

Revista
a

EVOLUÇÃO

Ano III - nº 26 - Março/2022

ISSN 2675-2573



EU TENHO UM SONHO

Sabina Paulino de Sene



MULHERES

Que fazem esta revista acontecer



Filada 2:
ABEC
BRASIL
Associação Brasileira de Editores Científicos



www.primeiraevolucao.com.br

Revista **1ª** EVOLUÇÃO

Ano III - nº 26 - Março de 2022

ISSN 2675-2573

Uma publicação mensal da Edições Livro Alternativo

Editor Responsável:

Antônio Raimundo Pereira Medrado

Editor correspondente (Angola):

Manuel Francisco Neto

Coordenaram esta edição:

Ana Paula de Lima

Andréia Fernandes de Souza

Vilma Maria da Silva

Organização:

Andréia Fernandes de Souza

Manuel Francisco Neto

Vilma Maria da Silva

Colaborador: Isac dos Santos Pereira

AUTORES(AS) DESTA EDIÇÃO

Alecina do Nascimento Santos
Daniela da Silva Souza Santos
Débora Miriam Bezerra de Andrade
Fabiana Lemes da Silva
Lucas Missio Christino
Patrícia Mendes Cavalcante de Souza
Quitéria Maria da Silva Barros
Rafaella Torres Santos

Renato Souza de Oliveira Carvalho
Rita de Cássia Barbosa de Carvalho
Simoni Alves Pereira Almeida
Sulamita Gonçalves de Souza
Tânia de Jesus Alves
Tamires Aparecida Silva dos Santos
Terezinha Joana Camilo
Vanessa Izidorio de Arruda Domingues



<https://doi.org/10.52078/issn2673-2573.rpe.26>

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Revista Primeira Evolução [recurso eletrônico] / [Editor] Antonio Raimundo Pereira Medrado. – ano III, n. 26 (mar. 2022). – São Paulo : Edições Livro Alternativo, 2022.

102 p. : il. color

Bibliografia

Mensal

Modo de acesso: <https://primeiraevolucao.com.br>

ISSN 2675-2573 (on-line)

1. Educação – Periódicos. 2. Pedagogia – Periódicos. I. Medrado, Antonio Raimundo Pereira, editor. II. Título.

CDD 22. ed. 370.5

Patrícia Martins da Silva Rede – Bibliotecária – CRB-8/5877



São Paulo
2022

Editor Responsável:

Antônio Raimundo Pereira Medrado

Editor correspondente (ANGOLA):

Manuel Francisco Neto

Comissão editorial:

Antônio Raimundo Pereira Medrado

José Roberto Tenório da Silva

Manuel Francisco Neto

Vilma Maria da Silva

Coordenação editorial:

Ana Paula de Lima

Andreia Fernandes de Souza

Denise Mak

Isac dos Santos Pereira

Patrícia Tanganelli Lara

Thaís Thomas Bovo

Com. de Avaliação e Leitura:

Prof. Me. Adeilson Batista Lins

Profa. Esp. Ana Paula de Lima

Profa. Me. Andreia Fernandes de Souza

Profa. Dra. Denise Mak

Prof. Me. Isac dos Santos Pereira

Prof. Dr. Manuel Francisco Neto

Profa. Me. Maria Mbuanda Caneca Gunza Francisco

Profa. Dra. Patrícia Tanganelli Lara

Profa. Dra. Thaís Thomaz Bovo

Profa. Me. Veneranda Rocha de Carvalho

Bibliotecária:

Patrícia Martins da Silva Rede

Colaboradores especiais:

Cleia Teixeira da Silva Oliveira

Isac dos Santos Pereira

José Wilton dos Santos

Edição, Web-edição e projetos:

Antônio Raimundo Pereira Medrado

José Roberto Tenório da Silva

Lee Anthony Medrado

Contatos

Tel. (11) 98031-7887

Whatsapp: (11) 99543-5703

primeiraevolucao@gmail.com

https://primeiraevolucao.com.br

São Paulo - SP - Brasil

netomanuelfrancisco@gmail.com

Luanda - Angola

Imagens, fotos, vetores etc:

https://publicdomainvectors.org/

https://pixabay.com

https://br.freepik.com

É permitida a reprodução total ou parcial dos artigos desta revista, desde que citada a fonte.

Os artigos assinados são de responsabilidade exclusiva dos autores e não expressam, necessariamente, a opinião da revista.

