou de ser o simples sinônimo de jogo. Conforme Antunes (2005, p.33) "as implicações da necessidade lúdica extrapolaram as demarcações do brincar espontâneo". Dessa forma, o lúdico apresenta valores específicos para todas as fases da vida humana que vai além da espontaneidade.

Mediante a essa prerrogativa, Carneiro (1995, p.66) destaca que "todas as pessoas têm uma cultura lúdica, que é um conjunto de significações sobre o lúdico". Assim, é possível dizer que a cultura lúdica é produzida pelos indivíduos, a qual se constrói a todo tempo, por meio de brincadeiras que a criança começa desde cedo. Além disso, Antunes (2005, p.34) retrata que a concepção da cultura lúdica é uma noção historicamente construída ao longo do tempo e, consequentemente, foi mudando conforme as sociedades, não se mantendo da mesma forma dentro das sociedades e épocas.

Nesse sentido, o lúdico se expressa desde os primitivos nas atividades de dança, caça, pesca, lutas, e varia de acordo com a cultura, por isso, Antunes (2005, p.56) relata que na Grécia antiga, Platão afirmava que os primeiros anos de vida da criança deveriam ser ocupados por jogos, mas com o cristianismo, os jogos vão sendo deixados de lado, considerados profanos, sem significação.

Sendo assim, historicamente percebe-se que a concepção de jogos e brincadeiras nesse período, partiu de uma valorização na Grécia Antiga para algo insignificante com o cristianismo e que a cultura lúdica é historicamente construída. Por isso, Antunes (2005, p.58) expõe que somente "no século XVI, os humanistas começam novamente a valorizar novamente o jogo educativo, percebendo a importância do processo lúdico na formação da criança". "Ensina-lhes por meio de jogos", proclamava Rabelais (apud ANTUNES, 2005, p.22).

Portanto, a ludicidade é um exercício da relação afetiva com o mundo, com aspessoas e com os objetos desde a antiguidade, ressaltando que a educação lúdica esteve presente várias épocas, povos e contextos com caráter sócio histórico cultural.

A TÉCNICA LÚDICA E O DESENVOLVIMENTO DO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM

Pode-se dizer que o lúdico é toda e qualquer atividade que executamos que pode dar prazer, ou que tenhamos espontaneidade em executá-la. Nesse sentido, navisão de Bertoldo (2011), é quando fazemos porque queremos, por interesse pessoal. Isto se refere tanto à criança quanto para o adulto.

Começamos a perceber a possibilidade, a facilidade de se aprender, quando estamos brincando, pois na atividade lúdica, como na vida, há um grande número defins definidos e parciais, que são importantes e sérios, porque consegui-los é necessário ao sucesso e, consequentemente, essencial a satisfação que o serhumano procura, a qual neste caso, seria o de aprender.

Mesmo diante da crescente contribuição, o lúdico tem pouca constatação em sua aplicação e sistematização enquanto ferramenta pedagógica, visto que, através das atividades lúdicas, as crianças adquirem marcos de referenciais significativos que lhes permitem conhecer a si mesmas, descobrir o mundo dos objetos e o mundo dos outros, experimentando também, situações de aventura, ação e exploração, como características impostergáveis da infância. Wayskop (1995) destaca essa importância quando ressalta que com o jogo, as crianças fixam convicções de justiça, solidariedade e liberdade. São resolvidas situações problemáticas, adaptando-se de forma ativa a sociedade em que vivem, contudo são poucos os professores que adotam metodologias lúdicas.

Para Marcellino (1997, p.44), “ao tratar do lúdico foca a abordagem que se busca, o lúdico não como algo isolado ou associado a uma determinada atividade”, mas como um componente cultural historicamente situado que pode transcender aos momentos de lazer, como seu uso na Educação: “porque não atuar com os componentes lúdicos da cultura, em outras esferas de obrigação, notadamente... na escola”? Concomitantemente a essa indagação é necessário a reflexão sobre como trabalhar através da ludicidade, desenvolvendo metodologias que proporcionem o prazer na aprendizagem com procedimentos pedagógicos que realmente explorem olúdico, o qual é retratado numa práxis que associa ao educar, ao ensinar, tanto o divertimento como a interação com os outros, a fim de desenvolver a capacidade criadora, os conhecimentos...

Sobre essa dissertativa Teixeira (1995) menciona que cabe ao educador oferecer inúmeras oportunidades para que se torne prazerosa a aprendizagem por meio dos jogos e brincadeiras. Ainda enfatiza Freinet (1998) descrevendo que as práticas lúdicas fundamentais, não devem ser simplesmente a aplicação de uma atividade, pois esta pode corromper a essência do verdadeiro significado do brincar. Freinet acredita que durante a atividade lúdica o que mais importa não é o meio, mas o fim que ela proporciona como resultado benéfico da ação do momento.

As instituições de Educação Infantil têm restringido as atividades das crianças aos exercícios repetitivos, motora e, ao mesmo tempo em que bloqueiam a organização independente das crianças para as brincadeiras, essas práticas não estimulam a criatividade dos alunos, como se suas ações simbólicas servissem apenas para explorar e facilitar ao educador a transmissão de determinada visão do mundo, definida, a princípio, pela instituição infantil. Nessa perspectiva, Wayskop (1995) aponta que se as instituições fossem organizadas em torno do brincar infantil, elas poderiam cumprir suas funções pedagógicas, privilegiando a educação da criança em uma perspectiva criadora, voluntária e consciente.

De acordo com o pensamento de Soler (2003) não se pode mais conceber que uma pessoa que passa pela escola saia sem entrar em contato com valores humanos essenciais, e que depois, fora da escola, comete atos grotescos, pois, a escola deve ensinar para além da Matemática, Língua Portuguesa, Educação Física, enfim, deve ensinar a pessoa a ser feliz e fazer as outras pessoas felizes.

Dessa forma, resgatar a ludicidade dentro de um processo educativo, é ir em busca da construção de bases para: através de práticas e vivências, possibilitar que

este indivíduo modifique seu foco de atenção e consiga enxergar além da realidade das sombras, como afirmava Platão na Grécia Antiga, e possa vislumbrar a possibilidade de desenvolver plenamente suas potencialidades.

De acordo com Gomes (2004, p.47), a ludicidade é uma dimensão da linguagem humana, que possibilita a "expressão do sujeito criador que se torna capazde dar significado à sua existência, ressignificar e transformar o mundo". E mais na frente conclui: "Dessa forma, a ludicidade é uma possibilidade e uma capacidade de se brincar com a realidade, ressignificando o mundo" (GOMES, 2004, p. 145). Ainda discorrendo sobre o lúdico, Gomes ressalta a premissa básica dessa abordagem quando escreve:

> Como expressão de significados que tem o brincar como referência, o lúdico representa uma oportunidade de (re) organizar a vivência e (re) elaborar valores, os quais se comprometem com determinado projeto de sociedade. Pode contribuir, por um lado, com a alienação das pessoas: reforçando estereótipos, instigando discriminações, incitando a evasão da realidade, estimulando a passividade, o conformismo e o consumismo; por outro, o lúdico pode colaborar coma emancipação dos sujeitos, por meio do diálogo, da reflexão crítica, da construção coletiva e da contestação e resistência à ordem social injusta e excludente que impera em nossa realidade (GOMES, 2004,p. 146).

Portanto, sabe-se que a ludicidade é uma necessidade em qualquer idade e não pode ser vista apenas como diversão. O desenvolvimento do aspecto lúdico facilita a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural, colabora para uma boa saúde mental, prepara um estado interior fértil, facilita a comunicação, expressão e construção do conhecimento. Assim, a prática lúdica entendida como atode brincar das crianças permite um mergulho na sua trajetória ao longo dos tempos, acumulando informações. A esse respeito, Santos (2008) menciona que este processo cíclico, retratado em cada ação e em cada jogo, permite conhecer um pouco da evolução. Sendo assim, entender o brincar das crianças é conhecer um pouco dacultura.

A Educação pela vida da ludicidade propõe-se a uma nova postura existencial cujo paradigma é um novo sistema de aprender brincando, inspirando numa concepção de educação para além da instrução. Para que isso aconteça é preciso que os profissionais da educação reconhecem o real significado do lúdico para aplicá- lo adequadamente, estabelecendo a relação entre o brincar e o aprender.

Na visão de Campos (2011) o jogo, nas suas diversas formas, auxilia no processo ensino-aprendizagem, tanto no desenvolvimento psicomotor, isto é, no desenvolvimento da motricidade fina e ampla, bem como no desenvolvimento de habilidades do pensamento, como a imaginação, a interpretação, a tomada dedecisão, a criatividade, o levantamento de hipóteses, a obtenção e organização de dados e a aplicação dos fatos e dos princípios a novas situações que, por sua vez, acontecem quando jogamos, quando obedecemos a regras, quando vivenciamos conflitos numa competição, etc.

No processo educativo, em especial, na Educação Infantil, o desenvolvimento de atividades lúdicas deve ser consideradas como prioridades no delineamento de atividades pedagógicas contidas no planejamento escolar realizado pelos professores e coordenadores. Essa inclusão visa, portanto, a flexibilização e dinamização das atividades realizadas ao longo de toda a prática docente, oportunizando a eficácia e significação da aprendizagem.

Portanto, a escola que possui um trabalho pedagógico que prima uma educação significativa para as crianças, proporciona a elas condições de expressão, comunicação dos próprios sentimentos e visões do mundo por promover com o lúdico,aprendizagens através do que a criança mais gosta de fazer: Brincar e divertir-se. A ludicidade aparece nesse cenário como um teatro que oportuniza a criança ser criança, bem como aprender por meio do que elas mais sabem atuar: O “faz de conta”!

AS TÉCNICAS LÚDICAS UTILIZADAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Segundo Antunes (2005, p. 11) “A palavra jogo provém de jocu, substantivo masculino de origem latina que significa gracejo. Em seu sentido etimológico, portanto, expressa um divertimento, uma brincadeira, um passatempo, sujeito a regras que devem ser observadas quando se joga. Significa também balanço, oscilação, astúcia, ardil, manobra. Não parece ser difícil concluir que todo jogo verdadeiro é umametáfora da vida“.

Apesar do jogo ser uma atividade espontânea nas crianças, isso não significa que o professor não necessite ter uma atitude ativa sobre ela. Para isso, é preciso sintetizar algumas funções do educador frente ao lúdico. Providenciando um ambiente adequado para o jogo infantil, a criação de espaços e tempo para os jogos é uma dastarefas mais importantes para o professor. Cabe-lhe organizar espaços de modo a permitir as diferentes formas de jogo, por exemplo, as crianças que estejam realizando um jogo mais sedentário não sejam atrapalhadas por aqueles que realizam uma atividade que exige mais mobilidade e expansão de movimentos.

Santos (2008) destaca que enriquecer e valorizar os jogos realizados pelas crianças é outra função do educador, uma observação atenta pode indicar os professores que sua participação seria interessante para enriquecer a atividade desenvolvida introduzindo novos personagens ou novas situações que torne o jogo mais rico e instigante para as crianças. A partir daí,o jogo passa a ser uma ferramentaideal para a aprendizagem. Em síntese, o jogo é o melhor caminho de iniciação ao prazer estético, à descoberta da individualidade e à meditação individual (ANTUNES,2005, p. 36).

Nessa perspectiva, Negrini, (1994), ao se referir a jogos, acrescenta: O jogo se apresenta para a criança como uma atividade dinâmica, no sentido de satisfazer uma necessidade. Assim, ao se observar o comportamento de uma criança jogando/brincando, pode-se perceber o quanto ela desenvolve sua capacidade de resolver os mais variados problemas, sem tirar o seu sentido lúdico.

É importante destacar também que o elemento que separa um jogo pedagógico de um outro de caráter apenas lúdico é o fato de desenvolver o jogo pedagógico coma intenção de provocar aprendizagem significativa, estimular a construção de novo conhecimento e principalmente despertar o desenvolvimento de uma habilidade operatória. Sendo assim, o desenvolvimento de uma aptidão ou capacidade cognitivae apreciativa específica, possibilita a compreensão e a intervenção do indivíduo nos fenômenos sociais e culturais, ajudando a construir conexões.

O brinquedo também é uma técnica lúdica a ser utilizada na prática pedagógica que promove uma relação íntima com a criança. A esse respeito, Vygotski, (1998, p. 38) ressalta que “o brinquedo estimula a representação, a expressão de imagens que evocam aspectos da realidade”. Enfim, meio dos brinquedos, as crianças vivenciam determinadas situações do cotidiano, construindo um conhecimento embasado em certas habilidades definidas pela estrutura preexistente no próprio objeto e suas regras.

O ato de brincar com brinquedos vai evoluindo com o passar do tempo, altera-se de acordo com os interesses próprios da faixa etária, conforme a necessidade de cada criança e também com os valores da sociedade na qual está inserida. Nessa perspectiva, Wajskop (1995, p.25) afirma que “o brincar é uma atividade humana na qual as crianças são introduzidas constituindo-se em um modo de assimilar e recriar a experiência sócio-cultural dos adultos”.

Segundo Chateau (1997) e Winnicott (1985) o ato de brincar é um ato característico da infância e afirmam que a infância não existe sem o brincar, o brincaré inato. A criança tem como objetivo a própria ação do brincar (fazer), não importando o resultado que este fazer

proporciona. O brincar é algo livre e, em função deste aspecto não há modos prontos de agir ou operar durante a brincadeira. Além disso, Vygostsky (1998) afirma que o brincar é um espaço de aprendizagem onde a criançaage além do seu comportamento humano. No brincar, ela age como se fosse maior do que é na realidade, realizando simbolicamente, o que mais tarde realizará na vida real. Embora aparentemente expresse apenas o que mais gosta, a criança quando brinca, aprende a se subordinar às regras das situações que reconstrói.

É imprescindível enxergar com novos olhos o verdadeiro universo mágico e encantador do lúdico em sala de aula no brincar e consequentemente, entendendo- se aí toda a prática cotidiana do aluno, visto que, é na educação infantil que as crianças são capazes de construir a aprendizagem através do brincar e o brinquedo éo objeto que se relaciona como este sujeito, possibilitando a criação e a imaginação de situações representativas simbólicas entre o mundo real e o mundo a ser construído com base nas expectativas e anseios.

Nessa perspectiva, é através da atividade lúdica do brincar que a criança se prepara para a vida, assimilando a cultura do meio em que vive, a ele se integrando, adaptando-se às condições que o mundo lhe oferece e aprendendo a competir, cooperar com seus semelhantes e conviver como um ser social. Portanto, os professores, na posição não de meros transmissores de informações e conhecimentos sistemáticos, mas como mediadores desses conhecimentos, devem oportunizar condições para que por meio do desenvolvimento das brincadeiras, a criança possa construir de forma autônoma o seu próprio conhecimento.

Portanto, o professor deve brincar junto com as crianças e utilizar o brinquedona sua metodologia de trabalho, assim como entender a relação que este estabeleceno brincar, seja com o meio, com outras crianças, e que potencialidades serão desenvolvidas por meio dessa técnica lúdica, que promove relação sujeito objeto. Enfim, não aplicar essa técnica lúdica sem conhecer a complexidade das relações estabelecidas entre o brincar e o brinquedo, bem como sua importância para o desenvolvimento da criança.

O BRINQUEDO E SUA IMPORTÂNCIA NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Segundo Piaget (1998, p.62), “o brinquedo não pode ser visto apenas como divertimento ou brincadeira para desgastar energia, pois ele favorece o desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo e moral”. Através dele se processa a construção de conhecimento, principalmente nos períodos sensório-motor e pré- operatório. Agindo sobre os objetos, as crianças, desde pequenas, estruturam seu espaço e seu tempo, desenvolvendo a noção de causalidade, chegando à representação e, finalmente, à lógica. As crianças ficam mais

motivadas para usar a inteligência, pois querem jogar bem, esforçam-se para superar obstáculos tanto cognitivos como emocionais.

Nessa perspectiva, o brinquedo não é simplesmente um "passatempo" para distrair os alunos, ao contrário, corresponde a uma profunda exigência do organismo e ocupa lugar de extraordinária importância na educação escolar. Estimula o crescimento e o desenvolvimento, a coordenação muscular, as faculdades intelectuais, a iniciativa individual, favorecendo o advento e o progresso da palavra. Estimula a observar e conhecer as pessoas e as coisas do ambiente em que se vive. Através do brinquedo a criança pode brincar naturalmente, testar hipóteses, explorartoda a sua espontaneidade criativa.

Portanto, o brinquedo é um dos fatores mais importantes nas atividades da infância,pois a criança necessita brincar, jogar, criar e inventar para manter seu equilíbrio com o mundo. Sendo assim, a importância da inserção e utilização dos brinquedos, jogos e brincadeiras na prática pedagógica lúdica é uma realidade que se impõe ao professor. Brinquedos não devem ser explorados só para lazer, mastambém como elementos bastante enriquecedores para promover aprendizagem lúdica, ou seja, significativa. Através dos jogos e brincadeiras, o educando encontra apoio para superar suas dificuldades de aprendizagem, melhorando o seu relacionamento com o mundo. Assim, Campos (2011) destaca que "os professores precisam estar cientes de que a brincadeira é necessária e que traz enormescontribuições para o desenvolvimento da habilidade de aprender e pensar".

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O brincar é sem dúvida um meio pelo qual as crianças exploram uma variedade de experiências em diferentes situações. Proporciona não só um elemento real de aprendizagem, como permite atividades sociais permeadas de valores e regras que refletirão no meio em que vivem.

Nesse sentido, o trabalho com o lúdico incita a exploração e reflexão sobre a realidade, a cultura na qual se vive, aflorada através da imaginação, do faz de contas. A incorporação das brincadeiras, jogos e brinquedos na prática pedagógica, estimulam aprendizagens significativas que instigam o cognitivo, as relações sociais... Brincadeiras e jogos são ferramentas lúdicas que proporcionam prazer, bem como move a criança a descobrir mais sobre o mundo, além de promover a relação entre o sujeito e objeto, a qual estimula a construção do conhecimento e consequentemente
aprendizagens na exploração do meio em que vive.

Para tanto, requer-se uma práxis planejada, uma metodologia que abarque as

ferramentas lúdicas que considerem os espaços, a faixa etária, a cultura, além de ser significativa para as crianças. Enfim, o professor oferece inúmeras oportunidades nesse processo e as aprendizagens prazerosas dependerão dos materiais adequados, se atende as necessidades das crianças e a diversidade, como media e intervém nas atividades propostas.

Portanto, a ludicidade promove o desenvolvimento das crianças, proporcionada pelo prazer. As vivências dos pequeninos, a construção do sujeito/criança como produtor de cultura, a reflexão e estímulos da cognição, assim como afloramento da imaginação, são benefícios que o trabalho com o lúdico propõe para aprendizagens significativas.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, C**.** Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências**: os jogos e os parâmetros curriculares nacionais.** Campinas: Papirus, 2005.

BERTOLDO, J. V.; RUSCHEL, M. A. de M. **Jogo, brinquedo e brincadeira**: uma Revisão Conceitual. Disponível em: <www.ufsm.br/gepeis/jogo.htm> Acesso no dia 21 de Setembro de 2011.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: 1997.

_____. LDB – **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei no 9.394/96de 20 de dezembro de 1996.

CAMPOS, M. C. R. M. **A importância do jogo no processo de aprendizagem**. Disponível em: <http://www.psicopedagogia.com.br/entrevistas/entrevista.asp?entrID Acesso no dia 26 de Setembro de 2015.

CARNEIRO, M. A. B. **Aprendendo através da brincadeira**. Ande, Revista da Associação Nacional de Educação, ao 13, nº 21, Cortez Editores, 1995.

CHATEAU, J**. O jogo e a criança**. 2. ed. São Paulo: Summus, 1997.

FREINET, Célestin. **Ensaio de Psicologia Sensível**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

GOMES, Christianne Luce (org.). **Dicionário Crítico do Lazer.** Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MARCELLINO, N. C. **Pedagogia da animação**. 2. edição, Campinas, São Paulo- SP,Editora Papirus,1997.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**. São Paulo: Hucitec,1993.

NEGRINE, A. **Aprendizagem e desenvolvimento infantil.** Porto Alegre: Propil, 1994. PIAGET, J. **A psicologia da criança**. Ed. Rio de Janeiro. Bertrand Brasil, 1998.

SOLER, R. **Jogos cooperativos para a educação infantil**. Rio de Janeiro: Sprint,2003.

WAJSKOP, G. **Brincar na Pré-Escola**. São Paulo: Cortez, 1995.

WINNICOTT, Donald Woods. **O brincar & a realidade**. Trad. J. O. A. Abreu e V. Nobre. Rio de Janeiro: Imago.1975.

TEIXEIRA, C. E. J. **A ludicidade na escola.** São Paulo: Loyola, 1995**.**

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Aprendizagem, desenvolvimento e linguagem**. 2. ed. São Paulo: Ícone, 1998.

A MÚSICA COMO FACILITADORA DA APRENDIZAGEM NAEDUCAÇÃO INFANTIL

Ana Carla Siqueira dos Santos[63]
Michele dos Santos Campelo[64]
Telma Maria de Freitas Araújo[65]

RESUMO: Este artigo tem como objetivo refletir sobre o papel da música como facilitadora da aprendizagem da criança na Educação Infantil. Para isso, define-se como metodologia o estudo bibliográfico (GIL, 2009), com abordagem qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 2013), amparado nas ideias de autores, como: Bréscia (2003), Gainza (1988), Santa Rosa (1990), Jeandot (1997), dentre outros, além de documentos que orientam a prática pedagógica nas instituições infantis: RCNEI (BRASIL, 1998), DCNEI (BRASIL, 2009) e BNCC (BRASIL, 2017). Os resultados apontam que a música traz grandes contribuições para a Educação Infantil, pois faz com que a criança externe emoções, criatividade, expressividade, autonomia, interação, movimento, coordenação, entre outros, que auxiliam na sua aprendizagem e no seu desenvolvimento, desde que seja trabalhada de forma adequada.

Palavras-chave: Música; Aprendizagem; Educação Infantil.

RESUMEN: Este artículo pretende reflexionar sobre el papel de la música como facilitadora del aprendizaje infantil en la Educación Infantil. Para ello, se define como metodología el estudio bibliográfico (GIL, 2009), con abordaje cualitativo (BOGDAN; BIKLEN, 2013), sustentado en las ideas de autores, como: Bréscia (2003), Gainza (1988), Santa Rosa (1990), Jeandot (1997), entre otros, así como documentos que orientan la práctica pedagógica en instituciones infantiles: RCNEI (BRASIL, 1998), DCNEI (BRASIL, 2009) y BNCC (BRASIL, 2017). Los resultados indican que la música trae grandes aportes a la Educación Infantil, ya que hace que el niño exprese emociones, creatividad, expresividad, autonomía, interacción, movimiento, coordinación, entre otros, los cuales ayudan en su aprendizaje y desarrollo, siempre y cuando sean trabajados. adecuadamente.

Palabras clave: Música; Aprendiendo; Educación Infantil.

INTRODUÇÃO

A música está presente na vida do sujeito de diversas formas, desde o começo da história da humanidade. A linguagem musical possui manifestações culturais, podendo se apresentar em meios familiares, escolares e religiosos, possuindo a capacidade de expor a característica de cada movimento social, de maneira divergente, não exercendo apenas a função de desenvolver expressões culturais, visto que ela tem um lugar de destaque na formação da criança.

[63] Pedagoga (UVA/RN). Especialista em Educação Infantil e Alfabetização. Mestranda em Ciências da Educação (UNADES/PY).
[64] Pedagoga (UVA/RN). Mestranda em Ciências da Educação (UNADES/PY).
[65] Pedagoga (UVA/RN). Especialista em Psicopedagogia (FIR/PE). Mestra e Doutora em Educação (UFRN). Docente e Orientadora do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Educação (UNADES/PY).

No contexto da Educação Infantil, a música exerce o importante papel de estimular o desenvolvimento das capacidades motoras, cognitivas, emocionais e sociais, proporcionando a formação integral da criança, na construção da sua aprendizagem. Quando bem explorada, cria novas possibilidades de interação, participação e interesse por parte dos educandos.

A música, enquanto parte deste ambiente infantil, possibilita à criança se desenvolver de forma mais plena, passando a atribuir novos significados para as experiências vividas e conhecimentos adquiridos. A Educação Infantil, nesse sentido,representa um valioso espaço de formação com a contribuição de ideias e possibilidades para o trabalho com a música, oferecendo oportunidades à criança paraque construa suas relações e desenvolva, ao máximo, suas potencialidades.

Nessa perspectiva, é possível à criança da Educação Infantil explorar a músicae todas as suas variedades de sons, ritmos e movimentos, procurando apresentá-los de forma dinâmica e atual. Ademais, na criança, não deve ser estimulado apenas o gosto musical, mas como fonte de auxílio no desenvolvimento da sua expressão e da sua sensibilidade, contribuindo para a melhoria no seu desempenho criativo e participativo.

Sendo assim, este artigo tem por objetivo refletir sobre o papel da música como facilitadora da aprendizagem da criança na Educação Infantil, bem como tecer um breve recorte conceitual acerca da música, além de analisar o seu uso em turmas dessa etapa de ensino.

Para isso, definiu-se como metodologia a pesquisa bibliográfica (GIL, 2009), de abordagem qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 2013), amparada no aporte teórico de autores, como: Bréscia (2003) Gainza (1988), Santa Rosa (1990), Jeandot (1997), dentre outros, além de documentos nacionais que orientam a prática pedagógica nas instituições infantis: RCNEI (BRASIL, 1998), DCNEI (BRASIL, 2009) e BNCC (BRASIL,2017).

O artigo está estruturado em quatro tópicos: iniciamos com a introdução; em seguida, traçamos, brevemente, alguns conceitos e características da música, na visãodos autores; mais adiante, refletimos acerca do papel da música como facilitadora daaprendizagem da criança na Educação Infantil; e, ao final, tecemos nossas considerações finais, seguidas das referências bibliográficas.

BREVE REFLEXÃO SOBRE A MÚSICA NAS CONCEPÇÕES DOS AUTORES

A música é algo que está sempre associada à cultura e às tradições de um povoe de sua época. Ao longo do tempo, as preferências musicais da população podem mudar

constantemente. Isso acontece devido ao desenvolvimento tecnológico e a grande influência que os meios de comunicação exercem sobre os indivíduos.

Segundo Bréscia (2003, p. 25), a música é "uma linguagem universal, tendo participado da história da humanidade desde as primeiras civilizações". Conforme dados antropológicos, as primeiras músicas foram usadas em rituais. Com o passar do tempo, ela começou a ser utilizada em louvadores. Atualmente, existem diversas definições para a música, porém, de um modo geral, ela é considerada ciência e arte. Gainza (1988, p. 22) ressalta que "A música e o som, enquanto energia, estimula o movimento interno e externo no homem, impulsionando-o à ação e promovem nele uma multiplicidade de condutas de diferentes qualidades e grau".

A música é composta basicamente por sons, ritmos, melodia e harmonia. Os sons são as vibrações, o ritmo é o efeito da duração dos sons, a melodia é a sucessão ou repetição do ritmo e a harmonia é a combinação dos sons de forma que se torne agradável aos ouvidos. A música eleva os sentimentos mais profundos do ser humano.Esta é considerada uma linguagem que se traduz em formas sonoras capazes de expressar e comunicar sensações, sentimentos e pensamentos, por meio da organização e relacionamento expressivo entre som e silêncio (GAINZA, 1988).

A música está presente em todas as culturas, nas mais diversas situações: festas comemorações, rituais religiosos, manifestações, cívicas, politicas, etc., fazendo parte da educação desde muito tempo. Na Grécia antiga, era considerada como fundamental para a formação de futuros cidadãos, ou lado da Matemática e da Filosofia.

A música tona-se importante e fundamental por fazer parte da vida e da cultura das pessoas, servindo como forma de expressão que permite ao ser humano manifestar suas alegrias e tristezas. Dessa forma, é possível observar que a música se torna um importante recurso de aprendizagem por fazer parte do nosso cotidiano.

A integração entre aspectos sensíveis, afetivos, estéticos e cognitivos, assim como a promoção de interação e comunicação social conferem caráter significativo à linguagem musical. É uma das formas importantes de expressão humana, o que por si só justifica sua presença no contexto da educação de um modo geral e, na EducaçãoInfantil, particularmente.

Santa Rosa (1990, p.19) identifica a música como "[...] linguagem expressiva e as canções são veículos de emoção e sentimentos e podem fazer com que a criança reconheça nelas seu próprio sentir".

Para Romanelli (2009), a música é uma linguagem comum a todos os seres humanos e assume diversos papéis na sociedade, como função de prazer estético, expressão musical,

diversão, socialização e comunicação. Na escola, a música é uma linguagem da arte, é uma possibilidade de estratégia de ensino, ou seja, uma ferramenta para auxiliar a aprendizagem em outras disciplinas.

As atividades que envolvem a linguagem musical proporcionam uma educação que possibilita o incentivo para o desenvolvimento integral da criança, pois permite que ela desenvolva o senso rítmico, a coordenação motora, a concentração e a atenção durante as atividades.

Nessa perspectiva, a música proporciona uma série de conteúdos para utilização em sala de aula, pois pode trazer à tona debates importantes acerca de questões políticas e culturais, tantas locais, quanto globais, haja vista a sua abrangência de temas. Além disso, pode contribuir no estreitamento das relações interpessoais e possibilita a interdisciplinaridade e transdisciplinaridade com diversos temas que são abordados nas obras musicais. Para tanto, é responsabilidade docente a análise e escolha dos conteúdos musicais que mais se adaptem ao seu alunado e a realidade social em que estão inseridos, com o objetivo de obter sempre a adesão e atenção dos educandos nas atividades propostas.

A seguir, discutimos o papel da música como elemento facilitador da aprendizagem de crianças que frequentam a Educação Infantil.

A MÚSICA COMO FACILITADORA DA APRENDIZAGEM DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A música no contexto da Educação Infantil vem, ao longo de sua história, atendendo a vários objetivos, alguns dos quais diferentes e alheios às questões próprias dessa linguagem. Ela tem sido, em muitos casos, base para atender vários propósitos, como a formação de hábitos, atitudes e comportamentos mecânicos do cotidiano infantil: lavar as mãos antes do lanche, escovar os dentes, respeitar os faróis,etc.; na realização das comemorações relativas ao calendário de eventos do ano letivo

- dia da árvore, dia do soldado, dia das mães, etc.; na memorização dos conteúdos relativos a números, letras do alfabeto, cores, etc. Essas canções costumam ser acompanhadas por gestos corporais, imitados pelas crianças de forma mecânica e estereotipada.

Santa Rosa (1990, p. 22-23) enfatiza que no ambiente escolar a linguagem musical deve estar presente nas atividades “[...] de expressão física, através de exercícios ginásticos, rítmicos, jogos brinquedos, rodas cantadas, em que se desenvolve na criança a linguagem corporal, numa organização temporal, espacial e energética”. A criança se comunica, principalmente, através do corpo e, cantando, elaé ela mesma, ela é o seu próprio instrumento.

Ao acompanhar a música com gestos ou dançar, a criança está ampliando a coordenação motora e a atenção, atividades como dançar, cantar, imitar sons, bater palmas e pés são experiências importantes para criança, pois permitem que desenvolva também a percepção e a concentração, que são extremamente importantes para o desenvolvimento de suas potencialidades (SANRA ROSA, 1990).

Para a autora, atividades como ouvir música, aprender uma canção, brincar de roda, por exemplo, possibilitam à criança o estímulo e o gosto pelas atividades que envolvem a música, além de desenvolver as necessidades de expressão oral e corporal que contribuem para o desenvolvimento afetivo e cognitivo. Aprender a música, dessa forma, eleva a vivência, a percepção e a reflexão sobre todas as áreasde aprendizagem.

A musicalização na Educação Infantil é prevista na Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017), documento oficial que orienta a ação docente nas instituições infantis, na perspectiva de contribuir para a construção de uma escola maisinclusiva, interativa e preparada. Nesse viés, a música é abordada como uma linguagem importante para a formação da criança na Educação Infantil. Em conformidade com esse documento, as atividades humanas são materializadas nas práticas sociais e mediadas pelas diferentes linguagens, sendo estas algumas, quais sejam: oral, visual, libras, sonoro e corporal.

Considerando os Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento da BNCC (BRASIL, 2017), ficam estabelecidos cinco campos de experiências nos quais ascrianças podem aprender e se desenvolver, dentre os quais destacamos: **traços, sons, cores e formas e escuta, fala, pensamento e imaginação**. É nessa junçãoque o educador precisa manter sua expressão e se conectar com ela, precisa reconquistar o seu poder imaginativo, garantindo a criação e a expressão das crianças.É importante oferecer, também, a oportunidade de ouvir música sem texto, não limitando o contato musical da criança com a canção que, apesar de muito importante, não se constitui em única possiblidade. Por integrar poesia e música, a canção remete, sempre, ao contexto da letra, enquanto o contato com a música instrumental ou vocal,
sem um texto definido, abre as possibilidades de trabalho com outras maneiras.

A criança pode perceber, sentir e ouvir se deixando guiar pela sensibilidade, imaginação e sensação que a música lhe sugere e comunica. Poderão ser apresentadas partes das composições ou peças breves, danças, repertório da música chamada descritiva, assim como aquelas que foram criadas visando à apreciação musical infantil, como orientam o RCNEI (BRASIL, 1998) e a BNCC (BRASIL, 2017).

Negrine (1997, p. 4), em estudos realizados sobre aprendizagem e desenvolvimento

infantil, afirma que “[...] quando a criança chega à escola, traz consigo toda uma pré-história, construída a partir de suas vivências, grande parte delas através da atividade lúdica”.

Nesse contexto, a música pode contribuir, tornando o ambiente escolar mais agradável e alegre, ajudando na socialização das crianças com seu grupo escolar, podendo ainda ser usada para relaxar depois de atividades físicas, acalmando as crianças diante da tensão, por exemplo, além de ser um poderoso recurso didático.

Como ressaltam Belochio e Figueirêdo (2009, p. 41) “Para que a música se constitua como atividade mobilizadora de conhecimentos que potencializem a aprendizagem de seus alunos, precisa ser realizada com competência pelas professoras”. Nesse sentido, todo trabalho realizado em sala de aula precisa ser planejado e refletido pelo educador infantil, dando espaço à linguagem musical.

Sob a ótica de Jeandot (1997, p. 18):

> A receptividade à música é um elemento corporal. Ao nascer, a criançaentra em contato com o universo que a cerca, sons produzidos pelos seres vivos e pelos objetos. Sua relação com a música é imediata, sejaatravés do afago da mãe e do canto de outras pessoas, seja através dos aparelhos sonoros de sua casa. Para que isso aconteça é necessário estimulá-la sempre, de forma que aos poucos construa um repertório que permita iniciar uma forma de comunicar-se através dos sons. Passada essa fase, a criança começa aprender a cantar, seu repertório musical aumenta.

É aí que a Educação Infantil pode realizar um papel importante na formação integral dessa criança, pois é esse ambiente que serve como suporte para atender àssuas necessidades, contribuindo para o seu desenvolvimento cognitivo, afetivo, físicoe social, entre outros.

Para Campbell, Campbell e Dickinson (2000, p. 132), a música é, sem dúvida, uma das mais antigas formas de arte que qual utiliza a voz humana e o corpo como instrumentos naturais e meios de autoexpressão. Sendo assim, proporcionar às crianças momentos de experiência musical, sejam elas cantigas de roda, cantigas de ninar, canções folclóricas ou outras, em qualquer ambiente, ajudará na descoberta das suas potencialidades e permitirá a demonstração de sentimentos, se estão tristes ou alegres e também de expressões corporais. Por isso, é fundamental que as crianças tenham oportunidades de vivenciar situações concretas que permitam criar e descobrirdiferentes sons produzidos por diferentes objetos.

Craidy e Kaercher (2007, p. 130) afirmam que a criança precisa vivenciar “[...] experiências concretas com objetos que emitem sons, instrumentos musicais ou outrose formar um vocabulário específicos para se referir a eventos sonoros”. Assim, o manuseio de objetos

sonoros possibilita situações em que será possível agrupar ou separar sons, classificar e seriar.

De acordo com Jeandot (1997), ao estimular a criança a construir seus próprios instrumentos e utilizá-los, o professor desperta nela a vontade de explorá-los, e isso lhe proporciona prazer. No entanto, é preciso ter muito cuidado quando se trabalha com a música na Educação Infantil, pois é fundamental que o professor saiba como trabalhar com ela de forma que exista um planejamento prévio, onde as canções sejam escolhidas e relacionadas à idade das crianças, do contrário esta pode ser absorvida de maneira negativa pelo educando.

No enfoque de Ferreira *et al* (2007), para que o professor selecione bem as músicas que utilizará em suas aulas, ele deverá desenvolver seu espírito crítico como ouvinte. Dessa forma, fará com que a criança desenvolva suas potencialidades e, consequentemente, valorize mais a música no seu cotidiano e na sua vida futura.

O educador pode trabalhar a música em todas as demais áreas da educação, pode associá-la a temas específicos, como: números, poesias, folclore, gramática, História e Geografia. "Esta interdisciplinaridade, através da música, exige do professor habilidade e competência para criar situações que levem a criança a construir os seus conhecimentos" (FERREIRA *et al.*, 2007, p. 20).

Na Educação Infantil, a música pode ser um meio para alcançar uma educação que forme cidadãos críticos, expressivos e atuantes, cujos bons resultados só serão obtidos pela adequação das atividades ao contexto escolar em que se vivencia, através do educador, que facilita a aprendizagem, proporcionando ao educando situações enriquecedoras e organizando ideias que promovam a expressividade dos educandos.

Nesse sentido, é importante que todos os conteúdos sejam trabalhados em situações expressivas e significativas para as crianças. Um trabalho com diferentes alturas dos sons, por exemplo, só se justifica se realizado em um contexto musical que pode ser uma proposta de improvisação que valorize o encontro entre sons graves e agudos ou de interpretação de canções que enfatizem o movimento sonoro, entre outras possibilidades.

Os educadores devem expor a criança à linguagem musical e dialogar com ela sobre e por meio da música. Ou seja, é preciso estudar a música e explorar as informações nelas contidas. Deve explorar, da mesma forma, músicas de outras culturas, civilização, grupo social, comunidade, pois cada um tem sua própria expressão musical. Antes destas ações, é necessário que o educador possa "Pesquisar o universo musical que a criança pertence, encorajar atividades relacionadas com a descoberta e com a criação de novas formas de expressão através da música" (JEANDOT,1997, p. 70).

Sendo assim, inferimos que é importante que educador permita à criança a exploração do ambiente escolar, ampliando, depois, para situações diferentes de seu cotidiano. O professor pode se utilizar de recursos disponíveis em seu contexto escolarcomo, por exemplo, pedir que as crianças fiquem em silêncio e observem os sons ao seu redor, pedir para descreverem, imitarem ou fazerem uma releitura daquilo que estão ouvindo.

Jeandot (1997) e Brito (2003) veem a importância de que não só o professor deve pesquisar, mas que a criança também seja estimulada para isso. Caberá ao educador enriquecer seu repertório musical, criando e ampliando os caminhos com diversos recursos, como discos e materiais para construção musical, para serem explorados. Ele deve observar o trabalho de cada criança, planejar atividades que envolvam músicas de diferentes povos, épocas e formas, de diferentes compositores, permitindo, assim, conhecer a si mesmo e ao outro, próximo ou distante, em seu trabalho criativo, despertando a motivação da criança, imaginando novas possibilidades de aprendizado e facilitando as atividades dos pequenos quandosolicitado.

A instituição de Educação Infantil deve tornar acessível a todas as crianças que a frequentam, indiscriminadamente, elementos da cultura que enriquecem o seu desenvolvimento e inserção social. “Cumpre um papel socializador, propiciando o desenvolvimento da identidade das crianças, por meio de aprendizagens diversificadas, realizadas em situações de interação” (RCNEI-BRASIL,1998, p. 24).

Nesse sentido, a utilização de diversas linguagens na aprendizagem dos educandos é extremamente importante para o desenvolvimento da expressão dos sentimentos e ideias pessoais, despertando a interação e socialização da criança.

Borges (2003, p.115) afirma que “[...] é preciso insistir quando a necessidade de se recuperar sua verdadeira função. Isto só será possível na medida em que o professor for também sensível à expressão musical”. Não que ele precise ser um especialista em música, ou saber tocar algum instrumento. Para a autora, o educador deverá estar consciente de que, em contato com música, a criança poderá: manter em harmonia a relação entre o sentir e o pensar; proteger sua audição, para que se atrofie diante do aumento de ruídos e da desqualificação sonora do mundo moderno; e se habituar a isolar um ruído ou som para dar-lhe sentido, especificidade ou perceber suabeleza própria.

Independentemente das metodologias utilizadas pelo professor, é importante que este não torne a música distante da realidade das crianças. Dessa forma, o educando, ao se expressar musicalmente, pode realizar as atividades com prazer e, assim, demostrar seus sentimentos e liberar suas emoções, desenvolvendo umsentimento de segurança e autoestima.

Como foi mencionado até o presente momento, a música utilizada como recurso pedagógico traz inúmeros benefícios para melhorar o aproveitamento das competências e habilidades, trazendo diversos benefícios para o desenvolvimento integral da criança.

Santa Rosa (1990, p. 21) diz ainda que a música contribui para o desenvolvimento da coordenação visomotora, da imitação de sons e gestos, da atenção e percepção, da memorização, do raciocínio, da inteligência, da linguagem e da expressão corporal. Essas funções psiconeurológicas envolvem aspectos psicológicos e cognitivos que constituem as diversas maneiras de adquirir conhecimento, ou seja, são as operações mentais que usamos para aprender, para raciocinar.

A simples atividade de cantar uma música proporciona à criança o treinamentode uma série de aptidões. A música proporciona alegria, sendo uma forma lúdica e divertida de aprender. Dessa forma, mobiliza as transformações internas, proporcionando aos educandos uma aprendizagem de forma prazerosa e enriquecedora.

Jeandot (1997) descreve as habilidades que as crianças desenvolvem em relação à música nas diferentes etapas do desenvolvimento infantil. De acordo com aautora, cada idade reage de modo particular em relação à música, sendo queaproximadamente em torno de:

> • 2 anos, a criança é capaz de cantar versos soltos, fragmentos de canções, geralmente fora do tom. Reconhece algumas melodias e cantores. Gosta de movimentos rítmicos em rede, cadeira de balanço,etc.;
> • 3 anos, a criança consegue reproduzir canções inteiras, embora geralmente fora do tom. Tem menos inibição para cantar em grupo. Reconhece várias melodias. Começa a fazer coincidir os tons simples de seu canto com as músicas ouvidas. Tenta tocar instrumentos musicais. Gosta de participar de grupos rítmicos: marcha, pula, caminha corre, seguindo o compasso da música
> • 4 anos, a criança progride no controle da voz. Participa com facilidade de jogos simples, cantados. Interessa-se muito em dramatizar as canções. Cria pequenas músicas durante a brincadeira;
> • 5 anos, a criança entoa mais facilmente e consegue cantar melodias inteiras. Reconhece e gosta de um extenso repertório musical. Consegue sincronizar os movimentos da mão ou do pé com a música. Reproduz os tons simples de ré até dó superior. Consegue pular em um só pé e dançar conforme o ritmo da música. Percebe a diferença dos diversos timbres (vozes, objetos, instrumentos), dos sons graves e agudos, além da variação de intensidade (forte e fraca); e
> • 6 anos, a criança percebe sons ascendentes e descendentes. Identifica as fórmulas rítmicas, os fraseados musicais, as variações de andamento e a duração dos valores sonoros. Adapta palavras sobre ritmos ou trecho musical já conhecido. Acompanha e repete uma sequência rítmica (JEANDOT, 1997, p. 63-64).

A autora nos mostra as etapas da criança e como elas reagem quando são estimuladas ao ouvir e trabalhar a música como recurso facilitador para auxiliar na sua aprendizagem e no

seu desenvolvimento, também mostrando que é visível que a importância e a influência que a música exerce sobre as crianças.

Nessa perspectiva, o RCNEI (BRASIL, 1998) e a BNCC (BRASIL, 2017)ressaltam a importância de se trabalhar com atividades que envolvam música por ser este um excelente meio para o desenvolvimento da expressão, do equilíbrio e da autoestima das crianças.

Forquin e Gagnard (1982 *apud* NICOLAU, 1997, p. 97) também ressaltam a importância da música na Educação Infantil quando afirmam que a mesma é um "[...] inestimável benefício para a formação, o desenvolvimento, o equilíbrio da personalidade da criança [...]; o acesso à música constitui-se nas possibilidades de criar, interpretar ou ouvir, que podem ser estimuladas, desenvolvidas e educadas".

Para Jeandot (1997), o objetivo do ensino da música não reside na transmissão de técnicas, mas no desenvolvimento do gosto pela música e na habilidade para captara linguagem musical, além de se expressar através dela, possibilitando o acesso do educando a um imenso patrimônio musical que a humanidade vem construindo. Nesse sentido, é importante ressaltar que é de responsabilidade do educador, enquanto um dos modelos de imitação para a criança, ser crítico e criativo na escolha do que apresentar a mesma, garantindo, com isso, que o trabalho seja interessante para ambos.

Oliveira, Bernardes e Rodriguez (1998) afirmam que as crianças, mesmo antes de aprenderem a falar, se expressam através de movimentos, sons e ritmos. Para as autoras, a convivência com os diferentes sons e ruídos é de suma importância, pois através dos mesmos se faz descobertas e, com elas, o conhecimento e a exploração do diferente. Ainda de acordo com as autoras, a primeira descoberta dos sons e do ritmo se dá através do próprio corpo e do ambiente ao redor. Por ser criativo, o ser humano rompe continuamente os esquemas repetidos das experiências anteriores e vai explorando novos caminhos.

Para as sobreditas autoras (1998, p. 104) "Quando a criança escuta uma música, ela se concentra e tende a acompanhá-la, cantando e fazendo movimentos com o corpo. Isso desenvolve o senso do ritmo nos pequeninos. Aprendendo a ouvir,a criança pode repetir uma música, recriando-a". Diante disso, é importante que os educadores valorizem o ato de criação da criança, para que ele seja significativo no seu contexto de desenvolvimento.

Jeandot (1997) corrobora essas afirmações quando relata que a receptividade à música é um fenômeno corporal. De acordo com a autora, a criança, ao nascer, passa a ter contato com um universo sonoro que se localiza em torno dela, ou seja, os sons produzidos pelos objetos e pelos seres vivos. Assim, sua relação com a música se torna imediata, seja através dos aparelhos sonoros de sua casa, seja através do acalanto da mãe e do canto de outras

pessoas.

A autora também ressalta o fato das crianças gostarem de acompanhar as músicas com movimentos corporais, seja com palmas, sapateados, balançando a cabeça, danças, entre outros, pois, a partir dessa relação entre o som e o gesto, a criança constrói seu conhecimento sobre a música.

Nogueira (2005, p. 10) ainda mostra que, com relação à formação dos educadores, há "[...] pouco espaço dedicado às linguagens artísticas, em particular a música, na formação dos educadores infantis, o que se faz visível nas matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia em boa parte do país".

Na Educação Infantil, a música faz com que as crianças se socializem não de uma forma estática, repetitiva e pronta, mas de uma forma prazerosa e, ao mesmo tempo "[...] descubram e reforcem valores, que contribuirão para as atividades realizadas em toda a sua aprendizagem. Além disso, é importante destacar a contribuição que ela traz para a formação tanto individual quanto coletiva da criança" (NOGUEIRA, 2005, p. 11).

O docente precisa trabalhar a música de forma diversificada e integrada ao contexto, com o propósito do que deseja alcançar. Ele pode trabalhar a música adaptando-a à realidade em que suas crianças estão inseridas, buscando recursos que são encontrados na própria escola, como materiais reciclados e reutilizados, buscando meios e subsídios e usando toda a sua criatividade para trabalhar a música com uma proposta pedagógica que busque a construção do conhecimento dos seus educandos.

Assim, o papel da música para o desenvolvimento e à aprendizagem não deve visar formar indivíduos para a profissionalização em música, mas ser uma aliada, paraque a criança possa se expressar em suas particularidades, além de contribuir para a formação integral da mesma. Com isso, inferimos que a música é, sim, um importantíssimo aliado na Educação Infantil, desde que seja bem trabalhada de formasignificativa, contextualizada e planejada.

Desse modo, compreendemos que a música está presente em toda a parte e que traz contribuições para a aprendizagem da criança da Educação Infantil, pois ajuda a desenvolver a motricidade, a expressividade, a integração, a socialização da criança, individual e/ou coletiva, de forma prazerosa e construtiva. Para que isso se concretize e a música seja realmente uma aliada e não apenas um passatempo, é essencial o querer e a participação ativa do educador.

Como vimos em nossa fundamentação teórica, a música traz grandes contribuições para a Educação Infantil, pois faz com que a criança externe emoções, criatividade, expressividade, autonomia, interação, movimento, coordenação, entre outros, que auxiliam na

sua aprendizagem e no seu desenvolvimento, desde que sejatrabalhada de forma adequada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo aqui desenvolvido contribuiu de forma bastante significativa sobre a importância da música como recurso pedagógico na Educação Infantil. Ademais, possibilitou o alcance dos objetivos propostos.

Consideramos que a música permite que a criança se expresse pelo gesto e pelo movimento e faz com que ela sinta a satisfação e a alegria de aprender e se desenvolver através dela.