Publicada no Brasil por:

Edições **Livro Alternativo**

CNPJ: 28.657.494/0001-09

Colaboradores voluntários em:



A revista **PRIMEIRA EVOLUÇÃO** é um projeto editorial criado pela Edições Livro Alternativo para auxiliar professores(as) a publicarem suas pesquisas, estudos, vivências ou relatos de experiências.

O corpo editorial da revista é formado por professores, especialistas, mestres e doutores que atuam na rede pública de ensino, e por profissionais do livro e da tecnologia da informação.

É totalmente financiada por professoras e professores, e distribuída gratuitamente.

PROPÓSITOS:

Rediscutir, repensar e refletir sobre os mais diversos aspectos educacionais com base nas experiências, pesquisas, estudos e vivências dos profissionais da educação;

Proporcionar a publicação de livros, artigos e ensaios que contribuam para a evolução da educação e dos educadores(as);

Possibilitar a publicação de livros de autores(as) independentes;

Promover o acesso, informação, uso, estudo e compartilhamento de softwares livres;

Incentivar a produção de livros escritos por professores e autores independentes.

PRINCÍPIOS:

O trabalho voltado (principalmente) para a educação, cultura e produções independentes;

O uso exclusivo de softwares livres na produção dos livros, revistas, divulgação, palestras, apresentações etc desenvolvidas pelo grupo; A ênfase na produção de obras coletivas de profissionais da educação;

Publicar e divulgar livros de professores(as) e autores(as) independentes e/ou produções marginais;

O respeito à liberdade e autonomia dos autores(as);

O combate ao despotismo, ao preconceito e à superstição;

O respeito à diversidade.

**Esta revista é mantida e financiada por professoras e professores.
Sua distribuição é, e sempre será, livre e gratuita.**



Filiada à:



www.primeiraevolucao.com.br

A educação evolui quanto mais evoluem seus profissionais

SUMÁRIO

05 APRESENTAÇÃO

Profª. Dra. Andréia Fernandes de Souza

09 HOMENAGEM

Sabina Paulino de Sene

COLUNAS

6 Catalog'Art; Naveg'Ações de Estudantes

Isac dos Santos Pereira



ARTIGOS

1. O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM NA LEITURA E ESCRITA Alecina do Nascimento Santos	13
2. CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO POPULAR NA ESCOLHA DOCENTE Daniela da Silva Souza Santos	19
3. O DESENVOLVIMENTO INFANTIL, E A NATUREZA NO AMBIENTE ESCOLAR Débora Miriam Bezerra de Andrade	23
4. APRENDIZAGENS NA INFÂNCIA: DO CUIDAR AO EDUCAR Fabiana Lemes da Silva	29
5. A IMPORTÂNCIA DA INFRAESTRUTURA PARA O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA Lucas Missio Christino	35
6. REFLEXÕES SOBRE A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL Patrícia Mendes Cavalcante de Souza	41
7. OS ALUNOS DA EJA E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR Quitéria Maria da Silva Barros	49
8. CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA Rafaella Torres Santos	55
9. O ESTUDO DE POPULAÇÕES E AS IMPLICAÇÕES NA EDUCAÇÃO E SOCIEDADE Renato Souza de Oliveira Carvalho	61
10. MUDANÇAS METODOLÓGICAS NAS AULAS DE MATEMÁTICA DO ENSINO MÉDIO: REFLEXÕES E PRÁTICAS Rita de Cássia Barbosa de Carvalho	67
11. A FAMÍLIA, A ESCOLA E A CRIANÇA COM TDAH Simoni Alves Pereira Almeida	71
12. A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL Sulamita Gonçalves de Souza	77
13. A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL Tamires Aparecida Silva dos Santos	81
14. AS CRIANÇAS PEQUENAS E O BRINCAR NO CHÃO DA ESCOLA Tânia de Jesus Alves	89
15. O ESTÍMULO DO PENSAMENTO FILOSÓFICO NA EDUCAÇÃO Terezinha Joana Camilo	95
16. A IMPORTÂNCIA DO USO DAS NOVAS TECNOLOGIAS E A EDUCAÇÃO Vanessa Izidorio de ArrudaDomingues	99

MARÇO, MÊS (DA LUTA) DAS MULHERES

E chegamos a mais um mês de março, mês que nos lembra da luta das mulheres por direitos iguais. Se hoje o mundo nos parece cheio de injustiças, ao retrocedermos no tempo lembramos do direito ao voto, direito a dirigir, ao divórcio, ao ingresso nas universidades, a praticar esportes ou pela independência financeira, percebemos os avanços da sociedade. Luta pela liberdade sexual e por outros aspectos tão naturalizados aos homens como a escolha pelas ditas profissões duras.