É muito importante incentivar a criança desde pequena a ter interesse pelamúsica. Além de ser uma forma de manter a criança de bem consigo mesma, também desperta o interesse pela descoberta dos movimentos corporais e a sensibilidade parao mundo dos sons. É com essa sensibilidade que ela descobrirá suas potencialidades. A partir dos estudos dos autores citados neste trabalho, concluímos que a música é importante porque ela está presente no cotidiano da criança de diversas maneiras. Com isso, ela possibilita a expressão de momentos, emoções esentimentos, contribuindo, de forma prazerosa, para a aprendizagem da criança,
dando oportunidade de que a utilize na criação de novas habilidades.

A música traz uma série de benefícios à vida do ser humano, pois desperta emoções e sentimentos. Para quem tem a capacidade de assimilação da música, ela pode proporcionar prazer e satisfação. Além de ter também uma grande importância na aprendizagem e na socialização do sujeito, sobretudo na Educação Infantil.

O estudo apontou que a música promove o desenvolvimento rítmico, motor, afetivo, social e cognitivo da criança, bem como no desenvolvimento da escuta, além de ser uma linguagem que oportuniza à criança conhecer culturas diferentes. Assim sendo, concluímos que a música na Educação Infantil deve ser uma importante fonte de estímulos, equilíbrio e momento feliz para a criança.

REFERÊNCIAS

BELOCHIO, C. R.; FIGUEIRÊDO, S. L. F. de. Cai, cai balão... Entre a formação e aspráticas musicais em sala de aula: discutindo algumas questões com professoras não especialistas em música. **Música na educação básica**. Porto Alegre, v.1, n.1, outubro de 2009.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 2013.

BORGES, T. M. M. **A criança em idade pré-escolar.** São Paulo: Ática, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília: MEC/CNE, 2009.

_____. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília/DF: MEC/CNE, 2017.

BRÉSCIA, V. L. P. **Educação Musical:** bases psicológicas e ação preventiva. São Paulo: Átomo, 2003.

BRITO, T. A. **Música na Educação Infantil**: propostas para formação integral dacriança. 2. ed. São Paulo: Peirópolis, 2003.

CAMPBELL, L.; CAMPBELL, B.; DICKINSON, D. Entrando em Sintonia: inteligência musical. In: **Ensino e Aprendizagem por meio das Inteligências Múltiplas**. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CRAIDY, C. M.; KAERCHER, G. E. P. da S. **Educação Infantil**: pra que te quero. Porto Alegre: Artmed, 2007.

FERREIRA, D. L. de A. et al. **A influência da linguagem musical na Educação Infantil.** Campo Grande: MS, 2007.

GAINZA, V. H. de. **Estudos de Psicopedagogia Musical.** 3. ed. São Paulo:Summus, 1988.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

JEANDOT, N. **Explorando o Universo da Música**. 2 ed. São Paulo: Scipione, 1997.

NEGRINE, A. S. Aprendizagem e desenvolvimento infantil a partir da perspectivalúdica. **Revista Perfil**, ESEF/UFRGS, v. I n. 01, p. 04-12, 1997.

NICOLAU, M. L. M. **A educação pré-escolar:** fundamentos e didática. 9. ed. São Paulo: Ática, 1997.

NOGUEIRA, M. Música e educação infantil: possibilidades de trabalho na perspectiva de uma pedagogia da infância. **Anais do XIV Encontro Anual da ABEM**. Belo Horizonte: ABEM, 2005.

OLIVEIRA, M. de S. L.; BERNARDES, M. J.; RODRIGUEZ, M. A. M. A música na creche. In: ROSSETI-FERREIRA, M. C. et all (Orgs.). **Os fazeres na educação infantil.** São Paulo: Cortez, 1998.

ROMANELLI, G. Como a música conversa com as outras áreas do conhecimento. **Revista Aprendizagem**, Pinhais, n.14, p.24-25, 2009.

SANTA ROSA, N. S. **Educação musical para a pré-escola**. São Paulo: Ática, 1990.

PRÁTICAS SIGNIFICATIVAS DE LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Jailma Belarmina de Morais
Josineide Morais da Câmara

RESUMO: A prática da leitura no processo de ensino e aprendizagem é um meio que contribuipara o desenvolvimento integral das crianças. O contato real ao folhear, ler, manusear, visualizar e participar de rodas de histórias contadas e recontadas tem a premissa de corroborar para o processo de construção dos aspectos cognitivo, afetivo, cultural e social, assim como estimula a imaginação, a criatividade e a ampliação do repertório linguístico. Diante dessa perspectiva, ressaltamos a importância da práxis de leitura para crianças no ambiente de Educação Infantil, objetivando estimular os educadores a despertar nas crianças o desejo e o gosto pela leitura através da vasta diversidade textual, concebendo o professor mediadorcomo principal incentivador deste processo.
Palavras- chave: Leitura; Educação Infantil; Práticas Pedagógicas.

ABSTRACT: The practice of reading in the teaching and learning process is a means that contributes to the integral development of children. Real contact when leafing through, reading, handling, viewing and participating in circles of stories told and retold has the premise of corroborating the construction process of cognitive, affective, cultural and social aspects, as well as stimulating imagination, creativity and expansion of the linguistic repertoire. Given this perspective, we emphasize the importance of reading praxis for children in the Early Childhood Education environment, aiming to encourage educators to awaken in children the desire and taste for reading through the vast textual diversity, conceiving the mediator teacher as the main encourager of this process.
Keywords: Reading; Child education; Pedagogical practices.

A prática de leitura oportuniza uma gama de benefícios aos leitores e quando estimulados desde pequenos são capazes de construir seus próprios argumentos para se tornarem seres críticos, pensantes e atuantes socialmente. Ao inserir a leitura no processo de ensino, o educador proporciona o direcionamento para o desenvolvimento da criatividade, ampliação do vocabulário, imaginação, dentre outras, nas quais a criança aprende a interpretar e a desenvolver seu senso críticocomo um ser pensante, assim ao reconhecermos que a leitura oportuniza um universo de ferramentas, ela deve ser intencional e com estratégias diversificadas.

Em consonância com a BNCC (Brasil, 2017), a leitura integra lugar dentro de um dos campos de experiência descritos no material de orientação e é compreendida no contato e convívio com diferentes textos e em diferentes suportes, sendo também tomada como disparadora de conversas e diálogos podendo assim, influenciar de maneira positiva no desenvolvimento social, emocional e cognitivo da criança.

Nesse contexto, a Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, objetiva promover o desenvolvimento integral das crianças por meio de um trabalho pedagógico que privilegie as interações e as brincadeiras como eixos estruturantes das práticas pedagógicas.

Assim, a Educação Infantil tem a incumbência de aproximar as crianças da leitura e escrita, já que, em alguns grupos sociais essa aproximação é desigual. Nem todos conseguem interagir com os livros como um meio que oportuniza experiências e vivências de forma interessante e significativa.

Ressaltamos que o hábito de ler precisa ser condicionado desde os primeiros dias de vida, para que desde pequeno a criança perceba que ler e escrever é algo importante, prazeroso e dinâmico. Na verdade, o artigo publicado na Cleveland Public Library (2017) destaca a importância de iniciar as leituras para os bebês ainda na barriga da mãe, na premissa de fortalecer vínculos afetivos e desenvolvero cérebro do bebê. Através do contato com os livros, a criança desenvolve sua imaginação, linguagem, criatividade e aproxima o leitor das mais diferentes culturas, já que toda história contada ou ouvida é capaz de apresentar em sua diversidade aspectos socioculturais e aproximar as pessoas que fazem parte.

A criança, por estar em relação com a sociedade e seus costumes, se apropria do mundo, desenvolvendo uma forma de refletir sobre ele, aprendendo a atuar no mesmo. Diante dessa perspectiva, a leitura oferecerá recursos para que ela tenha outra ferramenta comunicativa e para que possa desenvolver a sua cidadania de maneira mais abrangente, além de ser uma forma muito interessante de trabalho através das narrativas, que podem auxiliar no desenvolvimento da criatividade infantil e de sua habilidade interpretativa. É de grande importância incentivar a formação do hábito de leitura na idade em que todos os hábitos se formam.

> Quanto mais cedo histórias orais e escritas entrarem na vida da criança, maiores as chances de ela gostar de ler. Primeiro elas escutam histórias lidas pelos adultos, depois conhecem o livro como um objeto tátil que ela toca,vê, e tenta compreender as imagens que enxerga. Diz Edmir Perrotti, professor de Biblioteconomia da Universidade de São Paulo (USP) e consultor do MEC, As crianças colocadas em condições favoráveis de leitura adoram ler. Leitura é um desafio para os menores, vencer o código escrito é uma tarefa gigantesca (MARICATO, 2005, p, 18).

Os objetivos de aprendizagem propostos pela BNCC, (Brasil, 2017), mais especificamente no campo de experiência “escuta, fala, pensamento e imaginação”, sugerem que o educador oportunize situações de leitura objetivando que a criança demonstre interesse ao ouvir histórias lidas ou contadas, observando ilustrações e os movimentos de leitura do adulto-leitor, bem como que ela possa manipular textos e livros, ter iniciativa para escolher o que deseja degustar e participar de situações de escuta para ampliar seu contato com

diferentes gênerostextuais (parlendas, fábulas, contos, mitos e lendas, romances, histórias de aventura, tirinhas, notícias e etc.). Segundo Maricato |(2008, p. 18):

> É o convívio da criança desde muito pequena com a literatura, o livro, a revista, com as práticas de leitura e da escrita. Não basta ter acesso aos materiais, as criançasdevem ser envolvidas em práticas para aprender a usá-los, roda de leitura, contação de histórias, leituras de livros, sistema de malas de leitura, de casinhas literárias, cantinhos, mostras literárias, brincadeiras com livros.

Segundo o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (1998), deve-se oportunizar um ambiente de leitura de forma atrativa e significativa com livros, portadores de diversos gêneros textuais compondo diferentes autores e obras, bem como exposições de outras crianças em um local aconchegante, limpo, arejado e tranquilo. Maricato, 2005, p.25, afirma que

> o espaço de leitura deve ser extremamente acolhedor, preparado na medida da criança; ela não pode encontrar obstáculos nem sentir medo de chegar ali... o espaço deve ser convidativo econfortável.

As propostas de atividades em relação a leitura e a escrita, devem estar em consonância com os direitos de aprendizagem propostos pela BNCC (BRASIL, 2018) - conviver, expressar, explorar, conhecer-se, participar e brincar, na premissa de assegurar as condições para que vivenciem situações desafiadoras, sentindo- se provocadas a resolvê-las e, consequentemente, aprendam e venham desenvolver um papel ativo socialmente. Ressaltamos também que as atividades devem respeitar as peculiaridades, interesses e potencialidades das crianças, as quais constituem-se na apreciação de obras literárias vivenciadas pelas crianças aos vários espaços da instituição de Educação Infantil, estendendo-se as famílias através de várias estratégias.

Nesse sentido, a Instituição de Educação deve buscar desenvolver nas crianças as competências decorrentes da leitura, sabendo que ao ler ou ouvir histórias, lendas, contos, fábulas e etc. elas podem ser influenciadas positivamente na sua aprendizagem e no seu desenvolvimento global, ao internalizar as premissas intencionais presentes nessas obras, as quais objetivam oportunizar a reflexão dosprincípios éticos, estéticos e políticos pautados na autonomia, responsabilidade, solidariedade, respeito às singularidades, às identidades, ao bem comum, ao meioambiente, as manifestações culturais e artísticas, dentre outros.

A cerca dessa questão, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (2010), aponta um conjunto de princípios para orientar o trabalho pedagógico nas

instituições de ensino na intenção de estimular o exercício da cidadania que deve ser trabalhado nas crianças desde cedo.

Portanto, é fundamental que o adulto transforme a leitura numa prática quedesperte a curiosidade infantil e valorize cada detalhe contado. Desta forma, o leitorprecisa se encantar com o que lê para a criança, valorizando cada aspecto, e despertando o interesse na obra, e no livro, que pode guardar muitos segredos. Emília Ferreiro afirma que "nenhuma prática pedagógica é neutra. Todas estão apoiadas em certo modo de conceber o processo de aprendizagem e objeto dessaaprendizagem" (2000, p.31).

Para Sousa (2004), as primeiras experiências que as crianças têm com os livros devem ser impulsionadas pelos adultos, pelos que estão ao seu redor, até mesmo porque a criança tem uma necessidade constante de imitar os adultos que conhece.É fundamental que se aguce a curiosidade que a criança já tem, transformando a leitura num processo agradável e que valorize a riqueza de detalhes propostas nasobras literárias.

Dessa forma, é necessário que os pais e outros responsáveis enquanto seres importantes na formação da criança sejam mais críticos, reflexivos e conscientes ao oferecer os meios para acalmá-las e distraí-las. Nos referimos, especificamente, ao manuseio das tecnologias digitais, tais como o celular, tablets, programas aleatórios de televisão e jogos. O uso abusivo destes, pode gerar prejuízos em relação aos aspectos cognitivo, a linguagem oral e as interações, entre outros, ocasionando inseguranças, frustações e desequilíbrio emocional ao distanciar as pessoas da realidade do seu convívio familiar e social.

Portanto, é bom ressaltar a relevância do manuseio dos livros, a contação lida pelo adulto, independentemente do ambiente escolar. Acreditamos que quando as famílias valorizam a leitura e a utilizam como um mecanismo de aprendizagem e de entretenimento os vínculos são estabelecidos e reforçados, assim como as aprendizagens são efetivadas através dos benefícios oferecidos pela leitura, tais como prazer, habilidades linguísticas, conhecimentos, concentração, curiosidade, resolução de conflitos internos e interpessoais, além ser uma viagem imaginária e fantástica que oferece a oportunidade de transcender.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Revista Criança do Professor de Educação Infantil. **O prazer da leitura se ensina**. Coordenação Geral de Educação Infantil. Brasília: MEC, DPE/SEB, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil** / Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **BNCC**: Base Nacional Comum Curricular. Brasília: 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7 9601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017- pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 mar. 2023.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **BNCC**: Base Nacional Comum Curricular. Brasília: 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 12 mar. 2023.

FERNANDES, Gilmara de Jesus. **Leitura na Educação Infantil: benefícios e práticas significativas.** Projeto de Pesquisa de Monografia de Conclusão de Curso. Curso de Pedagogia. Campanha Nacional de Escolas da Comunidade – Faculdade Cenecista de Capivari, São Paulo, 2010. Disponível em: https://silo.tips/download/leitura-na-educaao-infantil-beneficios-e-praticas- significativas. Acesso em: 17 mar. 2023.

FERREIRO, Emília. **Reflexões Sobre Alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2000.

PRICE, Rebecca. Nascido para ler: lendo para seu bebê no útero. Cleveland Public Library, 2017. Disponível em: https://cpl.org/born-to-read-reading-to-your- baby-in-the-womb/. Acesso em: 17 mar. 2023.

SOUSA, Marivalda Guimarães**. Leitura: aprendizagem e prazer.** Quadrimestral n. 8. Maringá, 2004. Disponível em: http://www.urutagua.uem.br/008/08lit_sousa.pdf. Acesso em: 16 mar. 2023.

PRÁTICAS E DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL: PERCEPÇÕES HISTÓRICAS E ATUAIS

Adriana Cruz Revoredo Marques
Iris Regina de Souza Gomes Revoredo Marques
Katia Adriana Ferreira

RESUMO: Este artigo tem como objetivo, refletir de forma crítica e pedagógica as práticas e os desafios da educação infantil, desde seu contexto histórico, até o momento atual (final de 2022). Além disso, busca discutir sobre propostas para um ensino de qualidade e realizar uma análise da atuação profissional por parte dos docentes que trabalham nesse nível de ensino. Este estudo possui abordagem de natureza qualitativa e assume como percurso metodológico a revisão bibliográfica, logo, foram estudados trabalhos de autores que debatem a temática - educação infantil, como também, foi realizada uma análise dos principais documentos nacionais da educação para este nível de ensino, entre eles a Base Comum Curricular (BNCC). Como resultado da pesquisa, foi possível verificar que, ainda existem problemáticas que perduram, seja na organização curricular, seja na ausência de materiais físicos e de recursos financeiros para proporcionar melhores condições para cuidar e educar as crianças. Todavia, deve-se frisar que a Educação Infantil brasileira nos últimos anos tem alcançado avanços significativos, principalmente quando a BNCC reconhece a educação infantil como essencial para o pleno desenvolvimento e construção da identidade da criança por meio de processos de ensino e aprendizagem integradores.

Palavras-chave: Atuação Profissional; Educação Infantil; Educação de Qualidade.

RESUMEN: Este artículo tiene como objetivo reflexionar crítica y pedagógicamente sobre las prácticas y desafíos de la educación infantil, desde su contexto histórico hasta el momento actual (finales de 2022). Además, busca discutir propuestas para una educación de calidad y realizar un análisis del desempeño profesional de los docentes que actúan en este nivel educativo. Este estudio tiene un enfoque cualitativo y asume como ruta metodológica una revisión bibliográfica, por lo tanto, se estudiaron trabajos de autores que debaten el tema - educación infantil, así como un análisis de los principales documentos nacionales de educación para este nivel educativo, entre ellos la Base Curricular Común (BNCC). Como resultado de la investigación se pudo constatar que aún existen problemas que persisten, ya sea en la organización curricular, ya sea en la falta de materiales físicos y recursos económicos para brindar mejores condiciones para el cuidado y educación de los niños. Sin embargo, cabe señalar que la Educación Infantil brasileña ha logrado avances significativos en los últimos años, especialmente cuando la BNCC reconoce la educación infantil como esencial para el pleno desarrollo y construcción de la identidad del niño a través de procesos de enseñanza y aprendizaje integradores.

Palabras clave: Actuación profesional; Educación Infantil; Educación de calidad.

INTRODUÇÃO

No período antecedente ao surgimento da Constituição Federal de 1988, na qual estão inseridos alguns artigos que regulamentam a Educação Infantil, sabe-se que a educação das crianças era responsabilidade das famílias, principalmente das mães. Logo, com o processo de industrialização e a entrada da mulher no mercado de trabalho, teve-se a necessidade de criar

instituições que pudessem atender as crianças que viviam na pobreza com o objetivo de diminuir o índice de mortalidade infantil no país durante o século XIX, enquanto as mães trabalhavam nas fábricas.

A Educação Infantil atualmente vem se caracterizando por um cenário de maior destaque e também de algumas mudanças em sua trajetória institucional de atendimento às crianças desde o assistencialismo até à função educacional.

Diante disso, mesmo com os avanços obtidos a partir da Constituição de 1988 e as promulgações de novas leis, assim como a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), muitos são, ainda, os desafios pelo qual a educação infantil tem enfrentado.

Deste modo, o presente estudo tem por objetivo refletir de forma crítica e pedagógica as práticas e os desafios da educação infantil, desde seu contexto histórico, até o momento atual. Além disso, busca discutir sobre propostas para um ensino de qualidade e realizar uma análise da atuação profissional por parte dos docentes que trabalham nesse nível de ensino.

Tendo em vista que, durante o fazer docente em sala, ainda verifica-se a existência de problemáticas que representam desafios ao ato de ensinar e para o desenvolvimento de um ensino de qualidade na educação infantil, especificamente, ao cuidar e educar.

Nessa vertente, em estudos de Oliveira (2002, p. 23), destaca-se a importância de oferecer aos docentes que atuam na Educação Infantil, possibilidades de realização de cursos voltados para qualificação profissional. A autora ainda, enfatiza que:

> É tarefa urgente repensar a formação profissional de todos os que trabalham com crianças até 5 anos em creches e pré-escolas. A inclusão da creche no sistema de ensino acarretou uma série de debates sobre o que é a função docente e como preparar professores com perfis que respondam mais adequadamente à diversidade de situações presentes na educação de crianças, desde o nascimento, em instituições educacionais [...] e despertam para a necessidade de modificações na formação docente.

Diante do pensamento de Oliveira, é de suma importância à análise das competências e habilidades do professor que atua nesse nível de ensino, para então esclarecer o quanto a formação docente é fundamental para que a criança se desenvolva e adquira uma aprendizagem significativa, por isso a necessidade da formação contínua, pois só assim conseguiremos alcançar as perspectivas de um ensino de qualidade fundamentada no desenvolvimento integral da criança.

Portanto, o presente estudo foi desenvolvido através de pesquisas bibliográficas onde buscou-se analisar, criticamente, acerca das práticas e desafios da Educação Infantil visando

suas perspectivas e também da formação de professores que atuam nesse nível de ensino com enfoque na teoria e prática.

Segundo os pensamentos de autores que se preocuparam em estudar acerca da educação infantil, e dentre eles cita-se autores importantes para a educação brasileira como Zilma Ramos de Oliveira e Moyses Kuhlmann Jr.

Ademais, para complementar as ideias acerca da educação foi realizado também pesquisas na LDB e BNCC (Base Nacional Comum Curricular), que também é de cunho importantíssimo para a construção da Educação Infantil.

CAMINHO HISTÓRICO TRILHADO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

A aceitação da criança como um sujeito de direitos é algo que foi construído socialmente, percebe-se que a própria visão acerca da mesma tem sofrido diversas modificações, nesse aspecto observa-se que a história é carregada de diferenciação, marginalização, estas não eram vistas como cidadãs, apenas um ser que se transformaria em um adulto.

Hoje, o atendimento à criança de zero a cinco anos pode ser considerado não só como uma obrigação decorrente das condições de vida das sociedades, mas como uma realidade. As características da nossa sociedade têm imposto a necessidade das crianças frequentarem cada vez mais cedo, e num período maior de tempo, em estabelecimento de educação infantil.

O atendimento educacional na faixa etária de zero a cinco anos vem correspondendo, há alguns anos, às necessidades e modificações sociais próprias de nossa sociedade. A inserção crescente das mulheres no mercado de trabalho, para garantia da sobrevivência da família em suas necessidades básicas ou na realização profissional enquanto indivíduo, desencadeou a busca e a oferta por esse tipo de atendimento, tanto na rede pública como privada.

Para Oliveira (1992), a história das creches corresponde às modificações do papel da mulher na sociedade e suas repercussões no âmbito da família, em especial no que diz respeito à educação dos filhos. Assim, com a expansão tecnológica e industrial do país sentiu-se a necessidade do trabalho feminino, em consequência um ambiente onde seus filhos pudessem ficar para elas poderem trabalhar e ganhar sua independência.

No Brasil, a educação da criança fora do espaço doméstico e do convívio familiar, iniciou no final do século XIX, com o aumento da migração de moradores da zona rural para

a zona urbana, das grandes cidades e com a proclamação da República, além de melhores condições de sobrevivências pelas famílias, fazendo surgir condições para um desenvolvimento do país.

Segundo Kishimoto (1986); Kuhlmann Júnior (1991); Oliveira (1995) duas concepções de serviços voltados para o atendimento infantil têm sido adotadas em nosso país, referindo-se assim, a duas classes sociais distintas: a chamada "assistencial" para a criança pobre em instituições como as creches, salas de asilo e escolas maternais, e a do tipo "educacional", para a criança de classe média, nos jardins de infância e pré-escolas. A este propósito, Oliveira ressalta que:

> Assim, enquanto os filhos das camadas médias e dominantes eram vistos como necessitando um atendimento estimulador de seu desenvolvimento afetivo e cognitivo, às crianças mais pobres era proposto um cuidado mais voltado para a satisfação de necessidades de guarda, higiene e alimentação (OLIVEIRA, 2000, p.17).

Nesse contexto, para Vieira (1999), a trajetória das creches e escolas maternais foi marcada pela tradição assistencial, destinada às crianças das famílias pobres. Segundo essa autora, em nosso país, enquanto modalidade de guarda diária de crianças pequenas, as creches surgiram para atender às necessidades do trabalho feminino industrial, respondendo assim a questões como o abandono, a desnutrição, a mortalidade infantil, a formação de hábitos higiênicos e a moralização das famílias operárias.

Oliveira (2000) destaca que os primeiros jardins-de-infância no Brasil, pioneiros das pré-escolas de hoje, foram criados a partir de modelos desenvolvidos em outros países e eram destinados a crianças de famílias mais ricas, respondiam aos objetivos de socialização e à preparação da criança de quatro a seis anos para o ensino fundamental.

Os jardins de infância ou escolas infantis originaram-se no âmbito público governamental com algumas iniciativas particulares. Sua expansão foi lenta e gradual até os anos 1970, apesar de um início de crescimento nos anos 1950 com a criação das classes de pré-primário, anexas aos estabelecimentos de ensino fundamental. Ademais, de acordo com estudo de Vieira (1999, p. 104), destaca-se que:

> Dessa forma, pode-se considerar que, na faixa de 0 a 6 anos de idade, consolidaram-se dois tipos de atendimento paralelos: o que se convencionou chamar de creche, de cunho mais assistencial e de cuidado, e a pré-escola, ligada ao sistema educacional e refletindo suas prioridades de caráter instrucional.

Nas décadas de 70 e 80, conforme Vieira (1999), movimentos operários e feministas marcaram a luta pela democratização do país e pelo combate às desigualdades sociais. Esses movimentos ampliaram o atendimento educacional infantil, em prol da democratização da escola pública brasileira. No entanto, nessa época, a luta por creches buscava apenas atender o direito da mulher trabalhadora e não a compreensão do papel pedagógico da creche, ou seja, a creche era vista como espaço de cuidado, assistência e guarda e não como um espaço de educação.

Ademais, a Constituição Brasileira de 1988 teve um papel decisivo na alegação dos direitos da criança, pois acrescentou o que a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) de 1942 no Governo Vargas (1930-1945), já consagrava como direito das mulheres trabalhadoras à amamentação de seus filhos, reconheceu o direito à educação da criança nos seus primeiros anos de vida.

Ao definir, como direito da criança de 0 a 06 anos de idade e dever do Estado, o atendimento em creche e pré-escola (Art. 208, inciso IV), a Constituição criou uma atribuição para o sistema educacional, pela qual teve que se equipar para dar respostas a esta nova responsabilidade.

Para Rosemberg (1995), a década de 90 anunciou uma nova etapa, marcada pela política de educação infantil difundida pelo MEC em 1993, através da Coordenação da Educação Infantil - COEDI, a qual reafirmou e operacionalizou os preceitos da Constituição de 1988.

Passos significativos foram dados nos últimos dez anos para a garantia da consolidação do atendimento educacional das crianças na faixa etária de 0 a 06 anos, dentre eles o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (1990, art. 54, IV), que integra a família como parceira da escola na definição de propostas pedagógicas. A nova Lei de Diretrizes e Bases - LDB, Lei n° 9394 de 1996, incorporou a educação infantil no primeiro nível da educação básica e estimulou um processo bastante complexo de debate, definição e consolidação das decorrências político-institucionais em torno do caráter pedagógico da Educação Infantil e com isso a necessária reflexão das redes de ensino e unidades educacionais em torno de questões curriculares.

Segundo a LDB/96, cabe à União a coordenação da Política Nacional de Educação e ao Município o oferecimento da educação infantil em creches e pré-escolas. Ao Município compete também baixar condutas complementares às leis maiores, bem como autorizar, credenciar e supervisionar os estabelecimentos de seus sistemas de ensino, e aqueles mantidos por particulares. Um dos critérios de credenciamento de instituições de educação infantil é a

dimensão criança /educador, sendo que essa proporção expressa uma medida e contribui para a avaliação da qualidade do atendimento que, por outro lado, acentua o alto custo desse serviço (BRASIL, 1996).

Apesar dos avanços e conquistas, ações necessárias devem ser empreendidas no contexto das políticas sociais para garantir o acesso a uma Instituição de Educação Infantil. Esta deve propiciar às crianças experiências de aprendizagem significativas em um espaço global e abundante em interações com adultos e outras crianças.

Desse modo, espera-se que haja maiores contribuições para o desenvolvimento infantil, de forma ampla e integrada, a partir de suas diferentes aprendizagens, superando fragmentações historicamente constituídas no atendimento aos diferentes grupos sociais.

Isso significa enfrentar desafios como as desigualdades de acesso às creches e pré-escolas entre as crianças brancas, negras, indígenas, ricas, pobres, moradoras do meio urbano e rural e das demais regiões do país. Todos os empenhos devem se voltar para a superação dessas desigualdades de modo a efetivar nas instituições de Educação Infantil os princípios constitucionais que visam à construção de uma sociedade livre, justa, solidária e que preserve o ecossistema, como parte de uma sociedade democrática.

De forma geral, proporcionar os critérios de qualidade do trabalho abrangendo desde as condições de funcionamento das escolas, às práticas pedagógicas e condições de trabalho e de formação dos diversos profissionais que fazem parte do contexto escolar.

O ATENDIMENTO ÀS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

De acordo com a LDB Lei nº 9.394/96, art. 29, do ponto de vista legal, a Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de 0 a 5 anos de idade em seus aspectos físicos, afetivo, intelectual, linguístico e social, integrando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996).

Muitos professores durante sua carreira profissional já se questionaram: o quê ensinar? O quê oferecer diariamente às crianças para uma aprendizagem significativa? Quê tipo de atividades se deve oportunizar? Assim percebemos que são muitas dúvidas em relação ao trabalho de um profissional de educação.

Desta maneira, faz-se necessário considerar algumas referências que podem tornar o trabalho pedagógico mais empenhado com a proposta de Educação Infantil do nosso país. Refiro-me à Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil (BNCC) um

importante guia para a reflexão no planejamento pedagógico estabelecendo seus direitos de aprendizagem: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se.

A Resolução Nº 5, de 17 de dezembro de 2009, fixa as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil para explicitar princípios e orientações para os sistemas de ensino brasileiro. Em seu Art. 5º ela destaca a instituição escolar como espaço educacional da Educação Infantil, de modo que:

> A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, é oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornadas integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgãos competente do sistema de ensino e submetidos a controle social (BRASIL, 2009, p.134).

Assim, entendemos que a escola como espaço institucional de educação tem o dever de oferecer às crianças um trabalho educativo, pedagógico de cuidar e educar. Proporcionar as mesmas seu desenvolvimento integral, que envolve aspectos relacionais, afetivos, alimentares e preventivos, assim como situações de aprendizagens planejadas e orientadas que propicie às crianças desenvolverem suas capacidades e habilidades infantis, permitindo-às interagir com diversas linguagens e conhecimentos para construção da autonomia.

Desta maneira, concluímos que o ambiente escolar é relevante para a criança apropriar-se de conhecimento do mundo que a cerca, suscitando novas aprendizagens que impulsionam seu desenvolvimento infantil, no sentido de ampliar suas redes de relações e suas regras de sociabilidade com os demais integrantes da comunidade escolar e com o seu entorno físico e natural.

O Art. 6º das DCNEI ressalta que, toda proposta pedagógica deve se guiar pelos princípios norteadores voltados para a formação integral, sejam eles:

> Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades. Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática. Estéticos: sensibilidade, criatividade, ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais (BRASIL, 2009, p.134).

Além do mais, a prática pedagógica do educador deve está fundamentada nesses princípios que buscam assegurar e garantir o desenvolvimento pleno da criança como indivíduo servido de direitos, pois esses princípios contribuirão com as crianças na construção da sua autonomia, na exploração do mundo, nas relações éticas entre pares, se posicionar nas

situações de conflitos, a respeitar o bem comum, tanto no ambiente da entidade como na comunidade e em casa e a todas as formas de vida, bem como respeitar o outro indivíduo com suas características individuais e a garantia do direito da criança aos serviços públicos, de ser respeitada em sua singularidade e atendida em suas especificidades, de vivenciar relações democráticas em todos os sentidos, espaços, rotinas e vivências que ampliem sua sensibilidade, assegurando uma sistematização pedagógica de forma lúdica, considerando a criatividade de cada uma (BRASIL, 2009).

Percebe-se também que, princípios éticos, políticos e estéticos tornam-se concretos na vida das crianças por meio da imersão em um ambiente educativo e da vivência de determinadas práticas sociais, experiências que as proporcione entrarem em convívio com tais princípios.

O Art. 9° das DCNEI ressalta que, as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeiras, doze campos de experiências de aprendizagem que devem ser garantidos no currículo de qualquer instituição de Educação Infantil brasileira para garantir uma aprendizagem significativa e prazerosa as nossas crianças de forma contextualizada com a realidade de cada instituição escolar. As experiências promovidas devem ser pensadas de modo que:

> I – Promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança; II – Favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plásticas, dramática e musical; III – Possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos; IV – Recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço temporais; V – Ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas; VI – Possibilitem situações de aprendizagem mediadas par a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar; 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; VIII – Incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza; IX – Promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança poesia, teatro 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 dos recursos naturais; XI – Propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras; XII – Possibilitem a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas, e outros recursos tecnológicos e midiáticos (BRASIL, 2009, p. 6-8).

Nesse sentido, percebe-se que toda prática pedagógica na Educação Infantil deve levar em consideração as experiências acima, experiências capazes de desafiar as crianças, ajudando-as a ampliar suas aprendizagens, desenvolver suas potencialidades e habilidades.

Assim entendemos as experiências na educação infantil através das interações e brincadeiras, interações que são ações compartilhadas do professor com as crianças e das crianças entre si, dando-se em situações palpáveis por meio dos papéis que os parceiros vão assumindo nas situações vivenciadas.

As interações são marcantes na vida das crianças, pois elas criam um ambiente vivo, prazeroso, onde se escuta o outro, fala-se para o próximo, conversa-se e pesquisa juntos. Essa visão é muito diferente do passado educacional que considerava que a criança aprendia se ficasse “quieta no lugar” apenas ouvindo o professor falar. Ao possibilitar desafios, as mesmas amplificam habilidades, sentimentos, argumentos e propositalmente obtém conhecimentos significativos para toda sua vida pessoal e educacional.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

É irrelevante falar da educação infantil sem mencionar a questão da formação do profissional que atua nesse nível de ensino. Uma vez que a formação é um dos assuntos que vem sendo discutido dentro das temáticas relacionadas ao cuidado e educação das crianças de 0 a 5 anos de idade. Contudo, é na formação desses profissionais que se veem os maiores desafios da educação infantil.

No presente momento, onde na maioria das vezes, o cumprimento das leis que regem esses profissionais não se faz em realidade concreta. Uma vez que o importante não é somente o acesso da criança na instituição de ensino, mas sim a sua permanência nesse espaço e seu desenvolvimento motor, cognitivo, etc.

Para tanto, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996, p. 46), sobre a formação docente, faz saber que a formação de docentes para atuar na educação básica “[...] far-se-á em nível superior, em curso de Licenciatura de graduação plena, em Universidades e

Institutos Superiores de Educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil".

Diante disso, percebe-se que algum tempo atrás não se tinha a necessidade de uma formação inicial para se trabalhar com crianças das creches e pré-escolas, ou seja, os mesmos não tinham conhecimento necessário para o exercício dessa profissão.

Logo, com as novas exigências e transformações da sociedade e a implementação das novas tecnologias, surgiram novas perspectivas de educação infantil e mudou-se o panorama dos profissionais que se interessam em trabalhar nesta modalidade de ensino, tornando-se então obrigatória uma formação de nível superior para atuar nessas instituições de ensino para o atendimento dessas crianças.

A exigência dessa formação foi um êxito alcançado pela educação infantil, pois para se tenha uma educação de qualidade que atenda as especificidades da criança é necessária uma compreensão acerca do desenvolvimento infantil, trata-se de um professor que mantém uma rotina planejada com vista a alcançar objetivos de acordo com a realidade de cada criança, pois "é preciso conhecer as representações de infância e considerar as crianças concretas localizá-las nas relações sociais, etc., reconhecê-las como produtos da história". (KUHLMANN Jr, 1998, p. 31).

Assim, as novas concepções de educação infantil devem estar norteadas por padrões de equidade e qualidade que possam atender as crianças para a construção de sua autonomia, promovendo situações significativas de aprendizagens para alcançar o desenvolvimento de habilidades cognitivas, psicomotoras e sócio afetivas da criança.

Com o objetivo de auxiliar as práticas educativas de qualidade o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998, p. 32) relata que:

> Cabe ao professor a tarefa de individualizar as situações de aprendizagens oferecidas às crianças, considerando suas capacidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas assim como os conhecimentos que possuem dos mais diferentes assuntos e suas origens socioculturais diversas. Isso significa que o professor deve planejar e oferecer uma gama variada de experiências que responda simultaneamente, às demandas do grupo e as individualidades da criança.

Nesta perspectiva, frisa-se a importância do educador que atua na educação infantil em se preocupar com a organização e a aplicação das atividades para o desenvolvimento de crianças de 0 a 5 anos. Deve-se levar em conta também que cada criança possui uma singularidade diferente uma da outra e que aprendem de maneiras diferentes.

Por isso, ressalta-se a importância da elaboração de um currículo que envolva questões como a rotina, o tempo, o espaço, materiais disponíveis. Nessa vertente, Gomes (2009, p. 203) enfatiza que:

> Se o professor é o profissional indicado para trabalhar com a criança pequena, e se as instituições de educação infantil estão vinculadas aos sistemas de ensino, cabe-nos qualificar esse profissional no campo da educação, e a revelação das histórias pessoal, profissional e institucional mostrou ser importante para que se possa não só compreender o atual momento que estamos vivendo nessa área, mas também apontar alternativas para o futuro, na perspectiva do caminho que se quer trilhar.

Dentro dessa perspectiva, deve-se ter a preocupação com o desenvolvimento da criança. Assim, as instituições de ensino não deve ser um lugar onde as crianças apenas comem, dormem e brincam enquanto a mãe trabalha, deve ser vista como um ambiente educativo.

Contudo, ainda persistem discussões acerca da educação dessas crianças no que diz respeito ao cuidar e ao educar na educação infantil, de modo que, segundo estudo de Oliveira (2002, p. 115), revela-se que:

> Retomaram-se as discussões das funções da creche e da pré-escola e a elaboração de novas programações pedagógicas que buscavam romper com concepções meramente assistencialistas e/ou compensatórias acerca dessas instituições, propondo-lhes uma função pedagógica que enfatizar o desenvolvimento linguístico e cognitivo das crianças.

Diante disso, vale ressaltar que a educação infantil abrange tanto o cuidar, como o educar, e são ações essenciais para a mesma. Segundo o RCNEI, o educar na educação infantil se dá através de situações que envolvam o cuidado, brincadeiras e aprendizagens. Logo, todo processo educativo requer o cuidar e o educar, porém, de maneira integradora, enfatizando a relevância do lúdico na educação infantil.

No entanto, a distância entre a teoria (que foi ensinada nos cursos superiores), e a prática exercida no dia-a-dia por esses profissionais estão bem distantes de se tornarem uma realidade concreta. Assim, de acordo com estudo de Faria e Palhares (2007, p. 9 e 10), verifica-se que:

> [...] à medida que a leitura do referencial vai nos remetendo `àquela infância desejada, rica em estímulos, pertinente quanto à educação do vínculo do educador com a criança, e vai nos seduzindo, transportando, remetendo para crianças idealizada, ele nos afasta da maioria das creches brasileiras, desconhecendo ou ocultando parte dos conhecimentos anteriores sistematizados e divulgados. Nossa realidade é ainda um tanto distante. Por um lado, temos um quadro de educadores pouco qualificados, e, por outro,

> para efeito de ilustração, temos um quadro de pais e mães oprimidos, pouco participativos na dinâmica das instituições e que, antes de tudo, necessitam de creche como um equipamento, não “podendo” reconhecê-la como um direito, mas aceitando-a como um favor.

Dessa forma, pode-se ver a necessidade de profissionais qualificados para atuarem nesse nível de ensino, que tenham uma competência polivalente. Uma vez que não se basta somente uma formação superior, mas sim uma formação contínua. Logo, essa formação deve propiciar a reflexão sobre a prática pedagógica, onde esses profissionais têm a oportunidade de trocarem saberes entre si enriquecendo assim sua didática e fazeres pedagógicos do dia-a-dia atentando para as diferentes formas que as crianças têm de se manifestar, promovendo assim o desenvolvimento e aprendizagem da mesma.

Ainda, ressalta-se que, o distanciamento entre a teoria e prática está cada vez mais frequente, e a baixa qualidade da educação infantil se dá pelos professores que não respeitam as fases que a criança tem para seu desenvolvimento mental.

Os mesmos muitas vezes têm uma visão estereotipada de que a educação infantil é um momento de escolarização para as etapas dos outros segmentos (Ensino Fundamental I), enquanto que esse momento deveria conter o lúdico, a percepção, troca, afeto. A educação infantil é a porta de entrada da criança na escola, porém, é necessário se ter uma epistemologia de como se constrói o conhecimento da infância.

As propostas do ensino na educação infantil segundo a Base Comum Curricular (BNCC) e ampliar a imaginação e incentivar nas crianças a descoberta do universo da literatura infantil, confrontando a realidade e fantasia. Além disso auxiliar no desenvolvimento do gosto pela leitura e por histórias, estimulando também o lúdico e o faz de conta, logo a seguir essa prática é um desafio para o educador do século XXI, que muitas vezes não leva em consideração que a criança constrói sua própria identidade pessoal e coletiva, brinca, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Infantil compreende um período extremamente importante, são nessa etapa de ensino, que se desenvolvem aspectos relevantes para a formação do indivíduo. Desse modo, os profissionais que trabalham nessa área têm um papel fundamental nesse processo de ensino aprendizagem. Nesse sentido, é imprescindível que a prática pedagógica destes seja

desafiadora, objetiva, clara, significativa e coerente com a educação que se pretende desenvolver.

As práticas pedagógicas são desafiadoras e se constituem no aspecto fundamental do cotidiano das crianças na escola, englobando as rotinas e atividades que compõem o seu dia a dia. Dessa forma, exige-se que este trabalho seja conduzido, considerando cada momento como uma possibilidade de desenvolver aprendizagens.

Várias são as formas que o professor pode utilizar no sentido de promover aprendizagens significativas, envolvendo as crianças através de atividades próprias de suas idades na construção de conhecimentos, como as brincadeiras, os jogos, enfim, através da interação com outras crianças em momentos propícios para a aprendizagem.

O professor é mediador entre as crianças e os objetos do conhecimento. Cabendo a ele, organizar o espaço escolar e propiciar contextos que articulem os recursos e as capacidades afetivas, cognitivas, emocionais e sociais de cada criança aos seus conhecimentos prévios, e aos conteúdos referentes aos campos de conhecimento O Eu, o Outro e o Nós. Corpo, gestos, movimentos, traços, sons, cores, formas, escuta, fala, pensamento, imaginação, espaço, tempo, quantidades, relações e transformações por meio de situações de aprendizagens orientadas de forma integrada.

Assim, compreendendo como aquele que deve garantir uma ação educativa consistente, considerando-se as especificidades da faixa etária com a qual se está trabalhando, uma vez que é nos primeiros anos de vida que se instala, de forma marcante, a relação da criança com o conhecimento. Logo, desde cedo, a criança deve apropriar-se do conjunto de informações próprias da sua cultura, ampliando seus conhecimentos e experiências, para que se constitua em sujeito cultural e social no mundo contemporâneo.

Sendo o professor o adulto alguém que a criança instintivamente tenta imitar, cabe ao educador ser possuidor de um carinho imenso com seus alunos, pois é através de um olhar, do toque que muitas crianças revelam suas emoções de tristeza e alegria. Primordialmente, além de todo conhecimento que se tenha a partir da teoria, a prática do educador infantil será grandiosa quando puder contribuir de forma ativa no crescimento e desenvolvimento de atitudes de respeito e afeto das crianças.

Aprendemos também que, os grandes desafios e dificuldades dos educadores de crianças, estão relacionados à falta de participação e colaboração da família no processo de ensino aprendizagem, ocasionando indisciplina na sala de aula consequentemente dificultando seu desenvolvimento educacional, que o educador como aquele que deve proporcionar

experiências significativas, prazerosas necessita olhar a criança como criança permitindo a mesma vivenciar situações de acordo com sua faixa etária e particularidade.

Ademais, o professor necessita frequentemente, analisar e refletir sua prática pedagógica, em busca da qualidade de experiências e situações que ajudam a criança a desenvolver-se plenamente como cidadão, tendo sempre como foco a criança sua singularidade de ser humano. Sendo necessário ao professor conhecer e apropriar-se da teoria para casar com a prática para obtenção do sucesso profissional.

Além do mais, podemos constatar que, aprender e ensinar na educação infantil são tarefas árduas e de grande responsabilidade, pois é no início da vida escolar de uma criança que ela começa a conhecer e interagir com o mundo verdadeiramente além da sua família, onde se convive o tempo inteiro com o que ainda não é conhecido que na educação de crianças precisam-se fazer anotações e observações precisas para que os resultados e objetivos sejam alcançados e a educação de qualidade possa acontecer.

REFERÊNCIAS:

BRASIL. Constituição (1998). **Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1998.** Senado Federal, 1998.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2022.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil.** Parecer 20/09 e Resolução 05/09. Brasília: MEC, 2009.

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

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEB, 2010.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de; PALHARES, Mariana Silveira. **Educação Infantil pós LDB: rumos e desafios.** 6.ed. Campinas. Autores Associados, 2007.

GOMES, Marineide de Oliveira. **Formação de Professores na Educação Infantil.** São Paulo, SP: Cortez, 2009.

KISHIMOTO, Tisuko M. **Os Jardins de infância: as escolas maternais de São Paulo.** No início da República. Cadernos de Pesquisa - SP, nº 64. 1996. p 57-60.

KUHLMANN JR., Moisés. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica.** Porto Alegre: Mediação, 1998. 210, LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional:

lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases nacionais. -5. Ed.- Brasília: Câmara dos deputados, coordenação, Edições e Câmara, 2010.

_____. **Instituições pré-escolares assistencialistas no Brasil (1899 - 1922).** Cadernos de Pesquisa. SP, 1991, p. 17-26.

OLIVEIRA, Zilma de M. **A criança e seu desenvolvimento: perspectiva para se discutir a educação infantil.** São Paulo: Cortez editora, 1995.

_____. **Crianças: Faz- de- Conta & Cia.** Petrópolis, Editora Vozes, 1992.

OLIVEIRA, Zilma Ramos. **Educação Infantil: fundamentos e métodos.** São Paulo. SP: Cortez, 2002. ROSEMBERG, F.& Campos, M. M. Creches e Pré-Escolas no Hemisfério Norte. São Paulo: Editora Cortez, 1995.

ROSEMBERG, F.& Campos, M. M. **Creches e Pré-Escolas no Hemisfério Norte.** São Paulo: Editora Cortez, 1995.

VIEIRA, Lívia M. F. **A formação profissional da educação infantil no Brasil no contexto da legislação, das políticas e da realidade do atendimento.** Vol. 10 n1 [28]- revista da FE - Unicamp, p.28-39. 1999.

.

A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Janecleide Pereira de Souza Amorim[66]

RESUMO: A pesquisa nos mostrou da importância que a tecnologia apresenta em nossas escolas, sendo uma ferramenta bastante instigante a ser utilizada de forma positiva, para a contribuição de desenvolver na sala de aula, aulas com mais evoluídas. Desse modo, salienta a necessidade dos professores inovarem em suas práticas pedagógicas. Por isso a pesquisa nos proporcionará um olhar que precisamos levar para as escolas, de forma que todos façam parte dessa inovação, pois, a BNCC nos mostra em suas propostas que a tecnologia é umas das ferramentas que deve ser mais usada na prática pedagógica dos professores, fazendo com que tanto o professor quanto o aluno tornem-se pesquisadores dos saberes. Com isso, se faz necessário que os professores tenham conhecimento das dez competências que a BNCC compõe, para que os professores possam refazer suas práticas pedagógicas, com mais estímulo e criatividade, utilizando meios tecnológicos nos quais são oferecidas por diversas ferramentas no melhoramento e avanço de uma prática renovadora.
Palavras Chave: Tecnologia. Aprendizagem. Práticas Pedagógicas. Alunos. Inovação.

ABSTRACT: The research showed us the importance that technology presents in our schools, being a very instigating tool to be used in a positive way, for the contribution of developing in the classroom, more evolved classes. Thus, it emphasizes the need for teachers to innovate in their pedagogical practices. That's why the research will provide us with a look that we need to take to schools, so that everyone is part of this innovation, because the BNCC shows us in its proposals that technology is one of the tools that should be most used in the pedagogical practice of teachers. , making both the teacher and the student become researchers of knowledge. With this, it is necessary for teachers to be aware of the ten competencies that the BNCC composes, so that teachers can remake their pedagogical practices, with more stimulation and creativity, using technological means in which they are offered by various tools in the improvement and advancement of a refreshing practice.
Keywords: Technology. Learning. Pedagogical practices. Students. Innovation.

INTRODUÇÃO

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC, traz para educação básica propostas para que o professor utilize na sua prática pedagógica, sendo assim , uma delas é a valorização as situações lúdicas e o uso da tecnologia, que devido às dificuldades nos quais muitas crianças apresentam no processo de aprendizagem.

Desse modo, ressalta-se que os professores devem pensar em práticas que se torne mais estimulativa para o processo de aprendizagem da criança. Com isso, se faz necessário que os professores tenham conhecimento das dez competências que a BNCC compõe, para que assim, os professores possam refazer suas práticas pedagógicas, com mais estímulo e criatividade, utilizando meios tecnológicos nos quais são oferecidas por diversas ferramentas no melhoramento e avanço de uma prática renovadora.

[66] Graduada em Pedagogia pela UVA-Universidade Estadual do Vale do Acaraú, Pós-graduada em Psicopedagogia Institucional UNIFACOL e Mestranda pela UNADES. E mail: janecleideamorim865@gmail.com.

A BNCC respalda-se, “a valorizar as situações lúdicas de aprendizagem, apontada para a necessária articulação com as experiências vivenciadas na Educação Infantil. No qual, tal articulação precisa prever a progressiva sistematização”. (BRASIL, 2000)

Com o ensino fundamental com a duração de nove anos, tornou-se a educação básica mais longa para o desenvolvimento do processo de aprendizagem dos alunos.