Se há uma profissão no Brasil em que as mulheres são maioria é a docência. Elas representam 96% dos professores na educação infantil. No ensino fundamental elas representam 88% nos anos iniciais e 67% no ensino fundamental. A porcentagem chega a 58% no ensino médio e 51% no ensino superior. Essa queda pode ser justificada pelos salários menores nos níveis mais baixos da educação., ou seja, mesmo na profissão onde as mulheres prevalecem, elas ainda aparecem nos níveis com menores remunerações.

Esses dados nos dão subsídios para resistir, estudar, trabalhar, buscar o aprimoramento profissional e pessoal, questionar as situações que nos parecem naturais, modificar o olhar e humanizar!

Para representar essas mulheres, a capa desta edição homenageia a Professora Sabina Sene, mulher, professora, preta, mãe, periférica, que vê na leitura a possibilidade de realizar sonhos.

Nessa edição temos artigos que tratam da educação nos variados níveis de ensino, escrito por mulheres, que além das lutas por igualdade também se posicionam pelas condições de trabalho e melhores condições sociais do público atendido, e homens, que precisam estar atentos e fortes reivindicando conosco por um mundo mais justo independente do gênero.

Boas reflexões!



Profª. Dra. Andréia Fernandes de Souza

Licenciada em Artes Visuais, Pedagogia e Matemática. Doutora pela (UNIFESP). Professora Nota Dez em 2015 (VICTOR CIVITA). Professora dos anos iniciais na rede pública estadual e municipal de São Paulo.



PERCURSOS DE UMA PEQUENA E LONGA DESCOBERTA¹

Nenhum desenho ou rabisco se inicia do nada, sem que não sejam oferecidos determinados materiais ou meios para sua expressão; gravetos, lápis, canetinhas, giz de cera, água, tinta... Tudo, ao cercar a criança que está livre dentro de algum contexto, pode lhe possibilitar para que suas expressões gráficas comecem a ocorrer. Fases, andanças, descobertas, aventuras, tentativas, erros e acertos... Tudo faz parte desse processo.

A título de exemplo, sobre a passagem das fases conceituais e a permanência em alguma delas, os desenhos abaixo de uma estudante entre seis e sete anos na época trazidos para essa reflexão e diálogo, propicia um olhar sensível e avançado. À luz das concepções de Lavee (2013:2017) sobre tais fases, o texto, seja ele escrito ou mesmo imagético, nosso grande foco, nos propicia um olhar sobre os avanços na construção de proposições, ora resvaladas e ora imersas em contextos da cultura infanto-juvenil advindas de produções animadas. Datadas de 2015, o pesquisador catalogou e registrou durante os dois semestres o desenvolvimento gráfico e pictórico da presente estudante.

As imagens a seguir ilustram um período longo de apropriação da jovem desenhista, haja vista sua imensa coleção de desenhos apropriados de personagens semelhantes, que remetem brevemente a alguma animação. Privilegiou-se por não inserir imagens comparativas das animações com as quais tal estudante teve contato, visto que seriam extensas as relações; as imagens foram introduzidas integradas de duas em duas a título de exemplo do desenvolvimento do desenho de imaginação 2 (Quando a criança começa por edificar suas primeiras obras com imagens mais concretas quando comparadas com a realidade circundante) para os de proposição.



Figura 1 e 2 Passagem do desenho de imaginação 1 para imaginação 2/ Menina de 6 anos da Escola Madre Marie Domineuc

Fonte: Acervo fotográfico pessoal, 2015



Figura 3 Passagem do desenho de imaginação 2 para o desenho de apropriação

Fonte: Acervo fotográfico pessoal, 2015

¹ O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001 para o primeiro autor.



Figura 4 Passagem de desenhos de apropriação para os de proposição/Aluna de 6 anos da Escola Madre Marie Domineuc



Figura 5 Passagem de desenhos de apropriação para os de proposição/Aluna de 6 anos da Escola Madre Marie Domineuc

Fonte: Acervo fotográfico pessoal, 2015



Figura 6 Desenho de proposição/ Menina de 6 anos da Escola madre Marie Domineuc



Figura 7 Desenho de proposição/ Menina de 6 anos da Escola madre Marie Domineuc

Fonte: Acervo fotográfico pessoal, 2015



Figura 1 Desenho de proposição/ Menina de seis anos da Escola madre Marie Domineuc



Figura 9 Desenho de proposição/ Menina de seis anos da Escola madre Marie Domineuc