Assim, conforme a situação problema respaldada nesta pesquisa, aborda o uso da tecnologia vinculada ao processo de aprendizagem dos alunos, isso porque, a tecnologia atualmente está dominando o mundo, mais um dominar de melhoria no processo de aprendizagem, pois, conforme o tempo atípico que se encontra a educação, se faz necessário uma mudança nas práticas pedagógicas e com isso, a BNCC propõe estratégias para facilitar o aprendizado do aluno, cabendo aos professores utilizar-se de metodologia pedagógica facilitadora e dialógica, no qual trabalhará o conhecimento prévio dos alunos.

Desse modo, o intuito maior dessa pesquisa é o de entender como a BNCC contribuirá nas práticas pedagógicas e na compreensão aos desafios no cotidiano.

Ou seja, a Prática Pedagógica deve ser pensada de forma dialética e dialógica no qual intenciona o educar, como instrumentos e elementos para construção de um melhoramento na forma de lidar com o trabalho pedagógico, e assim, pensar a prática refletindo nos fatores históricos, sociais, culturais, individuais e coletivos dos atores sociais envolvidos.

AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA PROPOSTA DA BNCC

De acordo com Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018) traz orientações, nos quais, os professores devem ser utilizados nas suas práticas pedagógicas. Assim, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, propõe que o professor utilize na sua prática pedagógica o uso de jogos como uma interação no contexto de aprendizagem, sendo assim, uma delas é a valorização as situações lúdicas e o uso da tecnologia, que devido às dificuldades nos quais muitas crianças apresentam no processo de aprendizagem.

Desse modo, para que a aprendizagem seja efetiva é necessário que haja significação para o aluno, além disso, que ele se sinta competente e motivado, pois quando motivado, as atividades são realizadas prazerosamente e não como obrigação cotidiana. Sendo através do incentivo do professor torna-se curioso e com maiores chances de desenvolver suas atividades de forma espontânea.

Diante disso, faz-se necessário destacar a presença da interação humanística, que transforma o ser passivo em sujeito ativo da ação e seu desenvolvimento cognitivo é percebido pelos resultados que de forma espontânea foi sendo concretizado

Assim “é importante frisar que as crianças se desenvolvem em situações de interação social, nas quais conflitos e negociações de sentimentos, ideais e soluções são elementos indispensáveis”. (BRASIL,1998, p.31).

Que desta forma, o professor deva ter como meta a construção da autonomia das crianças para que se possa se locomover pelo ambiente, explorar o mundo, para colocar-se nas relações éticas entre pares e se posicionar nas situações de conflitos.

As práticas pedagógicas também devem estar entrelaçadas por ideais políticos de garantia do direito de ser respeitado em sua singularidade, e atendido em suas especificidades de vivenciar relações democráticas em todos os sentidos.

Desse modo, temos a tecnologia que é uma ferramenta, no qual, pode ser interligada como um sistema educacional, nos quais os professores possam estar atentos às renovações, as mudanças que a tecnologia nos oferece. Portanto, a tecnologia torna-se atualmente a ferramenta necessária para o trabalho do professor, principalmente pelo ensino está sendo realizado por meio de atividades remotas.

A educação básica, não fica de fora desta ferramenta, sendo um apoio de supra importância para a interação entre o professor e a criança, entre o professor e família, pois, a família hoje está sendo o aporte desse elo, no qual a criança está nos cuidados e no educar com a família, nos quais as atividades são realizadas de forma prazerosa e flexível conforme a comodidade da criança.

Neste sentido, Kenski (2014), nos diz que “a tecnologia é essencial para a educação. Ou melhor, a educação e tecnologia são indissociáveis.” (p.43), Ou seja, a tecnologia precisa ser interligada com a educação, sendo por meio dela que se levam propostas e métodos em busca de uma educação mais renovada e qualificada.

Kenski (2014, p.44) nos aponta que: “A maioria das tecnologias é utilizada como auxiliar no processo educativo. Não são nem o objeto, nem a sua substância, nem a sua finalidade”. Ou seja, por meio dessa ferramenta o processo educativo passa a ser mais atualizada, as propostas oferecidas são mais dinâmicas, fazendo com que o professor se sinta preparado para o processo de mudança que a tecnologia oferece.

Desse modo, precisamos estar atentos a toda transformação que a tecnologia nos apresenta no contexto educacional, nesta perspectiva, Lévy (1999) ressalta que o ciberespaço

é dito por um novo espaço de comunicação que abrange diferentes dispositivos computacionais.

Sendo assim, passa a oferecer abertura e descentralização, conteúdo ilimitado, liberdade de expressão e de singularidades no qual as comunicações ocorrem por meio de trocas de mensagens eletrônicas (e-mail) e outras ferramentas que a tecnologia oferece para que o professor e aluno estejam conectados cada vez mais.

Quando pensamos em sala de aula, logo levamos em consideração quais ferramentas podemos utilizar para que os nossos alunos aprendam, portanto, os data show é uma das ferramentas que propicia ao professor levar as informações da disciplina para que o aluno possa fazer suas conclusões, possa assim questionar o determinado assunto, e quando essa ferramenta passa a ser utilizada nas aulas com frequência, faz com que o aluno se sinta mais a vontade de querer aprender. Pois, o professor precisa ser o estimulador de suas aulas, proporcionando momentos dinâmicos, no qual poderá utilizar-se vídeo aulas e chame assim a atenção do aluno, fazendo com que eles se tornem participativos.

Vale salientar que a BNCC propõe em suas competências a participação efetiva do aluno, nos quais os mesmos precisam terem autonomia para dialogar, questionar e pesquisar conforme os conteúdos trabalhados na sala de aula. Por isso, que o uso da tecnologia torna-se necessário, seu uso tem condições de proporcionar estratégias que não só se preocupem com as soluções tecnológicas voltadas diretamente para a aprendizagem dos estudantes, mas também, como ferramentas que possam ser utilizadas para a formação, interação e apoio mútuo entre os docentes, pois, os professores seguem sendo o mediador mais importante para o enfrentamento dos desafios educacionais que se apresentam agora e que, muito provavelmente, só aumentarão no futuro breve. (CREDO, 2019, p.45).

Para Moran (1993) o desenvolvimento tecnológico e científico, percorre a um novo paradigma social que vem estabelecendo consequentemente a educação caminhos que exerça uma nova centralidade no processo de transformação social em que a informação e o conhecimento atuam como instrumento de mudanças na educação, desse modo o autor pontua seguinte:

> O conhecimento não pode ser reduzido unicamente ao racional. Conhecer significa compreender todas as dimensões da realidade, captar e expressar essa totalidade de forma cada vez mais ampla e integral. [...] Para conhecer precisamos estar inseridos em um novo paradigma, que pressupõe educar sempre dentro de uma visão de totalidade; educar pessoas inteiras, que integrem todas as dimensões: corpo, mente, sentimento; o pessoal, o grupal e o social, que tentem encontrar as pontes, as relações entre as partes e o todo, entre o sensorial e o racional, entre o concreto e o abstrato (MORAN 1993, p. 28).

Nesta perspectiva, o autor ressalta que para que essa conexão possa ser direcionada exclusivamente na direção de um conhecimento que integre todas as dimensões do ser humano, se faz necessário que se crie empatia no processo pedagógico, no qual gestores, professores, alunos e pais estejam engajados diretamente na escola, de modo que se desenvolva processos de comunicação interativos da informação e comunicação, no qual implica-se a não mais treinar as pessoas para o uso das tecnologias para educar para uma nova experiência no processo do ensinar e aprender. Vale ressaltar que é por meio das múltiplas maneiras da utilização da tecnologia que se criam possibilidades pedagógicas e metodológicas de ensino e aprendizagem, além de favorecer o reconhecimento e validação da presença da diversidade, da pluralidade e da multiplicidade dos diálogos.

Desse modo, ressalta que os professores devem pensar em práticas lúdicas com usos de jogos que estimule a criança para o processo de aprendizagem. Com isso, se faz necessário que os professores tenham conhecimento das dez competências que a BNCC compõe, para que assim, os professores possam refazer suas práticas pedagógicas na utilização de games utilizando meios tecnológicos nos quais são oferecidas por diversas ferramentas no melhoramento e avanço de uma prática renovadora.

A BNCC respalda-se, que as interações e a brincadeira, experiências nas quais as crianças podem construir e apropriar-se de conhecimentos por meio de suas ações e interações (BRASIL, 2018, p.33).

O USO DA GAMIFICAÇÃO NA PRÁTICA DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL

O jogo proporciona a troca de ponto de vista diferente, ajuda a perceber com os outros o veem, auxilia a criação de interesses comum, uma razão para que se possa interagir com o outro. Friedrich Froebel (1912) foi um dos primeiros educadores a considerar o início da infância como uma fase decisiva e de grande importância formação das pessoas.

Desta forma Kishimoto (2009, p. 37) afirma que:

> A utilização do jogo potencializa a exploração e a construção do conhecimento, por contar com a motivação interna, típica do lúdico, mas o trabalho pedagógico requer a oferta de estímulos externos e a influência de parceiros bem como a sistematização de conceitos em outras situações que não jogos.

O jogo oferece a troca de pontos de vista diferentes, ajuda a perceber a como os outros que passam a ajudar a criação de interesses comuns que venham interagir com outro.

Vygotsky afirma: “Ao participar do jogo, a criança tem a possibilidade de buscar coerência e lógica nas ações em relação ao outro”.

Os brinquedos e os jogos formam a base das atividades infantis, para isso precisam ser constatados e inovados com a experimentação de novos materiais. Vygotsky (1988), diz que a brincadeira forma zona de desenvolvimento potencial na qual a criança se comporta além do habitual para a idade, além do seu comportamento é em grande parte determinado.

Desse modo, salienta-se que, devido aos grandes avanços no mundo digital, os alunos têm contato com as tecnologias digitais, onde são chamadas de nativo digital. A expressão, nativo digital é utilizada para conceituar a geração que nasceu na era digital, que dominam uma nova linguagem, que pensa e se comporta diferente de seus pais e professores, e têm uma nova forma de entender o mundo, para Marc Prensky (2001), os nativos digitais não são necessariamente divididos por idade e, sim, por seu contato com as novas tecnologias.

Assim, podemos entender a importância de o professor trabalhar a gamificação como proposta da educação infantil, isso porque as crianças atualmente são mais acessíveis a tecnologia e o uso de games ou atividades gamificadas que favorece o engajamento das crianças em atividades escolares tidas por eles como enfadonhas é inevitável, porque o uso dos games pode aproximar o processo de aprendizagem da criança à sua própria realidade.

Para Moita (1992, p.12) “esse tipo de jogo, proporciona aprendizagem a partir dos jogos eletrônicos ou digitais vêm gradativamente tomando espaço cada vez maior na educação”.

Neste contexto, esses jogos surgem como ferramenta indispensável para o mundo moderno. Assim como nos jogos tradicionais, os digitais também assumem um papel educativo e possuem aspectos emocionais, sociais e intelectuais que estão em ação.

Além da preocupação com as regras, hipóteses, discussões e competitividade eles proporcionam uma aprendizagem que surge como resultado de tarefas estimuladoras para relacionar os saberes da vida cotidiana dos alunos com os conteúdos propostos, facilitando, dessa forma, a compreensão dos conteúdos trabalhados. Segundo Moita e Silva (1992, p.5):

> Os games constituem-se um meio para a construção e transformação da informação e do conhecimento. Por um lado, porque permitem ao jogador o acesso à rede de informações e, por outro, porque é instrumentos para o desenvolvimento das interações e representações da comunidade de jogadores que permitem, desse modo, a contextualização do conhecimento.

Por isso, é indispensável à utilização de jogos educativos digitais nas instituições de ensino de educação infantil/a todo nível de escolaridade como recurso didático. O mesmo está

cada vez mais presente, especialmente em salas de aula dos anos finais se adequando ao contexto atual.

Sabe-se que o aluno passa a maior parte do tempo brincando e em contato com os programas televisivos de desenhos infantis e jogos de games. Devido à tecnologia está mais presente, tanto em casa quanto na escola, os alunos é que estão trocando as brincadeiras tradicionais por jogos eletrônicos.

Há quem diga que esses jogos são prejudiciais na educação da criança, mas isso é questionável, pois de acordo com Silva (2003) só acontece se esses não forem de caráter educativo, quando são usados com fins educativos e pedagógicos desenvolvem a atenção, a disciplina, respeito a regras e habilidades perceptivas e motoras.

Na sala de aula, por exemplo, o ideal é que os jogos educativos sejam utilizados com fins pedagógicos, orientados pelo professor e sirva de suporte de aula para que o mesmo possa definir o tipo de jogo para serem trabalhados em sala de aula.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Diante dos artigos, teses, dissertações, entre outras fontes pesquisadas, percebe-se a importância da tecnologia dentro do contexto educacional, sendo assim, as práticas pedagógicas utilizadas pelos professores, atualmente estão renovando, devido ao avanço que a tecnologia propôs.

Se faz necessário, assim que nossos professores se adéquem a essa nova ferramenta de apoio, precisamos levar para as nossas crianças, mas estímulo para que o seu processo de aprendizagem possa acontecer de forma espontânea e criativa.

Diante da dificuldade na utilização da tecnologia no contexto sala de aula, principalmente o uso da gamificação como proposta de aprendizagem, propõe aos professores que possam estar preparados para utilizar-se das tecnologias de acordo com as competências que a BNCC traz a prática do professor.

Entretanto, podemos perceber que os recursos tecnológicos devem ser utilizados como ferramentas que precisam ser renovadas e a atualizadas, pois a tecnologia vem se expandindo no contexto escolar, estamos observando assim que nos dias atuais cada vez mais as crianças passem a aprofundar o seu conhecimento diante desta ferramenta, pois, as TICs, hoje vem permitir que os professores procurem renovações em sua metodologia, levando para os nossos alunos a melhor forma de compreensão dos conteúdos.

A tecnologia vista também pela Base Nacional Comum Curricular, nos deixa claro

que o seu uso permite o aluno a interessa-se com as ferramentas que ela oferece, pois, se faz necessário que o professor se habitue a utiliza-se esse recurso em suas aulas, permitindo que os alunos sejam estimulados e aprenda com prazer em querer participar das aulas. Portanto, essa a importância da contribuição do uso da gamificação como proposta para educação infantil para incentivar no processo aprendizagem. Desse modo, salienta que a BNCC propõe estratégias que possa facilitar o aprendizado do aluno, cabendo aos professores utilizar-se de metodologia pedagógica facilitadora e dialógica, no qual trabalhará o conhecimento prévio dos alunos.

Desta forma, a pesquisa apresentou como intuito de entender como o uso da gamificação contribuirá nas propostas de ensino dos professores. Ou seja, a Prática Pedagógica deve ser pensada de forma dialética e dialógica no qual intenciona o educar, como instrumentos e elementos para construção de um melhoramento na forma de lidar com o trabalho pedagógico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa nos mostrou da importância que a tecnologia apresenta em nossas escolas, sendo uma ferramenta bastante instigante a ser utilizada de forma positiva, para a contribuição de desenvolver na sala de aula, aulas com mais evoluídas.

Se faz necessário, assim que nossos professores se adéquem a essa nova ferramenta de apoio, precisamos levar para os nossos alunos, mas estímulo para que o seu processo de aprendizagem possa acontecer de forma espontânea e criativa.

Diante da dificuldade na utilização da tecnologia no contexto sala de aula, se faz necessário que os nossos professores possam estar preparados para utiliza-se das tecnologias de acordo com as competências que a BNCC traz em pauta para prática do professor, pois, podemos perceber que os recursos mais utilizados, são o data show e projetor, que são ferramentas que precisam ser renovadas e a atualizadas, pois a tecnologia vem se expandindo no contexto escolar, estamos observando assim que nos dias atuais cada vez mais os nossos alunos estão aprofundando o seu conhecimento diante desta ferramenta, pois, as TICs, hoje vem permitir que os professores procurem renovações em sua metodologia, levando para os nossos alunos a melhor forma de compreensão dos conteúdos.

A tecnologia vista também pela Base Nacional Comum Curricular, nos deixa claro que o seu uso permite o aluno a interessa-se com as ferramentas que ela oferece, pois, se faz necessário que o professor se habitue a utiliza-se esse recurso em suas aulas, permitindo que

os alunos sejam estimulados e aprenda com prazer em querer participar das aulas. Portanto, essa a importância da contribuição do uso das tecnologias nas escolas ou melhor na sala de aula, nas disciplinas curriculares e formar alunos pesquisadores no qual procure utiliza-se da tecnologia para melhorar em seu processo de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental**. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação PNE – **Plano Nacional de Educação.** Ministério da Educação e Cultura: Brasília, 2000;

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2018.

CREDO (2019). **Desempenho da escola charter em Ohio**. Centro de Pesquisa em Resultados de Educação - Universidade de Stanford.

FROEBEL, F. **Pedagogics of the kindergarten. Translated by Josephine Jarvis**. New York: Appleton, 1912.

KENSKI, V.M. **Educação e Tecnologias o Novo Ritmo Da Informação**. 13. ed. São Paulo: Campinas, 2014.

KISHIMOTO, T. M. (org.). **O jogo, brinquedo, brincadeira e a educação.** 4 Ed. São Paulo: Cortez, 2009.

LEVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática.** Rio de Janeiro: Editora 34, 1999.

MOITA, M. da C. **Percursos de formação e de transformação. In: Vidas de professores.** Portugal: Porto, 1992.

MOITA, M. da C. Percursos de formação e de trans-formação. In: SILVA, A. (Org.). *Vidas de professores.* Porto: Porto Editora, 1992.

MORAN, José Manuel. **A escola do amanhã : desafio do presente. educação, meios de comunicação e conhecimento.** Tecnologia Educacional, Associação Brasileira de Tecnologia Educacional. Rio de Janeiro, v. 22, p. 113-114, Jul.-Out. 1993.

PRENSKY, Marc. **Redes sociais e educação: uma visão sobre os nativos e imigrantes digitais e o uso de sites colaborativos em processos pedagógicos**.(2001)

SILVA, Susany Garcia da. **Jogos educativos digitais como instrumento metodológico na educação infantil. (2003)**

VYGOTSK, L. S. **A formação Social da Mente.** São Paulo: Martins Fontes 1988;

O PROJETO DE VIDA NA CONSTRUÇÃO INTEGRAL DO INDIVÍDUO: DIÁLOGOS ENTRE A LDB E A BNCC

Patrícia Santos Cordeiro Dantas[67]

Resumo: O texto apresenta as primeiras reflexões da dissertação de mestrado que encontra-se em fase de elaboração, a mesma busca refletir sobre o impacto da disciplina Projeto de Vida, dentro da dinâmica educativa das Escolas Cidadãs Integrais (ECIs) no Estado da Paraíba, e como elas estão alinhadas com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e Lei de Diretrizes e Bases (LDB).
Palavras chave: Projeto de Vida; BNCC; LDB; ECIs.

Abstract: The text presents the first reflections of the master's thesis that is being elaborated, which seeks to reflect on the impact of the Life Project discipline, within the educational dynamics of the Integral Citizen Schools (ECIs) in the State of Paraíba, and how they are aligned with the National Common Curricular Base (BNCC) and the Law of Guidelines and Bases (LDB).
Keywords: Life Project; BNCC; LDB; ECIs.

Discutir aspectos relacionados à educação e aos desafios da juventude nos tempos atuais tem sido uma constante necessidade, dos nossos sistemas de ensino, tem buscado alterantivas para que a educação possa ganhar um sentido melhor, mais conectado com a vida do jovem e com os seus anceios, dessa forma, sobretudo, no Ensino Médio, teem-se valorizado as experiências juvenis e a consolidação de propostas educativas alinhadas com sua realidade, suas vivências e cotidiano, com as novas concepções sobre educação e ensino, tem-se dado grande atenção aos aspectos subjetivos da formação humana, percebendo neles os caminhos de construção da juventude e de suas identidades.

Podemos identidificar que essas questões começaram a ganhar força no inicio do s´culo XX, quando o ideal de educação mudou, dando espaço para as questões relativas a dimensão subjetiva do sujeito. A educação brasileira ganhou avanços notáveis a partir da década de 1990 com as reformas apresentadas pela nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, (LDB, 9.394/96)[68]. Entre esses avanços, destacamos a inclusão do ensino médio, como última etapa da educação básica, o que colaborou para o seu reconhecimento enquanto uma das etapas mais significativas da formação básica educacional, tendo fortalecida, a sua importância política e social no contexto brasileiro. A lei aponta

[67] Aluna do curso de Pós-Graduação em Ciências da Educação pela Universidad del Sol e Centro Educacional ESL. E-mail: patriciacordeiropicui@gmail.com.
[68] Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 07 de setembro de 2022.

transformações no sentido de que o ensino médio não se resuma apenas à simples preparação para o ensino superior ou a mero treinamento profissional, mas que complete a formação das juventudes para o exercício de uma cidadania plena (Lei n. 9.394, 1996).

Damos, neste trabalho uma atenção maior ao estudo e as concepções educativas referentes ao Ensino médio, por vários motivos, entre eles, o de ser o campo de atuação profissional no qual exerçoa docência e busco analisar as questões relativas à pesquisa, que ficarão mais evidentes no desenvolvimento da mesma. O entno médio como a última etapa da educação básica tem sido objeto de discussão em diferentes espaços (JURADO e ROJO, 2006; KUENZER, 2009), despertanto o interesse de vários pesquisadores, e atualmente, sendo foco de discussões mais pontuais, acerca das reformas curriculares e pedagógicas em vigência no Brasil.

Embora tenha ocorrido um aumento considerável na matrícula no ensino nos anos 1990, os dados do Censo escolar de 2012 mostram que dos 10.357,854 jovens brasileiros de 15 a 17 anos apenas 5.451.576 foram matriculados no Ensino Médio, ou seja, 58% (INEP, 2013)[69]. Nesse caso, ainda estão retidos no ensino fundamental 3.352.117 jovens de 15 a 17 anos e 978.540 estão fora da escola.

Dentre os diversos desafios apontados para o ensino médio, ganha destaque a superação da dualidade curricular, a necessária ampliação da oferta, o enfretamento da evasão escolar, a diminuição das taxas de abandono e reprovação, a qualidade e definição de uma identidade mais clara para esse nível de ensino. Em 2012 a Resolução nº 02 do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (BRASIL, 2012) estabeleceu novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino médio[70], e diante dos desafios apontados a este nível de ensino, questionamos: em que medida o documento abre possibilidade para a construção de um novo ensino médio que contemple as dimensões subjetivas do sujeito?

Para analisarmos as questões referentes ao ensino médio, faz-se necessário antes de tudo recorrermos à Lei 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e que deve ser considerada a mais importante normativa para a educação brasileira, a respeito do ensino médio, o documento o caracteriza, em seu artigo 35, como etapa final da Educação Básica, direito público de todo cidadão brasileiro, a partir de quatro finalidades. A

[69] Mais informações sobre os dados educacionais no Brasil coletados pelo Censo Escolar de 2012, podem ser consultaod no resumo técnico elaborado peo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anisio Teixeira (INEP), material disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2012.pdf. Acesso em 08 de setembro de 2022.

[70] Disponivel em: http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102481-rceb003-18/file#:~:text=2%C2%BA%20As%20Diretrizes%20Curriculares%20Nacionais,Federal%20e%20dos%20Munic%C3%ADpios%20na. Acesso em 07 de setembro de 2022.

primeira finalidade prevê garantir “a consolidação e aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental” (BRASIL, 1996), o que significa dizer que esta fase da educação básica deve possibilitar à juventude o prosseguimento dos estudos por meio da consideração de saberes e experiências que trazem à escola, a fim de que valorizem seus conhecimentos e confiem na sua possibilidade de aprender.

No que tange à finalidade "preparação básica para o trabalho e a cidadania” (BRASIL, 1996), a etapa do Ensino Médio precisa subsidiar o desenvolvimento de habilidades e competências que possibilitem a entrada, de forma ativa e responsável, no mundo do trabalho e para a vida em sociedade, esse ponto é importante de destaque, pois apresenta uma vertente bastante necessária para a sociedade, a preparação do jovem para vivenciar o mercado de trabalho, e estar preparado para vicenciar as dinâmicas sociais relacionadas ao mercado de trabalho.

Nesse sentido, as práticas pedagógicas relacionadas ao novo ensino médio devem oportunizar a construção de aspirações e metas de formação e inserção profissional presentes e futuras, além de formar sujeitos flexíveis frente às transformações sociais e tecnológicas, capazes de respeitar a diversidade, compreendendo valores sociais e morais em níveis local e global.

Ainda de acordo com as orientações da LDB, outra finalidade do Ensino Médio perpassa o “aprimoramento do educando como pessoa humana” (BRASIL, 1996). Esse propósito sinaliza que a escola se constitui em um ambiente de valorização do diálogo e da construção de soluções não violentas, por meio do respeito e da aceitação de si e do outro, entendendo a escola como uma extensão da sua realidade social, mas, sobretudo, com um olhar de respeito às diferentes realidades vividas e à diversidade social apresentada. Uma vez que se entende o Ensino Médio como uma fase de construção do pensamento crítico e consolidação da cidadania, no qual os jovens possam dialogar com base em conceitos científicos, valorizando as diferenças e respeitando o outro a partir de seu local de fala.