Fonte: Acervo fotográfico pessoal, 2015

Isac dos Santos Pereira

Doutorando e Mestre em Comunicação audiovisual pela Universidade Anhembi Morumbi – UAM com pesquisa sobre Naruto na sala de aula. Especialista em Arte/Educação: teoria e prática, pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo - ECA/USP. Especialista em Neurociências Aplicada à Educação pela Universidade Anhembi Morumbi -UAM. Licenciado em Artes visuais pela Faculdade Paulista de Arte -FPA. Professor atuante de Arte no Ensino Fundamental I da rede Municipal de São Paulo, na Emef Paulo Setúbal.
E-mail: mailto: isacsantos02@hotmail.com

DESTAQUE



Professora
SABINA PAULINO DE SENE

Revista **EVOLUÇÃO**

DESTAQUE

SABINA PAULINO DE SENE

Professora
SABINA PAULINO DE SENE

Eu tenho um sonho

“I HAVE A DREAM!” disse com sorriso no rosto ao iniciar seu relato.

Formada em Educação Artística na década de 1980, Sabina ingressou como professora da rede municipal em 2000 na EMEF Altino Arantes Chegou na EMEF Profa Olinda Menezes Serra Vidal em 2008 com grande esperanças como diria Charles Dickens.

Ela tinha um sonho, mas ele demorou a se tornar realidade. Quando aparecia uma oportunidade se candidatava para a função de Professor Orientador da Sala de Leitura (POSL), mas esbarrava nos

DESTAQUE

SABINA PAULINO DE SENE



critérios impostos pela Diretoria Regional de Ensino (DRE). Não ser professora dos anos iniciais, não ser professora de língua portuguesa, não ter ninguém disponível para assumir suas aulas, tudo isso acabou postergando esse sonho.

Talvez a frase “Sonho que se sonha só é só um sonho que se sonha só, mas sonho que se sonha junto é realidade.” de Raul Seixas fizesse muito sentido na carreira profissional de Sabina.

Ao conhecer a Profa. Jeane que já atuava na Sala de Leitura, se encantou mais ainda com a leitura e todas as possibilidades que cabem dentro de um livro. Na hora do intervalo, horas atividades, ou livres lá estava Sabina com Profa. Jeane em meio a tantos livros e arte-leituras! “Era como se o pó-de-pir-lim-pim-pim dos livros me encantasse de tal maneira que eu não saia mais daquela sala”-confessou a professora.

Foi na reunião de Conselho de Escola no ano de 2009 na qual Sabina iniciou sua proposta dizendo que tinha um sonho! Com tantos diplomas que a vida foi lhe oferecendo, encantar foi sendo uma habilidade fácil que Sabina fazia tanto com os professores quanto com os alunos.

O acervo da Sala de leitura era expressivo e bem cuidado. Os alunos desejavam estar naquele espaço e com aquelas professoras! A cada ano

novos desafios sendo impostos mas o “sonho sonhado junto” fazia com que as dificuldades do trabalho fossem contornáveis.

Em 2010, numa reposição de aula que aconteceria em um sábado, Jeane e Sabina programaram uma Feira de Troca de Livros. O resultado foi tão espetacular que o evento começou a fazer parte do calendário de eventos da escola. Nessa feira os alunos traziam os livros que não queriam mais, recebiam cupons e no dia marcado eles iam até as bancas temáticas (romance, HQs, aventura) e trocavam seu cupom por outros livros. Com o passar do tempo foram acrescentados sorteios, cenários para fotos entre outros. Essa ação foi destaque no portal da SME

<https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/noticias/emef-olinda-menezes-serra-vidal-realiza-viii-feira-de-troca-de-livros/>

<https://www.flickr.com/photos/146406791@N07/34493718603/in/album-72157684950075836/>

Os alunos já começam o ano perguntando “Prô, quando vai ter a feira de troca de livros?”, “Eu já separei um montão!”, “Vai ter desfile afro e teatro?”, “Vamos ter mediação de leitura no hospital Tiradentes?”, “Esse ano a gente vai ler lá

DESTAQUE

SABINA PAULINO DE SENE



Dentre os prêmios, os professores envolvidos ganharam passagem e estadia para conhecer a Oficina Espantapájaros dirigida por Yolanda Reyes, em Bogotá na Colômbia, a escola ganhou a reforma do espaço incluindo peças para o mobiliário, data-show, som, acervo de livros e a visita de autores como: Ilan Brenman, Heloísa Prieto, Lúcia Hiratsuka, Wagner Costa, Moreira de Acopiara e outros do território do bairro Cidade Tiradentes no qual a escola está localizada.

<http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Main/Noticia/Visualizar/PortalSMESP/Premiacao-do-Concurso-Escola-de-Leitores-na-23-Bienal-do-Livro>

Sobre esse trabalho realizado, a Prof^a Michele Gesteira, professora de Arte na mesma escola, escreve "O ambiente aconchegante através de um olhar atento. Sempre disposta a ajudar seus colegas professores. Suas mãos transformam tecidos, papéis e o que estiver ao alcance em Arte. Um ambiente acolhedor em espaços temáticos, ora fantásticos, ora fortalecendo a cultura afro-brasileira. Com sua bela caligrafia convida a todos para ler na sala e fora dela."

Ao olhar essa trajetória de sonho que vira realidade Sabina não esconde sua emoção "Amooooo tudo isso!" e revela "Este ano provavelmente é meu último, pois me aposento, mas... continuarei sonhando!"

Que os sonhos da Prof^a Sabina, de seus alunos e daqueles que cruzaram esses caminhos se tornem realidade e que possamos ser um país de gente ávida por leitura!

no asilo né, pô?", "E o clube de leitura começa quando?", "Nós vamos visitar a bienal?"... Difícil controlar a ansiedade dessa galera ávida por leitura! De todas, a pergunta que a professora mais gosta de ouvir é "E quando vai começar o empréstimo de livros?"

"Transformar a sala de leitura no lugar onde os alunos mais desejem estar[...] muitos pedem na aula de educação física para vir para cá!" - ela afirmou com muita satisfação, pois sabemos que concorrer com educação física não é tarefa fácil! "Sempre quis que eles vissem esse espaço como lugar de ideias, trocas e aconchego"

Eis que em 2012 a Profa. Jeane se aposentou. Não foi fácil perder a parceria e companhia daquela que havia indicado o caminho a seguir, mas era necessário continuar. Sabina, sendo o par avançado naquele momento pois já tinha certo conhecimento do espaço e de seu funcionamento, começou a nortear os passos da Prof^a Eliene, quando a mesma ingressou como POSL.

Em 2014 o projeto desenvolvido pela Sala de Leitura foi reconhecido pelo prêmio "Ler é sempre um prazer" patrocinado pelo Instituto C&A.





Professora Ana Paula de Lima

MULHER QUE FAZ ESTA REVISTA ACONTECER

www.primeiraevolucao.com.br

PRIMEIRA EVOLUÇÃO

O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM NA LEITURA E ESCRITA

ALECINA DO NASCIMENTO SANTOS

RESUMO: Este artigo busca refletir sobre o processo ensino aprendizagem da leitura e da escrita. O artigo presente procura trazer informações pertinentes aos educadores sobre o processo ensino aprendizagem, tornando-se parte fundamental no cotidiano em sala de aula. Para contribuir com o artigo foi utilizada uma pesquisa bibliográfica, baseada em autores que corroboram com o tema a respeito do processo ensino aprendizagem. Como resultado dessa pesquisa percebe-se que as pessoas confundem o uso de alfabetização natural com o fato de deixar as crianças aprenderem somente o que desejam por se tratar de uma proposta construtivista, pois consideram que a educação e o aprendizado são processos formados pelos próprios alunos. .

Palavras-chave: Alfabetização. Aprendizados. Educação. Letramento.

INTRODUÇÃO

Em um contexto social como o nosso, é comum que a criança veja experiências de leitura e escrita em suas ações cotidianas e se relacione de uma forma ou de outra com o código escrito. Observar atentamente as páginas de um livro, imitar o ato de ler ou escrever, ouvir adultos que leem em voz alta, fazer deduções ou hipóteses sobre o que vai acontecer em uma história ou refletir sobre o que deve ser escrito em uma mensagem são aspectos que, sem haver dominar o código escrito, já fazem parte desse aprendizado.

Na aprendizagem da alfabetização é fundamental combinar a sistematização com a criatividade e a espontaneidade, partindo sempre das vivências da criança e da sua necessidade de explorar, brincar e partilhar.

Uma característica das crianças é a sua ligação com as palavras: gostam de brincar com sons, fazer rimas, etc. Essas atividades são importantes nesse processo, pois permitem o desenvolvimento da consciência fonológica, ou seja, a capacidade de reconhecer os elementos que compõem a linguagem (palavras, sílabas e fonemas) e refletir sobre eles. É uma habilidade relevante para aprender código escrito.