Consideramos que, não menos importante, é também a finalidade do Ensino Médio que trata da “compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos e dos processos produtivos” (BRASIL, 1996) pela articulação das áreas do conhecimento em práticas transdisciplinares que dialoguem com as múltiplas culturas juvenis, construindo assim um projeto educacional que faça sentido aos estudantes e possibilite melhorias nos níveis de compreensão e de capacidade de aprendizagem, a formação das identidades e a articulação com o mundo do trabalho, tendo em vista que nesta fase educativa, é preciso consolidar os saberes escolares, e preparar o estudante para a vida em sociedade.

Outro documento que recentemente tem a ganhado destaque no cenário educativo brasileiro é a Base Nacional Comum Curricular[71], prevista desde a Constituição, a BNCC, possibilitam um planejamento e uma ação pedagógica que proporciona a criação de um curriculo comum, baseado no desenvolvimento das competências[72] e habilidades[73], ambas necessárias para o desenvolvimento estudantil de cada jovem, fomentando assim, a sua autonimia e protagonismo.

Cabe destacar que a BNCC é um documento de caráter normativo, estruturado essencialmente em torno de dez competências gerais (Imagem 01), tendo como objetivo servir como referência nacional para as escolas de Educação Básica, na formulação/reorganização do currículo, almejando, em aspecto mais amplo, contribuir para políticas e ações nacionais, inerentes ao desenvolvimento e à avaliação da Educação, aos conteúdos curriculares, à formação docente e à infraestrutura escolar adequada. Entende-se, então, que a BNCC está estruturada de modo a explicitar e evidenciar as competências que devem ser desenvolvidas pelos estudantes, durante a Educação Básica (BRASIL, 2018).

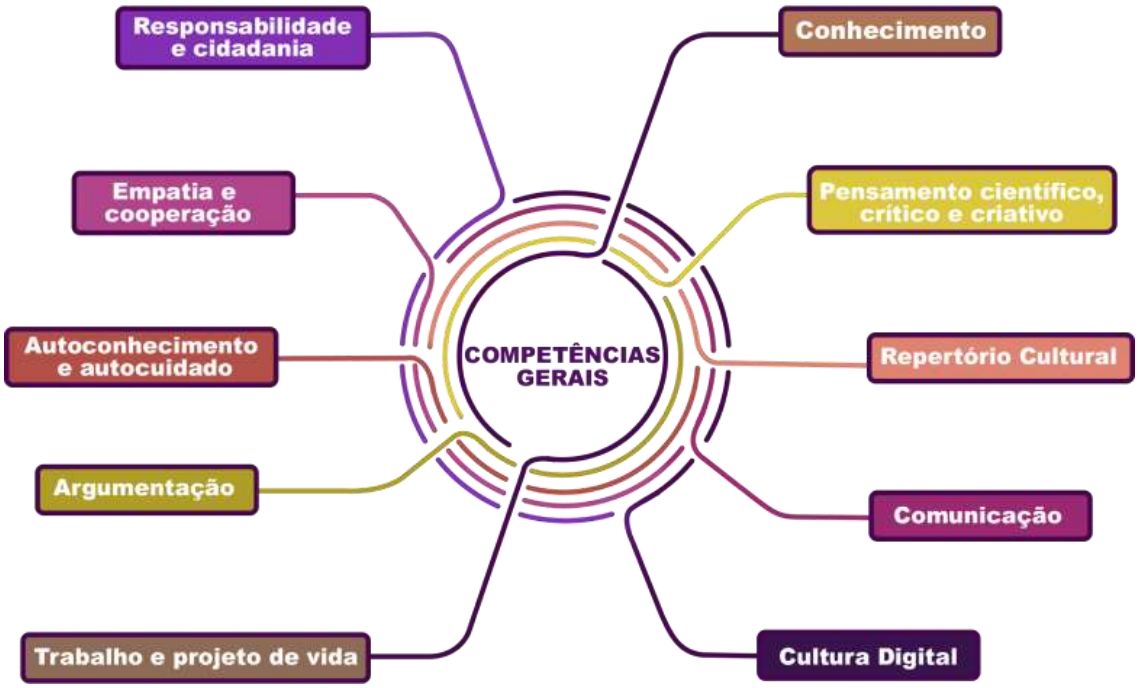
Nesse sentido, a escola assume outra conotação, outros contornos e objetivos, proporcionando aoi estudante uma nova pedagogia, não mais baseada em conteúdos, como afirma Carvalho (2013, p. 42), "[...] a escola é desafiada a transmitir novos conhecimentos e formar novas competências, com o objetivo de preparar os seres humanos para as novas condições de vida, em consonância com a nova dinâmica do capitalismo".

Imagem 01 – Competências gerais da Base Nacional Comum Curricular

[71] A versão final da Base Nacional Comum Curricular por der acessada na íntegra em http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em 07 de setembro de 2022.

[72] Competência é uma palavra do senso comum, utilizada para designar uma pessoa qualificada para realizar alguma coisa. O seu oposto, ou o seu antônimo, não implica apenas a negação desta capacidade, mas guarda um sentimento pejorativo, depreciativo. Chega mesmo a sinalizar que a pessoa se encontra ou se encontrará brevemente marginalizada dos circuitos de trabalho e de reconhecimento social. Nos últimos anos, o tema competência entrou para a pauta das discussões acadêmicas e empresariais, associado a diferentes instâncias de compreensão: no nível da pessoa (a competência do indivíduo), das organizações (as core competences) e dos países (sistemas educacionais e formação de competências). Ver: FLEURY, Maria Tereza Leme; FLEURY, Afonso. Construindo o Conceito de Competência. **RAC**, Edição Especial 2001: 183-196. Disponivel em https://www.scielo.br/j/rac/a/C5TyphygpYbyWmdqKJCTMkN/?format=pdf&lang=pt. Acesso em 07 nde setembro de 2022.

[73] Não uma conceituação precisa a respeito do conceito de habilidade este varia de autor para autor. Em geral, as habilidades são consideradas como algo menos amplo do que as competências. Assim, a competência estaria constituída por várias habilidades. Entretanto, uma habilidade não "pertence" a determinada competência, uma vez que uma mesma habilidade pode contribuir para competências diferentes. Uma pessoa, por exemplo, que tenha uma boa expressão verbal (considerando que isso seja uma habilidade) pode se utilizar dela para ser um bom professor, um radialista, um advogado, ou mesmo um demagogo. Em cada caso, essa habilidade estará compondo competências diferentes.



Fonte: https://avamec.mec.gov.br/ava-mec-ws/instituicao/seb/conteudo/modulo/4496/mod1/uni2/slide01.html

Da mesma forma que a LDB, a BNCC também define o ensino médio como etapa final da Educação Básica, direito público de todo cidadão brasileiro, o que está em consonância com os termos do artigo 35 da LDBEN. Essa etapa completa o conjunto constituído pela Educação Infantil e pelo Ensino Fundamental, compondo a BNCC, a qual se apresenta como documento de caráter normativo. Ainda, de acordo com a Resolução CNE/CP nº. 4/2018[74], a BNCC-EM trata do "conjunto orgânico e progressivo das aprendizagens essenciais como direito dos adolescentes, jovens e adultos no Ensino Médio, e orientam sua implementação pelos sistemas de ensino" (BRASIL, 2018a, p. 3).

A Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE/CEB) nº. 3/2018[75], por sua vez atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) e traz um avanço na arquitetura/estrutura curricular, com uma matriz curricular diversificada e flexível. Tais mudanças podem auxiliar na diminuição dos índices de evasão e repetência, bem como na universalização do acesso escolar de 15 a 17 anos, conforme a Meta 3 do Plano Nacional

[74] Disponível em http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2018-pdf/104101-rcp004-18/file. Acesso em 07 de setembro de 2022.
[75] Disponivel em http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102481-rceb003-18/file#:~:text=LEGAL%20E%20CONCEITUAL-,Art.,CNE%2FCEB%203%2F2018. Acesso em 07 de setembro de 2022.

de Educação (PNE)[76], que sinaliza ações de renovação por meio de currículos escolares que organizem, de maneira flexível e diversificada, conteúdos obrigatórios e eletivos articulados.

Além disso, as novas DCNEM consideram os interesses dos jovens, integrando indígenas, quilombolas, jovens do campo, Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Os princípios descritos no artigo 5º das DCNEM (além daqueles gerais estabelecidos no art. 206 da Constituição Federal e no art. 3º da LDBEN) orientam a organização curricular dos sistemas de ensino e de suas unidades escolares: formação integral do estudante; construção das dimensões pessoal, cidadã e profissional, mediada pelo projeto de vida; pesquisa como meio de criação e construção de novos conhecimentos; educação com respeito aos direitos humanos como norte; constituição da identidade e alteridade nas suas relações com múltiplas realidades; sustentabilidade ambiental; diversificação da oferta, possibilitando múltiplas trajetórias articuladas com os diferentes saberes (histórico, social, científico, econômico, ambiental, cultural e do mundo da educação e do trabalho); indissociabilidade entre educação e prática 20 social, considerando-se a historicidade dos conhecimentos e dos sujeitos; por fim, indissociabilidade entre teoria e prática.

Tais reflexões sobre a atual configuração do Ensino Médio no Brasil nos são a oportunidade de compreender como é possivel, falar ou tratar de aspectos subjetivos da educação, a proposta do Novo Ensino Médio, proposta que trouxe mudanças significativas para este segmento. A Lei n. 13.415/2017 alterou as diretrizes e bases da educação nacional (Lei n. 9.394/1996), reformando o Ensino Médio de todo o país. Nessa senda, desdobrou-se a tarefa de implementar a nova arquitetura dessa etapa de ensino, que será composta por Formação Geral Básica (FGB) e Itinerário Formativo (IF) que, pedagogicamente caminham indissociavelmente, a interligação desses dois sentidos formativos, possibilitará a formação de um sujeito autonômo e capaz de vivenciar as dinâmicas humanas de maneira critica e consciente.

De acordo com a proposta do Novo Ensino Médio, a Formação Geral Básica será organizada por meio de competências e habilidades previstas na BNCC, enriquecidas pelo contexto histórico, econômico, social, ambiental, cultural local, do mundo do trabalho e da prática social, dessa forma, o ensino deve manter sempre uma relação direta com a realidade do educanto, com sua história e com a sua identidade, sempre em construção de acordo com

[76] A meta 3 do Plano Nacional de Educação, determina que o poder público deve universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento), tal meta se configura como uma das mais importantes no sentido de garantir o acesso ao ensino médio. Mais informações sobre o PNE estão disponíveis em: https://pne.mec.gov.br/. Acesso em04 de setembto de 2022.

seus aprendizados e formção. Por sua vez, o Itinerário Formativo será organizado por meio de arranjos curriculares que possibilitem aos estudantes aprofundar seus conhecimentos e se preparar para o prosseguimento de estudos e/ou para o mundo do trabalho. Outra alteração significativa que a reforma trouxe ao Ensino Médio é a ampliação progressiva da carga horária anual, de 800 horas para 1.400 horas, devendo os sistemas de ensino oferecer, até 2022, pelo menos 1.000 horas anuais de carga horária.

O objetivo principal da pesquisa é promover uma investigação a respeito da disciplina "Projeto de Vida" implantada no ensino médio após as recentes reformas curriculares do segmento. O projeto de vida está intimamente relacioado à chamada parte diversificada do currículo, ou seja, a parte dos componentes curriculares que não fazem parte daquilo que se convencionou em chamar de disciplinas da BNCC, ou obirgatórias. Nesse sentido, produzimos um texto que busque problematicar o lugar do Projeto de Vida no contexto da produção do sujeito integral.

Como lócus de análise, desenvolve-se a pesquisa a partir das práticas e vivências da Escola Cidadã Integral Técnica Professor Lordão[77] da cidade de Picuí[78], interior paraibano, a

[77] Dados referentes a Escola Cidadã Integral Técnica Professor Lordão, podem ser consultados em: https://novo.qedu.org.br/escola/25043277-eci-professor-lordao. Acesso em 09 de setembro de 2022.

[78] As primeiras incursões para colonização de Picuí ocorreram entre 1704 e 1706, quando o Presidente da Província da Paraíba era Fernando Barros Vasconcelos. No dia 26 de dezembro de 1704, Dona Isabel da Câmara, Capitão Antônio de Mendonça Machado, Alferes Pedro de Mendonça Vasconcelos e Antônio Machado requereram, e obtiveram por sesmaria, três léguas de terra (18 km) no riacho chamado PUCUHY. Posteriormente, no inicio do século XIX, outras famílias que vinham dos estados vizinhos requereram e obtiveram sesmarias nesta região, onde implantaram propriedades e algumas fazendas de gado, entre elas estavam Conde D'Ávila, Joaquim José da Costa, Capitão Antônio de Mendonça Machado, Lázaro José Estrela, João Ferreira de Farias, Maximiano José da Costa, Antônio Ferreira de Macedo, Estevão José da Rocha e Vicente Ferreira de Macedo. No local onde hoje encontra-se a igreja matriz, ficava o curral de gado da fazenda de Lázaro José Estrela. Ele havia cavado uma cacimba na confluência dos rios das Várzeas e do Pedro e, nos períodos de estiagem, abastecia os moradores das adjacências. Essa cacimba era bastante frequentada por uma espécie de pomba, conhecida como Pucuhy, que, em suas águas, saciavam a sede. Por esta razão, o local passou a ser chamado de Pucuhy. Posteriormente o nome foi mudado para Picuhy - uma palavra composta, unindo Pico (da serra Malacacheta) ao hipsilon (Y), forma da confluência dos dois rios. Na nova ortografia, o nome passou a ser escrito Picuí. As explorações daí decorrentes, ao que parece, tiveram como saldo apenas a implantação de algumas fazendas de gado. Entre 1750 e 1760, novas correntes de povoamento se registraram com a aquisição de algumas propriedades, que tinham sido instaladas pelos primitivos. O povoamento inicial da região ocorreu onde hoje se encontra o município de Pedra Lavrada, tendo sido construída a primeira capela em 1760. No ano de 1856, o Nordeste brasileiro foi cenário de uma terrível epidemia de cólera-morbo, que matou milhares de pessoas. Portanto, os moradores da região, assustados com a mortandade e liderados pelo Coronel José Ferreira de Macedo, decidiram recorrer ao Mártir São Sebastião e juntos fizeram uma promessa ao santo. Após constatarem que não havia mais o surto da doença, começaram a construir a capela de São Sebastião, hoje elevada à matriz de São Sebastião, padroeiro da cidade – origem de sua história. Paralelamente à construção da capela, o Coronel construiu a primeira casa do povoado, conhecida como "A Venda Grande". Ele ocupou o cargo de fiscal e, com o seu prestígio, conseguiu trazer para o aglomerado o primeiro mestre-escola, o primeiro costureiro de roupas masculinas e o primeiro mestre de música. Dizem até que foi ele quem sugeriu o acréscimo de Triunfo ao nome de São Sebastião. Por isso, o Coronel José Ferreira de Macedo é considerado o autêntico fundador de Picuí. No dia 3 de setembro de 1857, o Padre Francisco de Holanda Chacon, de Areia, celebrou a primeira missa e, em volta da capela, surgiu o povoado de São Sebastião do Triunfo. Em 1874, através da Lei Provincial nº 597 de 26 de novembro, foi criado o Distrito de Paz da Povoação de São Sebastião do Triunfo. O

referida escola pertence à Rede Estadual de Ensino, e na região tem se destacado como uma das instituições com os melhores indices pedagógicos da Paraíba.

Quanto aos aspectos metodológicos da pesquisa, optou-se pela pesquisa qualitativa, tendo em vista que esta é o mais presente nos estudos sobre educação e que também proporciona uma melhor análide de dados, que são em sua maioria subjetivos e humanos, assim, a pesquisa qualitativa é mais adequada quando dialogamos com fenômenos educativos. Ainda referendamos o uso da pesquisa qualitativa, pois uso dos métodos qualitativos trouxe grande e variada contribuição ao avanço do conhecimento em educação, permitindo melhor compreender processos escolares, de aprendizagem, de relações, processos institucionais e culturais, de socialização e sociabilidade, o cotidiano escolar em suas múltiplas implicações, as formas de mudança e resiliência presentes nas ações educativas.

Todo esse conjunto de possibilidades para estudos de problemas em educação ampliou o universo epistemológico da discussão dos fatos educacionais, e permitiu, pelas novas posturas assumidas, um engajamento mais forte dos pesquisadores com as realidades investigadas, e levou ao reconhecimento da relação próxima entre pesquisadores e pesquisados, criando um compromisso maior com as necessidades e possibilidades de melhorias sócio-educacionais, por meio de intervenções diretas nas realidades pesquisadas ou pelo envolvimento nos debates e na formulação das políticas educativas.

Fundamentando-se nos estudos de Ludke e André (2013) e ainda a respeito das questões metodológicas que a pesquisa qualitativa pode oferecer aos estudos da área da educação, podemos destacar quatro pontos importantes desta contribuição:

I. A incorporação, entre os pesquisadores em educação, de posturas investigativas mais flexíveis e com maior adequação para estudos de processos micro-sóciopsicológicos e culturais, permitindo iluminar aspectos e processos que permaneciam ocultados pelos estudos quantitativos;
II. A constatação de que para compreender e interpretar grande parte das questões e problemas da área de educação é preciso recorrer a enfoques multi/inter/transdisciplinares e a tratamentos multi dimensionais, rompendo assim com

---

distrito passou a chamar-se apenas de Triunfo. Mas, em 1888, quando a povoação foi elevada à categoria de vila pela Lei Provincial nº 876 de 27 de novembro, o nome passou a ser Picuhy. O município de Picuí foi criado pelo Decreto nº 323 de 27 de janeiro de 1902, sendo instalado no dia 9 de março, a Lei Estadual nº 212 de 29 de outubro de 1904 mudou a sede do município de Cuité para Picuí. No ano de 1924, em 18 de março, Picuí passou ao posto de cidade através da Lei Estadual nº 599. Informações disponíveis no site da Prefeitura Municipal de Picuí, ver: https://www.picui.pb.gov.br/. Acesso em 07 de setembro de 2022.

uma idéia de conhecimento fechado em si e no conjunto de saberes ligados à sua disciplina;

III. A retomada do foco sobre os atores em educação, ou seja, os pesquisadores procuram retratar o ponto de vista dos sujeitos, os personagens envolvidos nos processos educativos, dessa forma, alunos, professores e todos os personagens do processo educativo passam a serem investigados não como meros sujeitos, mas como agentes colaboradores do processo educativo;

IV. A consciência de que a subjetividade intervém no processo de pesquisa e que é preciso tomar medidas para controlá-la, de certa forma para que a pesquisa não venha a perder a sua cientificidade, contudo, a subjetividade dos sujeitos e do pesquisador não é, na perspectiva da pesquisa qualitativa, algo condenável. Acrescente-se a esses, aspectos mais específicos, que também ganharam nova conotação com as abordagens qualitativas, pois, essa pesquisa possibilita a compreensão mais profunda dos processos de produção do fracasso escolar, um dos grandes problemas na educação brasileira, que passa a ser estudado sob diversos ângulos e com múltiplos enfoques, por fim, pesquisas de cunho qualitativo nos dão a oportunidade de compreensão de questões educacionais vinculadas a preconceitos sociais e sócio-cognitivos de diversas naturezas, além da compreensão de algumas questões a partir do âmbito escolar e social.

Além da análise dos materiais pedagógicos[79] da Escola Cidadã Integral[80] e do Projeto de Vida, tais como os guias, as modelos de implantação e as orientações para as aulas,

[79] A Secretaria de Estado da Educação Ciência e Tecnologia do Estado da Paraíba, mantém um site em que são publicadas as orientações pedagógicas do modelo, além disso, o site também mantém a publicação de alguns elementos de gestão. Ver: https://sites.google.com/view/ecipb. Acesso em 10 de setembro de 2022.

[80] O Programa de Escola Cidadã integral é um novo modelo de escola pública implantado na Paraíba em 2016 e que tem a proposta de organização e funcionamento em tempo único (integral). É uma política pública e está inserida no Plano Nacional de Educação, de acordo com a meta 6: "Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos (as) alunos (as) da educação básica" e também no Plano Estadual de Educação. O programa tem como foco a formação dos jovens por meio de um desenho curricular diferenciado e com metodologias específicas, que apresentam aos estudantes do Ensino Médio possibilidades de se sentirem integrantes do seu projeto de vida. Essas escolas são organizadas com salas temáticas, laboratórios de informática, ciências e outros espaços de vivências, onde os jovens poderão transitar, a partir do seu projeto de vida, em suas competências cognitivas e socioemocionais, de forma a desenvolver as suas potencialidades. Dentro dessa proposta existem também as Escolas Cidadãs Integrais Técnicas. Elas seguem o mesmo modelo que a Escola Cidadã Integral, mas têm como diferencial os cursos técnicos, que visam a formação dos jovens para atuarem no mercado de trabalho. Ambas têm como foco proporcionar aos jovens se reconhecerem como protagonistas em seus locais de atuação. O Programa de Educação Integral tem um currículo diversificado e com organização curricular flexível. O currículo escolar conta com as disciplinas obrigatórias da base, parte diversificada, componentes integradores e também as disciplinas eletivas que são elencadas a partir da escolha dos estudantes de acordo com seu interesse a aptidão. A organização curricular dessas escolas é constituída, então, pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), assim entendida: Língua

utilizaremos também depoimentos e entrevistas semi estrututadas com a equipe pedagógica, com os docentes que lecionam a disciplina e com alguns estudantes, do primeiro e segundo ano do ensino médio. Isso se dá pelos seguintes motivos, daremos foco neste trabalho ao ensino médio, embora a disciplina já seja implantada nas séries finais do ensino fundamental, e ela é substituida no terceiro ano, por um componente curricular chamado Pós Médio, onde o foco são as escolhas profissionais e acadêmicas.

A partir da análise de conteúdos proposta por Bardin (2011) pretendemos uma leitura crítica desses materiais, a partir da análise documental e da análise dos conteúdos teremos a oportunidade de compreender as dimensões do projeto de vida dentro da perspectiva do ensino médio e de suas recentes mudanças.

A dissertação encontra-se dividida em três capítulos. No primeiro deles “Juventudes: narrativas acerca do conceito”, buscamos falar do jovem dentro do contexto pedagógico e como ele vem sendo pensado nas reformas educacionais brasileiras. O segundo capítulo “Projeto de vida, escola e juventude (s)” visa pensar esse mesmo jovem, só que num contexto mais especifico que é a construção do seu projeto de vida, não apenas em aspectos de carreira acadêmica ou profissional, mas quanto as suas escolhas orientadas pela disciplina em análise, por fim, o terceiro capítulo “Dialogando com os jovens: o projeto de vida na prática” é um esforço em compreender como as discussões e reflexões propostas na escola servem para sua vida, e se a disciplina alcança os seus objetivos.

REFERÊNCIAS:

ABRAMO, Helena Wendel. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. In: **Revista Brasileira de Educação Juventude e Contemporaneidade**, n. 5-6, maio-dez. 1997. p. 25-36. Disponivel em: http://www.clam.org.br/bibliotecadigital/uploads/publicacoes/442_1175_abramowendel.pdf. Acesso em 20 de outurbo de 2022.

_____. Condição juvenil no Brasil contemporâneo. In: _____; BRANCO, Pedro Mantoni (Orgs.). **Retratos da juventude brasileira:** análise de uma pesquisa nacional. São Paulo: Perseu Abramo, 2005.

Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Arte e Educação Física (área de Linguagens e Códigos); História, Geografia, Sociologia e Filosofia (Ciências Humanas); Física, Química e Biologia (Ciências da Natureza) e Matemática. Além dessas, temos os componentes integradores, nos quais se incluem Projeto de Vida, Estudo Orientado e Vivências em Protagonismo Juvenil. Disponível em: https://paraiba.pb.gov.br/diretas/secretaria-da-educacao-e-da-ciencia-e-tecnologia/programas/escolas-cidadas-integrais-1. Acesso em 08 de setembro de 2022.

_____. Repensar o ensino médio: por que? In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (Orgs.). **Juventude e ensino médio:** sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação**. 2ª ed. rev. e atuaizada. São Paulo: Moderna, 1996.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: ensino médio**. 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/04/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site.pdf. Acesso em 03 de setembro de 2022.

BOURDIEU, Pierre. A "juventude" é apenas uma palavra. In: _____. **Questões de sociologia**. Rio de janeiro: Marco Zero, 1983.

CARVALHO, A. M. P. **Ensino de Ciências por Investigação:** Condições de implementação em sala de aula. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

COSTA, Antonio Carlos Gomes da. **Protagonismo juvenil**: adolescência, educação e participação democrática. Salvador, Fundação Odebrecht, 2000.