E o que dizer quanto ao que defende Magda Soares em alfabetizar? Inserir a alfabetização e o letramento já nos anos iniciais dos alunos, seria mesmo o melhor a se fazer? Eu já lhes adianto minha resposta dizendo que sim, "Toda criança pode aprender a ler e a escrever" Soares (2020).

Aprender a ler e a escrever ainda nos anos iniciais é além de uma forma de inserir a criança no mundo letrado, é também um direito dela, é a construção de sua identidade como um ser pensante, um ser singular e reflexivo, abre portas para diversas possibilidades e as fazem ler o mundo através de seus próprios pontos de vista. Quanto mais cedo o aluno se tornar alfabético, mais cedo ela vai poder entender e refletir sobre as suas escolhas.

Mas desta forma não tiraremos a ludicidade do aluno? Não, alfabetizar e letrar não precisa ser um processo mecânico, o lúdico faz parte de tudo ao nosso redor, só precisamos prestar atenção, quando se tem um educador preocupado em trabalhar não sobre eles, mas com eles, o processo se torna leve e prazeroso.

Soares (2020, p. 39) as primeiras escritas da criança dos rabiscos às letras.

(...)ascrianças desde muito pequenas desenhavam supondo que estão, assim, "escrevendo" entendem que escrever é representar aquilo que se fala, os significados, tal como faziam os primeiros sistemas de escrita, a medida, porém, que vivenciam o uso da escrita em seu contexto familiar, cultural e escolar, as crianças vão percebendo que escrita não é desenho, são traços, riscos, linhas sinuosas.

Magda Soares ao falar sobre as primeiras escritas das crianças e a importância da leitura na educação tem total discernimento que não é uma tarefa que se diga fácil, devido a grande maioria que não tem esse hábito formado desde criança, mais é inaceitável, que nos dias de hoje as pessoas não entendam que a leitura é a evolução de uma sociedade, é a forma mais acelerada para erguer uma comunidade pobre, a educação é o processo de transformação que falta, para se evoluir as riquezas que um país tem, a educação é a contribuição que coloca todos em um mesmo nível de saber, somente dando ênfase a educação é que poderemos lutar por um país mais justo e consciente de seus deveres e obrigações.

Deve-se pensar que o sucesso de tudo se dá a medida que damos a devida importância a cada assunto, em especial a inserção da alfabetização e letramento nos anos iniciais.

Constatou-se que o quanto antes aproveitarmos esta facilidade que as crianças têm de aprender e trabalharmos com a inserção desta prática, brevemente alcançaremos com êxito a alfabetização e desenvolvimento das nossas crianças.

Em síntese, com a ampliação do contato das crianças com a escrita, elas desenvolverão progressivamente o reconhecimento das letras e conseguirão nomear e grafar objetos e letras com segurança e habilidade grafomotora, isso é extremamente essencial para a alfabetização.

A INFÂNCIA E SEU PROCESSO HISTÓRICO

A infância é considerada a fase das descobertas, onde tudo se aprende com facilidade. Uma fase rica que se bem trabalhada possibilitará uma infinidade de aprendizados significativos para a construção de um sujeito íntegro e preparado para agir em sociedade.

A imagem de infância é reconstituída pelo adulto, por meio de um duplo processo: de um lado, ela está associada a todo um contexto de valores e aspirações da sociedade, e, de outro, depende de percepções próprias do adulto, que incorporam memórias de seu tempo de criança. Assim, se a imagem de infância reflete o contexto atual, ela é carregada, também, de uma visão idealizada do passado do adulto, que contempla sua própria infância. A infância expressa no brinqueado contém o mundo real, com seus valores, modo de pensar e agir e o imaginário do criador do objeto. (KISHIMOTO, 1995, p.50).

Tendo em mente que cada ser humano tem ritmos e maneiras diferentes de desenvolvimento para andar, falar, brincar, comer, ler e escrever. Pode-se concluir que a educação deve ser voltada para tais perspectivas, considerando as múltiplas dimensões e entendendo o desenvolvimento como um processo contínuo.

A palavra criança era entendida como falta de idade, maturidade ou de adequada integração social. Portanto essa definição está longe de ser apenas o fator da idade, pois está associada a determinados papéis e desempenhos específicos e esses papéis dependem estreitamente da classe social a que a criança pertence.

Sua participação no processo produtivo, o tempo de escolarização, o processo de socialização no interior da família e da comunidade, as atividades cotidianas se diferenciam dependendo da posição da criança e de sua família na estrutura socioeconômica. Se essa inserção social é diferente, fica impróprio ou inadequado supor a existência de uma população infantil homogênea, em vez de se perceber diferentes populações infantis com processos desiguais de socialização.

No Brasil, “é considerado criança, todo e qualquer indivíduo que tenha entre zero e doze anos” (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, 1990).

A ideia de infância não existiu sempre e da mesma forma. Ela aparece com a sociedade capitalista, urbano-industrial, na medida em que muda a inserção e o papel social desempenhado pela criança na comunidade. Este conceito de infância é determinado pela modificação das formas de organização da sociedade.

Esta forma de organização instituiu diferentes classes sociais no interior das quais o papel da criança é diferente. A ideia de uma infância universal foi se desenvolvendo a partir das classes dominantes baseada no seu modelo padrão de criança, a partir dos critérios de idade e de dependência do adulto, característicos de um tipo específico de papel social por ela assumido.

Atualmente, no Brasil, “é considerado criança, todo e qualquer indivíduo que tenha entre zero e doze anos” (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, 1990).

A escola é um marco na vida da criança. São muitas as crianças que frequentam uma instituição de ensino desde muito cedo. Mesmo assim, o ingresso no ensino fundamental é considerado um momento crucial no desenvolvimento das crianças em termos de aquisição de conhecimento, valores e comportamentos. Alteram-se os espaços físicos, os tempos, as relações de convivência com os seus pares, com os adultos e a rotina, salientando a diminuição do tempo de brincar.

AS MUDANÇAS NO ENSINO FUNDAMENTAL

O Ensino Fundamental sofreu diversas alterações no seu percurso histórico e foi configurado/ reforçado a partir da Constituição Federal de 1988 em oito anos obrigatórios e gratuitos de estudos em instituições públicas. Como ressaltamos, em virtude de intensos debates baseados no princípio do direito universal à educação para a todos, é aprovada em 20 de dezembro de 1996 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso seguindo as determinações da Constituição Cidadã.

De acordo com Saviani (2008), a lei mencionada teve como princípio regulamentar os direitos e conquistas já assegurados na Carta de 1988. Tal legislação, dentro do contexto neoliberal de reformas dos anos de 1990, amparada pela Constituição Federal Brasileira de 1988, ofereceu suporte para a efetivação da Lei do Plano Nacional de Educação como política de Estado em 2001, embasando demais planos do Governo específicos para a área educativa, tanto em âmbito Nacional, como do Distrito Federal, Estadual e Municipal, como por exemplo: as Diretrizes Curriculares Nacionais de Ensino (DCNE); os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN); o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

Assim como aconteceu com a primeira LDB nº 4.024/61, um longo período se passou entre a nova constituição e promulgação da Lei nº 9.394, em 20 de dezembro de 1996, visto que tal legislação é resultado de um longo embate, que durou cerca de oito anos, em meio a propostas e discussões de forças contraditórias e distintas.

Dentre os vários avanços expressos na lei, é importante destacar o reforço do tempo de permanência mínima na educação obrigatória e a questão da ampliação consecutivamente da gratuidade da escola pública para o Ensino Fundamental (art. 32).

Diante desse cenário e de pesquisas do Instituto Brasileiro de Geografia e estatística (IBGE) no ano 2000 indicavam que a entrada de crianças com 6 anos de idade na 1ª série do Ensino Fundamental nas escolas da rede pública de ensino já era uma realidade e; pela abertura do art. 87, § 3º inciso I, das Disposições Transitórias que afirmava: “Cada município e, supletivamente, o Estado e a União, deverá: I – matricular todos os educandos a partir dos sete anos de idade e, facultativamente, a partir dos seis anos, no Ensino Fundamental”, iniciou-se as discussões em torno da efetivação dessa ampliação no plano legislativo.

Por força das exigências legais e sociais, o parágrafo 1º do artigo 87 das “disposições Transitórias” (Título IX), determinou à União que encaminhasse no prazo de um ano a partir da publicação da LDBEN, o Plano Nacional de Educação ao Congresso Nacional.

De acordo com Saviani, o presente artigo atribuía à União em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, o referido plano contemplando.

[...] todos aqueles aspectos relativos à organização da educação nacional de modo a articular, nos termos do artigo 214 da Constituição Federal, o ensino em seus diversos níveis e integrar ações do Poder Público visando conduzir à: “Erradicação do analfabetismo; universalização do atendimento escolar; melhoria da qualidade do ensino; formação para o trabalho; promoção humanística, científica e tecnológica no país”. (BRASIL, 1998, apud, SAVIANI, 2008, p. 17)

Assim, como resultado de uma trajetória histórica, iniciada em 1932, pela manifestação explícita redigida pelo “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, a ideia de plano no âmbito educacional foi efetivada através da aprovação pelo Congresso Nacional, por intermédio da Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Tal plano teve a duração de dez anos e deveria ser avaliado periodicamente pelo Poder Legislativo e acompanhado pela sociedade civil organizada (Líbano, 2008).