JURADO, S.; ROJO, R. A leitura no Ensino Médio: o que dizem os documentos oficiais e o que se faz? In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Orgs.). **Português no Ensino Médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006.

GROPPO, Luis Antonio. Teorias críticas da juventude: geração, moratória social e subculturas juvenis. **Revista em Tese**, 12 (1), 4-33. 2015. Disponível em https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/view/1806-5023.2015v12n1p4. Acesso em 20 de outubro de 2022.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 2009.

LÜDKE, Menga. ANDRE, Marli E. D. A. **A Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. 2 ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013.

KUENZER, A. (Org.). **Ensino médio:** construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. São Paulo: Cortez, 2009.

FLEURY, Maria Tereza Leme; FLEURY, Afonso. Construindo o Conceito de Competência. **RAC**, Edição Especial 2001: 183-196. Disponivel em https://www.scielo.br/j/rac/a/C5TyphygpYbyWmdqKJCTMkN/?format=pdf&lang=pt. Acesso em 07 nde setembro de 2022.

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Editora Imago, 1976.

MORIN, Edgar. **Educação e complexidade, os sete saberes e outros ensaios.** São Paulo: Cortez, 2005.

OLIVEIRA, Romulado Portela de. O Direito à Educação na Constituição Federal de 1988 e seu restabelecimento pelo sistema de Justiça. **Revista Brasileira de Educação**, Mai/Jun/Jul/Ago, 1999, nº 11. Disponível em: http://professor.ufop.br/sites/default/files/gabrielalima/files/o_direito_a_educacao_na_constituicao_de_1988.pdf. Acesso em 20 de outubro de 2022.

PARO, Vitor Henrique. Educação integral em tempo integral: uma concepção de educação para a modernidade. In: COELHO. Lígia Martha C. da Costa (Org.). **Educação integral em tempo integral:** estudos e experiências em processo. Petrópolis, RJ: DP et Alii; FAPERJ, 2009.

PEREIRA, N. M. *et al*. (Orgs.). **Compromisso no Ensino Médio**. Porto Alegre: EUFRGS; NIUE/UFRGS, 2008.

SANTOS, Eliane Marques dos (Org.). **Metodologia ativa, tecnologias digitais e a BNCC:** uma prática no ensino infantil e fundamental. Porto Alegre, RS: Editora F i, 2021.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1991.

_____. **Escola e democracia**. 35. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2002.

_____. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. A produção social da identidade e da diferença._____. (Org.). **Identidade e diferença:** a perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.

ARTES VISUAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: NORDESTE, ARTE E CULTURA

Luceni Maurício de Oliveira Silva[81]
Lucicleide Oliveira dos Santos Silva[82]
Patrícia Keylla Nunes da Silva[83]

RESUMO: Esse artigo traz um relato de experiência e apresenta o trabalho com a ARTE NORDESTINA. Para esta contemplação o relato se estrutura em sete partes, sendo elas: "Artes Visuais na Educação Infantil", apresentando uma perspectiva teórica sobre o trabalho dessa linguagem para crianças, a "Rede Temática" que oferece a partir de ilustração os temas desenvolvidos durante o bimestre, "Objetivos" planejados pelo professor, "Ideias Iniciais" que apresenta as primeiras conversas sobre a escolha do tema de pesquisa, "A região Nordeste e suas artes", que retrata o trabalho da turma com a releitura de um quadro do artista Vatenor, um pintor potiguar que pinta cajus, "Artesanato Nordestino" que trata das discussões acerca do conceito de artesanato bem como a realização de um caju feito de argila pelas próprias crianças," Um passeio ao maior cajueiro do mundo e a sua ferinha de artesanato" finaliza os estudos do eixo ARTE, onde destaca a visita das crianças ao cajueiro e o prazer que elas tiveram de encontrar uma grande variedade de produtos artesanais além de uma artesão produzindo uma bolsa de palha no momento da visita.

PALAVRAS CHAVE: Artes Visuais; Educação Infantil; Arte nordestina.

ABSTRACT: This article brings an experience report and presents the work with art northeastern. For this contemplation, the report is structured in seven parts, namely: "visual arts in early childhood education", presenting a theoretical perspective on the work of this language for children, the "thematic network" that offers, from illustration, the themes developed during the two-month period, "objectives" planned by the teacher, "initial ideas" which presents the first conversations about the choice of the research topic, "the northeast region and its arts", which portrays the work of the class with the re-reading of a painting by the artist vatenor, a potiguar painter who paints cashews, "northeastern crafts" which deals with discussions about the concept of crafts as well as the realization of a cashew made of clay by the children themselves, "a tour of the largest cashew tree in the world and its handicraft fair" concludes studies on the arte axis, where he highlights the children's visit to the cashew tree and the pleasure they had in finding a wide variety of handcrafted products, as well as an artisan producing a straw bag at the time of visit.

KEYWORDS: Visual arts; Child education; Northeastern art.

INTRODUÇÃO

A arte representa um papel expressivo na formação humana. A escola enquanto espaço educativo, muitas vezes, tem sido o único lugar para essa formação, pincipalmente nas comunidades economicamente mais desfavorecidas. Assim, faz-se necessário possibilitar que

[81] Mestrando (a) em Educação. E-mail: lucenioliveira0@gmail.com
[82] Mestrando (a) em Educação. E-mail: cleideoliveirassilva@gmail.com
[83] Mestrando (a) em Educação. E-mail: patriciakeylla@hotmail.com

as crianças entendam a Arte como produção humana, assim elas serão capazes de realizar reflexões da sua própria realidade.

O presente relato destaca o trabalho desenvolvido durante um bimestre, com crianças de faixa etária entre quatro e cinco anos de idade, na instituição, NEI/ CAp/ UFRN[84]. Ao iniciar o bimestre discutindo sobre o que poderíamos estudar naquele momento, qual tema de pesquisa seria escolhido para estudar. Várias temáticas surgiram como: tubarão, fadas, jacaré, praias, Brasil. A partir de uma votação a turma optou por estudarmos Brasil. Segundo nos diz Rêgo (1995), o Tema de pesquisa constitui-se num parâmetro básico para orientar à dinâmica pedagógica da instituição.

Quando indagados sobre o quê estudar sobre o Brasil, as crianças tornaram a conversa bem abrangente, pautada em diferenças climáticas, animais, vestuário, língua, culinária. Percebemos que havia um interesse em compreender as diferenças de todos esses aspectos em nosso país e, portanto o estudo poderia se delinear a partir da temática "BRASIL E SUAS REGIÕES".

Refletindo sobre essa abrangência e sobre a possível fragilidade que ela poderia trazer ao estudo, podendo apresentar uma dimensão de "Saber de tudo, sem saber de nada", onde as crianças poderiam ter muitas informações e construir poucos conhecimentos.

Nesse sentido redelineamos o estudo para algo mais perto e concreto para crianças e consideramos as pesquisas em torno apenas da região Nordeste. Sendo assim a nova temática definida foi "NORDESTE: ARTE E CULTURA", considerando os interesses iniciais das crianças em conhecer a cultura e outros elementos de cada região.

Dentre as atividades propostas as crianças conheceram a vida e a obra do pintor potiguar Vatenor, apreciou suas obras, realizou releitura de um quadro, perceberam algumas diferenças entre o que é artesanato e o que é industrializado, além de produzir artesanato, a partir de um caju de argila, criando, explorando materiais para o fazer artístico, aprendendo a respeitar e cuidar de suas produções e do grupo.

As crianças valorizaram mais a sua região depois desse estudo, compreendendo a riqueza que o Nordeste oferece através de sua arte. Além disso, valorizam também suas próprias produções bem como as dos colegas.

ARTES VISUAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

[84] Colégio de Aplicação são escolas mantidas pelas universidades federais que podem atender da Educação Infantil ao Ensino Médio. Na maioria seu corpo docente é composto por professores capacitados, especialistas, mestres e doutores e os alunos da graduação atuam como estagiários.

As Artes Visuais na Educação Infantil apresentam grandes oportunidades de desenvolvimento na aprendizagem da criança. É meritório que haja um espaço na Educação Infantil destinado às Artes Visuais, da mesma maneira que é importante na alfabetização, as palavras e textos escritos, a linguagem visual abrange atividades que são trabalhados vários aspectos, entre eles, destaca-se o imaginário.

> A educação em arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico e da percepção estética, que caracterizam um modo próprio de ordenar e dar sentido à experiência humana: o aluno desenvolve sua sensibilidade, percepção e imaginação, tanto ao realizar formas artísticas quanto na ação de apreciar e conhecer as formas produzidas por ele e pelos colegas, pela natureza e nas diferentes culturas (BRASIL, 2000, p.19).

Além disso, estão presentes no cotidiano das crianças que se expressam, comunicam e demonstram seus sentimentos, pensamentos, emoções por vários meios, dentre eles: linhas, formas, rabiscar e desenhar no chão, na areia, em muros, usando diversos materiais que são encontrados por acaso pelas crianças.

> [...] tal como a música, as Artes Visuais são linguagens, e também uma das formas importantes de expressão e comunicação humana, o que, por si só justifica sua presença no contexto da educação, de um modo em geral, e na Educação Infantil, particularmente (BRASIL, 1998, p.85).

O trabalho com Artes Visuais na Educação Infantil surge como proposta do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998) e critica a maneira decorativa como a Arte veio sendo desenvolvida nas escolas durante seu percurso histórico.

A partir das contribuições de estudo de outras áreas como a antropologia, a psicologia, a filosofia e a psicopedagogia o ensino da Arte e o seu processo criador veio sendo compreendido e relacionado com o desenvolvimento da criança e, portanto, chamou mais atenção dos diversos profissionais e estudiosos que atendem os pequenos.

Mas é somente a partir da ideia da arte como linguagem que a prática com as artes visuais vem sendo trabalhada com significação na educação infantil. Ela possui sua própria estrutura e características, articulando os aspectos do fazer artístico, apreciação e reflexão.

> A Arte, não pertence as creches, pré-escolas e escolas e não deve ser subserviente ou ficar a serviço de outros interesses. Ela vem abrir as portas e janelas das instituições educacionais para mostrar a vida de oura forma - estética e poética – e favorecer o transbordamento das múltiplas linguagens da criança, favorecendo o acesso e estimulando as diferentes formas de expressões artísticas (BRASIL, 2006, p.28).

O deixar desenhar por desenhar não faz mais sentido nessa perspectiva, o ensino da arte não deve ser compreendido como passatempo e sim como desenvolvimento da imaginação criadora, da expressão e da sensibilidade (BRASIL, 1998, p. 89).

Ao desenvolver trabalho com artes visuais os profissionais devem estar atentos ao interesse das crianças pelas suas produções, bem como pelas de seus colegas. Respeitar, cuidar de suas produções e das do grupo; manipular diversos materiais para expressão artística, criar e explorar desenhos, pinturas e modelagens.

> Todas as crianças têm condições de se expressar através das linguagens visuais: cada uma do seu jeito, com seu ritmo, deixando suas próprias marcas e, por isso, devem ter suas produções artísticas respeitadas e valorizadas. (BRASIL, 2006, p.33).

Para atingir essa proposta de trabalho com as artes visuais o professor necessita se preocupar com a organização do tempo, do espaço, com a distribuição, a quantidade e o tipo de materiais. Em relação ao ambiente, que esse ofereça condições favoráveis para os alunos, como comodidade e conforto, para que possam produzir com criatividade e autonomia seus trabalhos artísticos.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil:

> É aconselhável que os locais de trabalho, de uma maneira em geral, acomodem confortavelmente as crianças, dando o máximo de autonomia para o acesso e uso dos materiais. Espaços apertados inibem a expressão artística, enquanto os espaços suficientemente amplos favorecem a liberdade de expressão (BRASIL, 1998, p.110).

Já em relação aos materiais, as crianças necessitam manipular os instrumentos de sua atividade e este segundo Gomes (p.109, 2001) “é o primeiro passo da criança na familiarização com os recursos disponíveis para sua expressão”.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (1998) ao organizar o tempo, o educador pode trabalhar da seguinte forma:

- Atividades permanentes: acontecem diariamente, na rotina das crianças, desenhar, pintar, modelar, colagens, são atividades muito usadas;
- Sequências de atividades: são atividades orientadas e planejadas pelo professor e tem como objetivo promover uma aprendizagem específica e bem definida;

- Projetos: têm como objetivo um produto e geram novas aprendizagens, envolve diferentes conteúdos, os projetos em Artes oferecem pesquisa para os professores e as crianças.

Conforme orienta os PCN (1997), o tema Pluralidade Cultural proporciona aos alunos oportunidades de conhecimento de suas origens como brasileiro e como participante de grupos culturais específicos. Ao valorizar as diversas culturas presentes no Brasil, o aluno compreende o seu próprio valor, promovendo sua auto estimar como ser humano pleno de dignidade.

> Essa autopercepção mais elaborada coopera para o fortalecimento da autoestima, abrindo-se assim para o diálogo com o Outro, para o trabalho de composição de memórias, identidades e projetos coletivos — de sua família, de seu grupo étnico, de seu bairro, de sua turma, de sua cidade, de seu estado, de sua região, de seu País (BRASIL, 1997, p. 23).

Partindo deste contexto, a escola deve fazer um trabalho sobre a diversidade para evitar qualquer forma de exclusão, preconceito ou até mesmo injustiça. O professor, como mediador nesse contexto, possui um papel fundamental, pois é formador de opiniões e pode levar os alunos a formar conceitos e valores relacionados à igualdade social, respeito à diversidade étnico-racial.

IDEAIS INICIAIS

No Brasil temos uma riqueza cultural extraordinária, é possível observar que mesmo falando a mesma língua, encontramos a presença da regionalidade através dos vários sotaques, dependendo da região que vivemos. Isso marca o encontro de diferentes grupos, que veem a vida de maneira diferente, a partir de suas particularidades, mas que podem perfeitamente conviver em harmonia.

No primeiro momento de discussão fizemos um levantamento sobre o quê as crianças queriam estudar. Muitas temáticas surgiram como citamos anteriormente na introdução: jacaré, fadas, praias, Brasil. Questionados sobre os motivos (os “porquês”) pelos quais queriam estudar os temas as crianças não apresentaram justificativa consistente: “Porque é legal”, “Porque eu quero”, mas não conseguiam formular nenhuma problemática.

Cabe ao professor mediador do processo de aprendizagem, provocar a atitude criadora do aluno, ser fomentador do pensamento, da sensibilidade, do questionamento, da construção de novas ideias, desafiando-o e provocando situações de criação.

Um dos alunos citou “Brasil” e como uma maneira de valorizar sua fala, questionamos a toda turma o que poderíamos estudar sobre o Brasil. As curiosidades perpassaram por diversas categorias, o que tornou o tema bem abrangente. Vamos perceber isso nas primeiras conversas sobre a discussão do tema, conforme quadro 1 abaixo O Brasil e suas regiões.

Quadro 1: O Brasil e suas regiões

TEMA DE PESQUISA: O BRASIL E SUAS REGIÕES
O QUE JÁ SABEM E O QUE QUEREM SABER...

P1: O que vocês sabem sobre o Brasil?
C1: No Brasil tem Praia.
P2: Só tem praias no Brasil?
C3: Tem rio e tem praia.
C2: Não! Tem floresta e elefante.
P2: Será que existe elefante no Brasil?
C3: Existe sim, eu vi no zoológico...
C1: No Brasil tem cobras!
C7: Tem jacaré e crocodilo no Amazonas.
P2: E será que no Brasil faz calor?
C4: Faz!
P1: E não faz frio não?
C5: Só quando chove...
P1: Vocês sabiam que existe um lugar no Brasil que faz muito frio e até cai neve.
C5: Eu já vi neve nos Estados Unidos!
P2: Não, mas é aqui no Brasil...
C3: Eu sei onde é, é lá em Gramado!
P1: E onde fica Gramado? Fica aqui no Brasil?
C6: Fica, fica lá no Sul e as pessoas “comem” chocolate quente lá.
P1: E aqui, a gente come o quê?
C8: A gente come cuscuz e tapioca (se referindo ao lanche da escola)

Fonte: Dados elaborados pelo pesquisador (2012)

Percebendo que as discussões estavam em torno das diferenças que o nosso país apresentava, intitulamos inicialmente a temática "**O BRASIL E SUAS REGIÕES".**

Mas ainda considerávamos muito abrangente estudar clima, fauna, vestuário, culinária etc. de todas as regiões do Brasil. Juntamente com a coordenação optamos por minimizar e aproximar a temática das crianças, selecionando apenas uma região, a que moramos: a região Nordeste.

> A importância da cultura popular na contemporaneidade deve-se à volta do tradicional, da busca do que era evidenciado apenas por um certo grupo de pessoas, do que era visto como atrasado e rústico. Com o avanço da tecnologia da informação o tradicional ganha um novo contexto, a reconversão como também a refuncionalização redimensionam as manifestações populares no que se refere à construção da identidade brasileira (LÓSSIO; PEREIRA; 2007, p. 5).

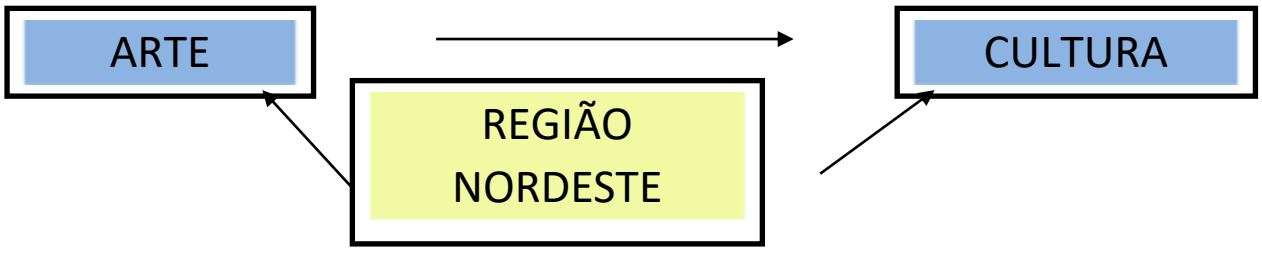
Em seguida, pensamos o que poderíamos estudar sobre a região Nordeste a partir do que as crianças já expressaram anteriormente. Situamos esses interesses na cultura nordestina com a nova temática "**NORDESTE: ARTE E CULTURA**".

Posteriormente as crianças trouxeram materiais sobre o Nordeste e houve socialização com toda a turma. Trouxeram imagens, mapas, jogos, fotos, almanaque, entre outros. Nesse momento a turma dá início ao tema de pesquisa...

Vale salientar que o material didático utilizado pelo educador é um apoio indispensável para um bom trabalho com Artes Visuais dentro da sala de aula. Esse material deve despertar a curiosidade dos alunos, provocar estímulos e interesse pelo assunto.

Portanto, conforme explica a figura Rede temática, podemos observar os objetivos que irão envolver cada conteúdo de aprendizagem relacionados no projeto sugerido.

Figura 2: Rede Temática



Fonte: Dados elaborados pelo pesquisador (2012)

OBJETIVOS

Elegemos alguns objetivos que consideramos importantes para esse estudo:

- Identificar a região Nordeste no mapa do Brasil;
- Valorizar a arte nordestina;
- Conhecer obras de arte de um artista nordestino;
- Apreciar as obras de arte do artista escolhido;
- Realizar releitura de uma obra de arte desse artista;
- Conhecer e valorizar o artesanato nordestino;
- Confeccionar artesanato com argila.

A REGIÃO NORDESTE E AS SUAS ARTES

A temática da região Nordeste se desenvolveu a partir de dois eixos (rede temática) foram eles: arte e cultura. Para a construção deste relatório foi feito um recorte desta grande temática. Quando iniciamos esse eixo, introduzimos uma conversa na roda inicial sobre o que seria Arte, de acordo com o que demostra o quadro 2 O que é arte?

Quadro 2: O que é arte?

P.1: O que vocês sabem sobre Arte?
C1: É uma pintura.
C2: É coisa que a gente desenha.
P2: Será que arte é só pintura?
C3: Não! São coisas que fazemos e as pessoas vão olhar.
P2: O que seria essas coisas?
C4: Um quadro pintado e muitas estátuas.
P1: E quem pinta esse quadro?
C5: O pintor?
P2: Será que na nossa Região Nordeste tem pintor conhecido? Podemos pesquisar!

Fonte: Dados elaborados pelo pesquisador (2012)

Finalizada a conversa, percebemos a necessidade de desmistificar a arte apenas como pintura, o que fizemos durante outras discussões em roda, além de considerar o que disseram, portanto, pesquisar um pintor que retratasse a nossa região.

UM PINTOR QUE PINTA CAJU

Diante dos questionamentos, pesquisamos e descobrimos que no estado do Rio Grande do Norte, na capital do Natal, onde moramos, tem um pintor chamado Vatenor. Ele pinta quadros de paisagens com cajus, símbolo marcante do Estado do Rio Grande do Norte. A partir dessa descoberta as professoras consideraram relevante o estudo de um pintor potiguar, por isso resolvemos estudar a sua vida e suas obras.

Realizamos assim uma pesquisa sobre Vatenor de Oliveira e trouxemos para sala de aula, histórias sobre a vida dele, bem como imagens de alguns de seus quadros, como retrata a figura abaixo do pintor e alguns de seus quadros.

Figura 3: Vatenor de Oliveira



Fonte: http://www.cultura.rn.gov.br/Conteudo.asp?TRAN=ITEM&TARG=31575&ACT=&PAGE=&PARM=&LBL=Materia. acesso em: 15 de junho de 2012.

As crianças descobriram que o pintor Vatenor é conhecido por pinturas de cajus, contidas nas belas paisagens que retratam a cidade onde mora. Nascido em Natal, em 1953,

foi criado no bairro de Igapó, às margens do Rio Potengi, onde se lembra com saudade dos cajueiros que tanto lhe acompanharam desde cedo. E foi justamente daí que Vatenor retirou a sua maior inspiração para o trabalho. O caju é, desde o início da carreira, o tema central de suas telas, um símbolo que para sempre marcará o artista e o deixará conhecido como o "Pintor dos Cajus". o artista morava no Rio de Janeiro, quando decidiu trocar a carreira de fuzileiro naval pelas artes plásticas. Depois dessa descoberta ele voltou a morar em Natal.

Em seguida as crianças escolheram a imagem de uma pintura do artista como demostra a figura 3 abaixo do seu quadro, para realizar uma releitura, utilizando as técnicas do pintor.

Figura 4: Quadro pintado por Vatenor



Fonte: https://natal.rn.gov.br/news/post2/1817. acesso em: 15 de junho de 2012.

Suas obras têm como temática os cajus, cajueiros e dunas, características da geografia de sua infância, vivida nas margens do Rio Potengi, Praia da Redinha e na Praia de Genipabu.

Salientamos que ao proporcionar a apreciação de obras de Arte para os alunos, é importante que o educador argumente sob sua importância, além do seu valor histórico, estimulando a autonomia da criança na apropriação artística cultural, criar oportunidade para falar o que vê e o que sente, despertando-lhe a curiosidade e sensibilidade. O que pode ser observado no quadro Releitura com os alunos.

Quadro 3: Releitura com os alunos
Objetivo: realizar releitura da obra de Vatenor (sem título).

P1:o que vocês conseguem ver nesse quadro?
C1: uma praia
C2: eu vejo cajus
C3: água
C4: um rio e uma praia
P2: Engraçado essas coisas penduradas são cajus é?
C1: É
C2: Cajus vermelhinhos
P1: Esses cajus estão na frente ou atrás?
Todos: na frente
P2: Na frente de quê?
C3,C4,C7: do rio
P1: Será que isso é rio ou mar
C8: É mar porque tem areia preta de praia
P2: Onde está essa areia preta?
C2: É pedra não é areia
C5: Não! Isso preto é peixe
P1: Será que é peixe? Olhem mais de perto...
C2: é pedra mesmo!

Fonte: Dados elaborados pelo pesquisador (2012)

ARTESANATO NORDESTINO

Conforme Fonseca (2002) o artesanato tem sua origem relacionada à história. Mais exatamente durante o período (6000 A.C), quando os primeiros objetos artesanais surgiram pela criação do homem que, diante das necessidades cotidianas, começaram a dar formas às matérias primas, fabricando cerâmica, como também tecendo fibras de origem animal e vegetal, polindo pedra, entre outros fazeres.

Ainda segundo o autor, no Brasil, o artesanato surgiu primeiramente dentro das diversas tribos indígenas existentes no nosso vasto território, as quais utilizavam pigmentos naturais, misturas de frutas para fazer pinturas e tintas corporais, como também utilizam sementes, ossos de animais, pedras para fazer colares e pulseiras, assim como cerâmica e a arte de plumaria como peças de vestuários. Considerado um dos mais ricos do mundo o artesanato brasileiro é garantia de sustento para inúmeras famílias e comunidades.

Assim, quando decidimos estudar sobre a representação da arte do nordeste, não poderíamos deixar de pesquisar sobre artesanato. Em nossos estudos e materiais trazidos pelas crianças verificamos que a Região Nordeste é rica em artesanato e que cada estado tinha a sua representação de arte.

Segundo Aurélio (2001), artesanato é “tudo que é feito com as mãos”. Queríamos que as crianças percebessem as diferenças entre um produto artesanal e um industrializado e então trouxemos alguns objetos para a apreciação na roda.

Primeiro apresentamos um celular e depois uma xícara feita de barro. E iniciamos a discussão sobre o trabalho o manual. Após essa discussão a atividade de casa foi pesquisar objetos de artesanato em casa e muitos alunos encontraram: Cesta de palha, escultura em barro, filtros de barro, xícaras.

Voltamos à sala de multimídia para apreciarmos outros tipos de artesanato do Nordeste, como eram feitos e quem os fazia. Encontramos brincos feitos de coco no Maranhão, bordados, flores com escamas de peixe no Ceará etc. Perguntamos então se poderíamos produzir artesanato e sermos artesãos. Eles responderam que sim e pensamos na construção de um CAJU de argila, se referindo aos cajus de Vatenor.

Primeiramente trabalhamos a forma do caju, desenhamos no quadro, depois em folhas de papel em branco e em seguida cada um recebeu um pouco de argila para trabalhar.

Fizemos um caju de argila juntamente com os alunos e posteriormente cada um fez o seu, trabalhamos a proporção da castanha para o caju e depois deixamos secar.

No dia seguinte pintamos de branco, esperamos secar novamente e aplicamos as tintas vermelha e/ou amarela junto com a cinza para a castanha. Os alunos fizeram um pratinho de base para sustentação do caju e esperam secar.

Após a construção dos cajus de argila, organizamos uma exposição junto à releitura da obra de Vatenor no solário da escola.

Figura 5: Exposição da releitura da obra de Vatenor



Fonte: Dados coletados pelo pesquisador (2012)

UM PASSEIO AO MAIOR CAJUEIRO DO MUNDO E A SUA FERINHA DE ARTESANATO

Depois de tanto interesse e motivação resolvemos realizar uma aula a passeio ao maior cajueiro do mundo e a uma ferinha de artesanato. Percebemos que as crianças tinham a necessidade em conhecer objetos feitos por artesã e conhecer a história do maior cajueiro do mundo, já que estávamos estudando sobre o pintor Vatenor que pintava cajus, que por sua vez é o símbolo marcante do estado do Rio Grande do Norte.

O Cajueiro de Pirangi, localizado na praia de Pirangi do Norte, em Parnamirim, cobre uma área de aproximadamente 9.000m², com perímetro de aproximadamente 500 metros. Devido a toda a sua extensão, a árvore gigante entrou para o Guinness Book “O Livro dos Recordes”, em 1994, como o Maior Cajueiro do Mundo.

De acordo com a tradição oral, diz a história que o Cajueiro foi plantado por um pescador chamado Luiz Inácio de Oliveira no ano de 1988. Há também relatos que o antigo

proprietário do terreno, Sylvio Pedroza (ex-prefeito de Natal), é o responsável pelo plantio. Outra teoria parte de que a própria natureza se encarregou do nascimento do gigante.

Atualmente o Instituto de Desenvolvimento Sustentável e Meio Ambiente do Rio Grande do Norte (IDEMA), é a instituição responsável pela administração, tendo em vista que ele faz parte do roteiro turístico do nosso estado, recebendo mais de 300 mil visitantes por ano, conforme observamos na figura abaixo Maior cajueiro do mundo.

Figura 6: Maior Cajueiro do Mundo



Fonte: https://www.dedmundoafora.com.br/maior-cajueiro-do-mundo-natal-rn/. acesso em 17 de junho de 2012.

Na feirinha de artesanato as crianças puderam observar e tocar nas peças que viram apenas em vídeo como as garrafas de areia colorida e os panos bordados, como podemos observar na figura Visita a feira de artesanato.

Figura 7: Visita a feira de artesanato



Fonte: https://www.dedmundoafora.com.br/maior-cajueiro-do-mundo-natal-rn/. acesso em 17 de junho de 2012.

Fizeram perguntas, tiraram muitas fotos e conheceram uma artesã de verdade. Ela estava fazendo uma bolsa de palha e trançava sua matéria-prima enquanto conversava com as crianças.

Foi de fato muito emocionante ver as crianças empolgadas e surpreendidas com a história do maior cajueiro do mundo e com a variedade de artesanato que a sua feira oferecia. Na volta, a turma realizou o registro do passeio, a partir do desenho e da escrita.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A temática “Nordeste: arte e Cultura” trouxe um clima de constante empolgação, envolvimento e descobertas ao grupo. Os objetivos traçados foram alcançados pela maioria da turma quando passaram a conhecer obras de arte de um artista nordestino: Vatenor; conseguem apreciar essas obras, observando elementos de uma pintura como cores, fundo, fazendo relações entre a vida e a obra do pintor, afirmando que ele pinta cajus porque é nordestino e conhece os cajus.

Além disso, fazem reflexões sobre a maneira como um objeto é produzido tentando desvendar a partir de suas características externas se é artesanato ou não, se pode ou não ter sido feito pelas mãos de um homem. Colocam-se como artesãos e se motivam a produzir arte, pintando e se expressando a partir do artesanato, durante a confecção dos cajus de argila.

Na sistematização do trabalho pedagógico em torno dos objetivos traçados para o eixo ARTE ressaltamos que o estudo possibilitou além do conhecimento a valorização da arte do Nordeste, portanto da cultura nordestina.

Nesse sentido, reafirmamos a importância das crianças possuírem contato com objeto de estudo e com os seus diferentes elementos, fenômenos e acontecimentos. Que sejam estimulados por questões significativas para observá-los e explicá-los, tendo acesso a modos variados de compreendê-los e representá-los.

REFERÊNCIAS

.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.3v.: il.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil: estratégias e orientações para a educação de crianças com necessidades educacionais especiais. /Ministério da Educação. Brasília: MEC, 2000.22 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**/Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica – Brasília. DF. v.l; il.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental.**Parâmetros curriculares nacionais terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1998. 174 p.

FERREIRA, Aurélio Buarque Holanda. **Mini Aurélio:** o mini dicionário da língua portuguesa. 4. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

FONSECA, Cecília Londres. **Referências Culturais**: base para novas políticas de patrimônio. Brasília, Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), 2002

GOMES, Paola B. M. B. Os materiais artísticos na Educação Infantil. In: CRAIDY, Carmem, KAERCHER, Gládis E. (Orgs.) **Educação Infantil**: pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001.

LÓSSIO, Rúbia Aurenívea Ribeiro; PEREIRA, César de Mendonça. A importância da valorização da cultura popular para o desenvolvimento local. Salvador/ BA: **UFBa: III ENECULT** – Encontro de Estudos Multidisciplinares em Cultura, realizado entre os dias 23 a 25 de maio de 2007, na Faculdade de Comunicação/UFBa, Salvador-Bahia-Brasil. Disponível em: www.scielo.org.br. Acesso em: 20 de junho de 2012.

RÊGO, Maria Carmem Freire Diógenes. **Recortes e Rrelatos a criança de 2 e 3 anos no espaço escolar.** Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 1995.

RESENHAS

BENEDETTI, Kátia Simone**. A falácia socioconstrutivista:** por que os alunos brasileiros deixaram de aprender a ler e escrever. Campinas, SP: Kirion, 2020.

Maria Silvana de Pontes[85]

O livro "A falácia socioconstrutivista: por que os alunos brasileiros deixaram de aprender a ler e escrever", escrito em 2019 e lançado em janeiro de 2022. Obra primorosa da professora de língua Portuguesa do ensino fundamental II (6º ao 9º ano) da rede municipal do estado de São Paulo desde 2001 Kátia Benedetti, confronta de modo enfático a hegemonia das teorias socioconstrutivista com um embasamento prático advindo da experiência da autora há mais de 20 anos unida a um robusto arcabouço teórico cientifico que comprova o total "atraso" dessa abordagem no espectro das neurociências e da Psicologia cognitiva da aprendizagem em ascensão atualmente dado ao crescente desenvolvimento científico da sociedade hodierna, caracterizada como a sociedade da informação e do conhecimento.

Ao falar sobre a Psicologia cognitiva da aprendizagem e as neurociências ambas áreas que são ainda muito desprezadas pelas licenciaturas e pelo magistério aqui no Brasil a autora constata que a inclinação à teoria socioconstruvista que é "absolutamente dominante" e que ainda é vista como "nova, como o que "há de mais moderno" e definitivo sobre alfabetização o motivo por essa rejeição inexplicável desde as suas maiores frente – as salas de aulas – até os que ditam os modismos pedagógicos, as leis e as diretrizes curriculares.

A obra se configura como uma leitura indispensável aos professores e pesquisadores do ensino e da aprendizagem da leitura, especialmente no Brasil. A começar pelos títulos sugestivos dos seus 11 capítulos que apresenta desde o resumos e a explicitação dos dois grupos de métodos de alfabetização as contribuições da neurociência. Esses e outros temas são diluídos, mas, ao mesmo tempo expandidos ao longo das suas 375 páginas e da sua extensa bibliografia. Vemos o quão intencional e salutar é a contribuição da autora sobre essa temática a qual ela mesma afirma ser um dos dois maiores flagelos da educação brasileira – a incapacidade de ler e escrever - o outro é a indisciplina. Assunto que não é desenvolvido neste livro que foca principalmente na desconstrução do ensino metódico, sistemático e progressivo que despreza inexplicavelmente nesta sociedade permeada pela ciência, o vigoroso conhecimento da neurociência e suas contribuições especialmente para a alfabetização.

[85] Mestranda em Ciência da Educação – Universidad Del Sol – Graduada em Pedagogia – Universidade Vale do Acaráu – UVA . RN.

De igual modo apresenta de modo contundente que há no espectro educacional brasileiro uma negação pelo ensino explícito e os resultados do "desensino" que tem deixado sequelas irreparáveis no desempenho dos alunos tanto de escolas publicas como privadas do nosso país.

A autora embasa-se em estudos, pesquisas e obras (alguns brasileiros) como é o caso de Copovilla (2005), SLiar-Cabral (2003), Oliveira (2010), Araújo (2011) e autores internacionais consagrados como é o caso de Dehaene (2012), um neurocientista francês, professor do *Collège de France* e diretor da Unidade de Neuroimagem Cognitiva do INSERM que atua em diversas linhas de pesquisa, em especial cognição numérica, as bases neurais da leitura e os correlatos neurais da consciência dentre outros. Esse embasamento garante credibilidade a essa escassa e quase solitária perspectiva de ser a teoria socioconstruvista uma abordagem política que despreza a abordagem neurocientífica pedagógica fundamentada em evidências sobre o funcionamento do cérebro humano e de como ocorre aprendizagem e permanece às escuras diante da luz das novas descobertas sobre o processo de aprendizagem humano, "acumulando evidências que essas teorias são simplesmente falácias pseudocientíficas." (p. 18)

Vejamos brevemente o conteúdo dos capítulos.

No capítulo 1 a autora situa o leitor acerca dos dois principais "tipos" de método de alfabetização presentes no cenário educacional brasileiro que podem ser simplificados em método global ou analíticos que parte do todo para as partes: palavração, sentenciação e textos e contos são os mais comuns e no método sintético que parte das partes para o todo. Os tipos mais conhecidos desse grupo são soletração, fônico e silábico. O capítulo 2 apresenta uma análise fabulosa da (bem conhecida entre os professores) teoria da Psicogênese da Língua escrita de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky que presume que a aprendizagem da leitura é similar a aprendizagem da fala. Ou seja, que a habilidade de ler e escrever é inata ao ser humano assim como é a fala. De acordo com essa teoria o aprendizado da leitura-escrita é um processo espontâneo decorrente dos estímulos e uma mediação específica. De acordo com a autora a teoria salienta que "a sistematização progressiva de conteúdos específicos por meio de métodos, bem como o ensino explícito do princípio alfabético seriam procedimentos artificiais e "mecanicistas" (p.66). Outrossim, apresentada pela autora é a crítica ás analises de escrita propostas por essa teoria que as configura como sendo uma perda de tempo, tempo que deveria ser destinado ao ensino explicito do sistema alfabético.

O capítulo 3 trata da perspectiva da linguagem sob a égide do letramento e multiletramento que nessa concepção “deixa de ser um sistema fechado, com normas e estrutura própria, para ser compreendida como uma forma de interação social” (p. 81).

A discriminação da natureza da linguagem verbal (fala) e da linguagem escrita é o assunto do capítulo que dá base para a próximo tópico apresentando no capítulo 5 que a salutar contribuição da nova área das neurociências e da Ciência Cognitiva que traz a afirmação e a comprovação necessária de que de acordo com as novas descobertas sobre o conhecimento humano “a leitura-escrita, do ponto de vista biológico, constitui uma aquisição, uma aprendizagem inteiramente distinta da nossa linguagem verbal inata, embora diretamente relacionada a ela” (p.111) o que reverbera o que fora posto enfaticamente no capítulo anterior sobre essa diferenciação que fornece subsidio primário para o ensino e a aprendizagem da língua.

No capítulo 6 a autora esmiúça os processos universais que ocorrem dentro do cérebro das crianças ao aprenderem a ler e escrever explicando pela latente neurociência da leitura como os caminhos neuronais são formados nesse processo. A recusa aos métodos e o suposto “obsoletismo” dos professores que insistem em utilizarem em sala de aula algum método de alfabetização de modo sistemático e a negação do ensino explícito é apresentado no capítulo 7 que traz também a importância do ensino do código alfabético como preditor inicial para o sucesso no aprendizado da leitura e da escrita.

Os capítulos 9 e 10 tratam do currículo e as práticas pedagógicas advindas dessa teoria que apresenta como método de ensino a “desmetodização” e o último capítulo reverbera o que foi percebido na sua prática e nos estudos acerca das sequelas deixadas na aprendizagem e que o atraso da nossa educação parece incontornável.

No capítulo 11, o capítulo final do livro, a autora apresenta como possibilidade de solucionar parte desses problemas a atualização da formação acadêmica dos professores, especialmente, os alfabetizadores intensificando sua especialização em disciplinas como fonética e fonologia, psicolinguística e psicologia cognitiva da aprendizagem ao invés de permanecer ocupando a maior parte da grade curricular dos cursos que formam esses futuros docentes com conteúdos sobremaneira ideólogigos e de acordo com a autora inúteis e contraproducentes à prática pedagógica.

O livro responde perguntas como: Por que os alunos brasileiros deixaram de aprender a ler e escrever? Será que o mal ensino no Brasil é culpa apenas dos professores? Por que encontramos alunos do 6º ao 9º ano cometendo graves erros de Língua Portuguesa? E ainda, por que vemos alunos do 3º ano (Ensino Fundamental I) ainda completamente analfabetos?

Essas e outras questões que perpassam a pesquisa e o ensino da leitura são aclaradas com a leitura desse livro.

Ao contrário de um certo “idealismo-romântico” que vemos em algumas obras teóricas sobre o ensino e a aprendizagem da leitura-escrita, o que encontramos (até de modo repetitivo - o que é favorável para quem está lendo) nesta obra é um exponencial esforço da autora em dialogar com as diversas áreas humanas, mostrando como o fator biológico e o cultural, o inato e o social, o prático e o teórico, não são visões antagônicas, mas complementares que podem constituir uma abordagem “neuro-antropológica” mais completa da leitura-escrita em conformidade com Dehaene (2010), citado recorrentemente ao longo do livro apar respaldar a importância da neurociência aliada principalmente à alfabetização.

A qualidade dessa obra se revela na medida em que recupera e integra conhecimentos sobre a leitura e outras atividades cognitivas e culturais do homem. Além disso, destaca-se pela constante preocupação com a utilidade das novas descobertas da neurociência para o ensino dessa aprendizagem indispensável à sociedade atual. “A falácia socioconstrutivista: por que os alunos brasileiros deixaram de aprender a ler e escrever” é uma leitura obrigatória para professores e pesquisadores da leitura e produzirá repercussões futuras importantíssimas para essa área de estudo indiscutivelmente salutar para nosso país.

BRITES, Luciana. **Brincar é Fundamental.** Como entender o neurodesenvolvimento e resgatar a importância do brincar durante a primeira infância. São Paulo: Gente Editora, 2020.

BRINCAR É FUNDAMENTAL

Maria Silvana de Pontes[86]

Brincar é fundamental é uma obra realizada por pela Luciana Brites, pedagoga, mestre em Distúrbio do Desenvolvimento e especialista em Educação Especial na área de deficiência mental; psicopedagogia clínica e institucional, e psicomotricidade. Luciana é fundadora do Neurosaber, instituto cujo intuito é transferir sapiências sobre o ensino-aprendizagem, crescimento e comportamentos de crianças e jovens.

"Você e a sua criança precisam remar juntos, como se estivessem em uma canoa, se quiserem avançar e chegar a algum lugar". – Luciana Brites. "Nos primeiros anos de vida, o brincar representa uma situação de criatividade espontânea que enriquece o conhecimento, a sociabilidade e as funções cerebrais no processo de aprendizagem.

Ao brincar, a criança emite criatividade, expressa fantasias, sensações, e emoções internas e adquire maturidade, resultados esses que a gratificam continuamente. Em Brincar é fundamental, Luciana Brites auxilia no entendimento do processo de aprendizagem e a importância dos estímulos adequados na primeira infância a partir das virtudes funcionais do sistema nervoso, como a linguagem, a audição e a visão.

Além de reunir referências de publicações de renomados pesquisadores da área, a autora constrói, em linguagem acessível, um guia prático destinado a mães, pais, educadores e profissionais que lidam com crianças que desejam compreender melhor o desenvolvimento na primeira infância.

Por meio da ludicidade, a criança desenvolve a sociabilidade, emoções, autonomia, criatividade, psicomotricidade, linguagem, dentre outras diversas habilidades. A primeira infância é a fase da aprendizagem, a criança tem sede de aprender, e o brincar é o principal estímulo para a inserção da criança no mundo do aprender/saber.

Luciana descortina tudo isso nesta obra, utilizando uma linguagem simples, de fácil compreensão, mas, com um poder incrível de absorção. Cada palavra escrita por ela tem uma

[86] Mestranda em Ciência da Educação – Universidad Del Sol – Graduada em Pedagogia – Universidade Vale do Acaráu – UVA . RN.

importância gigantesca na vida de mães, pais, educadores e profissionais que lidam com crianças.

A autora estrutura etapas do neurodesenvolvimento, estímulos adequados para cada fase da primeira infância, destaca a importância do desenvolvimento adequado na primeira infância para a construção do eu, mostra aspectos que ajudam na estimulação das crianças, como otimizar o desenvolvimento do seu aluno, filho ou criança com a qual você convive.

A obra aborda os principais atributos do desenvolvimento neural do pequeno ser. Se for ponderado a construção de uma casa completa, a infância inicial seria o alicerce. Se ele não for bem estruturado, todo o restante da casa sofrerá algum impacto.

Isto é, se o material for inadequado, ou se for trocada a ordem de construção, a casa não ficará firme e, futuramente, transparecerá rachaduras e outros empecilhos nela. Construir corretamente sai mais barato do que reformas constantes, sem contar que tais consertos se tornam demasiadamente mais morosos em seu processo como um todo.

Da mesma forma, se a base da vida de alguém não for boa, provavelmente, reparos futuros serão necessários, e é por conta disso que é tão essencial investir corretamente na formação do educando. Segundo Luciana Brites, a construção desse alicerce pedagógico deve iniciar-se pela mãe na própria gestação.

A criança precisa ser bem nutrida, pois ao longo dos 9 meses na gestação, o bebê necessitará de níveis adequados de nutrientes, como o ácido fólico e as vitaminas complexo B. O desenvolvimento do filho está ligado diretamente ao pai e a mãe.

Do zero aos seis anos, o livro leciona sobre a etapa mais importante da vida, demonstrando que pequenas atitudes podem fazer toda a diferença no crescimento da criança. A priori, Luciana menciona sobre o poder da simplicidade na vida da criança.

É comum olvidar sobre os princípios fundamentais do desenvolvimento da criança. Luciana mostra que a falta de clareza leva a falta de prioridades. Há pais que despendem muito tempo e dinheiro em requintados brinquedos para alegras seus filhos, sendo que na verdade, simples e velhos objetos podem suprir suas necessidades lúdicas. A palavra que resume o desenvolvimento infantil é: simplicidade.

Outra coisa que Luciana Brites chama a atenção é para o uso inadequado da tecnologia. Pesquisas apontam que as crianças que passam muito tempo diante das telas apresentam prejuízos na aquisição da linguagem, na comunicação, resolução de problemas e aprimoramento da coordenação motora, seja ela fina ou grossa. A criança deve evitar a exposição a tecnologia, mesmo que passivamente.

Outro fator abordado por Luciana é a desvalorização da educação infantil. Preocupar-se apenas no ensino superior, ou algo semelhante, pode ser uma má escolha para a família, sociedade ou Estado. Luciana Brites enfatiza que é na infância que habilidades socioemocionais se concretizam para, então, alavancarem os patamares dos indivíduos.

Além disso, uma gestão que prioriza a educação infantil de qualidade, torna-se aliada da construção da auto responsabilidade do educando que, por sua vez, transformará positivamente o futuro, já que absorveu intelectual e socialmente, todos os atributos necessários para um comportamento eficiente no trabalho, na sociedade e na vida.

Luciana Brites também ressalta sobre a ansiedade dos pais em querer acelerar o aprendizado dos filhos, como por exemplo, comprar um andador para que a criança comece a andar logo. Outro exemplo é matricular a criança em variados cursos, julgando criar um gênio que, na verdade, fica tão sufocada com a agenda, que não consegue desenvolver cada dom lecionado. Luciana postula que, na infância, a criança precisa de tempo para ser criança.

Por fim, Luciana aponta a defasagem na formação dos professores, afirmando que falta atualização tanto nas escolas, quanto dos profissionais de educação. Notoriamente, esses graves empecilhos causam tropeços pedagógicos que, se não forem devidamente tratados, prejudicam severamente os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Quando nasce um indivíduo, também nasce um pai, uma mãe, e uma rede de apoio para essa criança. Todo esse círculo terá influência na formação da criança. Luciana conceitua o livro em 4 pilares, que determinam o acrônimo ABCD: Aprendizagem, Brincadeira, Cognição e Desenvolvimento. Esses pilares laboram ao mesmo tempo e variam conforme as etapas da primeira infância.

A aprendizagem é o resultado das interações humanas com o ambiente. É qualquer mudança no nosso comportamento que ocorre como resultado de nossas experiências empíricas. O órgão da aprendizagem é o cérebro. A maturação da medula acontece da cabeça para os pés, no sentido do céfalo-caudal, e do centro para as extremidades.

Por essa razão, primeiro, o bebê sustenta o pescoço, depois a coluna e, por fim, dá os primeiros passos. Bebês já nascem com todas as estruturas do cérebro prontas para aprender. Por isso, é importante que os pais tenham paciência nessa fase crucial, concedam bastante amor e não pulem nenhuma etapa. Todas as pequenas atitudes são relevantes no aprendizado.

· Na Brincadeira, a criança aprende diversas habilidades, desperta a criatividade e estimula todos os sentidos. No início da vida, a criança brinca consigo mesma, depois sozinha e posteriormente com as demais crianças. Brincar está associado com diversão,

entretenimento e a recreação. Para existir a brincadeira, é necessário a motivação intrínseca. Depois, afeto positivo, ausência de lateralidade e, por último, flexibilidade.

Existem diferentes tipos de brincadeiras, podendo ser resumidas nas seguintes categorias: jogo funcional, jogo construtivo, jogo de faz-de-conta, e jogos formais com regras. Cada brincadeira dessa tem um objetivo em específico e é indicada para distintas faixas etárias.

A Cognição é a habilidade que o cérebro tem de assimilar e processar informações para converte-las em conhecimento, a fim de tomar decisões e/ou produzir respostas. São as habilidades cognitivas que nos permitem controlar e regular nossos pensamentos, emoções e ações.

Isso é fundamenta para nossa saúde mental e nossa vida funcional. A cognição depende do aprendizado principalmente que vem através das brincadeiras. Luciana enfatiza as funções cognitivas executivas: controle inibitório, memória de trabalho e a flexibilidade cognitiva.

O Desenvolvimento engloba todas as etapas da vida e é caracterizado por três aspectos fundamentais: evoluir, amadurecer e crescer. Os fatores que auxiliam no desenvolvimento dependem do organismo (fatores genéticos e sistema neuroendócrino), da alimentação e interação com o meio. Os pais precisam compreender as fases do Desenvolvimento, pois a falta de clareza leva a falta de prioridades.

A autora apresenta ideias de como estimular a criança ao longo da primeira infância. Ela ressalta as habilidades correspondentes de cada idade e quais atividades devem ser priorizadas. As informações apresentam objetivos específicos desde o nascimento até os 6 anos. Além disso, há um anexo com indicadores de desenvolvimento para avaliar a Linguagem, Cognição, Habilidade Socioemocional, Motricidade Ampla e Motricidade Fina.