Saviani (2008) aponta que esta foi a principal medida de política educacional decorrente da LDB. Para o autor,

Sua importância deriva de seu caráter global, abrangente de todos os aspectos concernentes à organização nacional, e de seu caráter operacional, já que implica a definição de ações, traduzidas em metas a

serem atingidas em prazos determinados dentro do limite global de tempo abrangido pelo Plano que a própria LDB definiu para um período de dez anos. (SAVIANI, 2008, p. 04)

Nessas circunstâncias, a meta 2 do Ensino Fundamental prevista na determinação da Lei nº 10.172/01, de implantar progressivamente o Ensino Fundamental de nove anos, pela inclusão das crianças de seis anos de idade, abarca duas dimensões: “oferecer maiores oportunidades de aprendizagem [...] e assegurar que, ingressando mais cedo no sistema de ensino, as crianças prossigam nos estudos, alcançando maior nível de escolaridade”(LDB, 2004, p. 14).

Diante dos inúmeros questionamentos referentes a tal ampliação, no segundo semestre letivo de 2004 o MEC distribuiu o documento de Orientações Gerais para o Ensino Fundamental de Nove Anos, com o objetivo de informar as ações desenvolvidas no Programa de Ampliação do Ensino Fundamental para Nove Anos até julho de 2004. A redação introdutória revela que foram realizados sete encontros regionais para discutir a ampliação do Ensino Fundamental e estes subsidiaram a elaboração do documento “Ensino Fundamental de Nove Anos – Orientações Gerais”, que segundo a Secretaria de Educação Básica do MEC serviria de referência nacional para as questões pedagógicas, administrativas e de avaliação para a inclusão da criança de seis anos no Ensino Fundamental. (SAVIANI, 2008)

A partir das análises desse documento podemos destacar alguns pontos relevantes, dentre eles a ampliação do tempo de escolaridade obrigatória como movimento mundial, inclusive em países da América Latina que coloca “os jovens brasileiros em situação delicada, uma vez que, para continuar seus estudos nesses países, é colocada a ele a contingência de compensar a defasagem constatada” (BRASIL, 2004, p. 14).

O DESAFIO DE ENSINAR

O mundo de hoje exige treinar pessoas muito diferentes das de outras épocas e responder a muitas perguntas que surgiram nos últimos anos. Perguntas para o futuro que nos ajudam a redefinir os objetivos e os significados do que se aprende na escola.

As definições do que ensinar dependem de cada contexto e fazem parte das disputas pela apropriação de sentido e pela distribuição da riqueza simbólica das sociedades.

Os sistemas educacionais apresentam tradições distintas em torno de questões como o que os alunos devem aprender, até que idade ou se deve haver circuitos segmentados por competências ou especializações no ensino médio.

Uma boa forma para decidir e verificar a relação entre as questões novas e o que já foi programado: se forem possíveis entradas para algum assunto, se exemplificam e ampliam a abordagem de outro, se permitem integrar conteúdos de diferentes áreas. É bom deixar claro que todo programa deve ser flexível para permitir novos arranjos ao longo de sua execução.

Para Leitão de Mello (1999, apud VEIGA, 2008, p.15):

[...] um processo inicial e continuado, que deve dar respostas aos desafios do cotidiano escolar, da contemporaneidade e do avanço tecnológico. O professor é um dos profissionais que mais necessidade tem de se manter atualizado (sic), aliando à tarefa de ensinar a tarefa de estudar. Transformar essa necessidade em direito fundamental para o alcance da sua valorização profissional e desempenho em patamares de competência exigidos pela sua própria função social.

O tempo de abordagem dos assuntos não previstos pode ser maior ou menor, dependendo das possibilidades que apresentem para desencadear ou enriquecer o estudo dos conteúdos curriculares.

Na relação ativa com o novo, o contato com várias fontes, as explicações do professor, as discussões em grupo ou outras atividades devem permitir ao aluno entender, localizar e relacionar informações, tirar conclusões, ampliar sua compreensão, ou seja, apropriar-se dos conteúdos culturais básicos, com isso o aluno aprenderá a aprender para encontrar sozinho o caminho para outras aprendizagens.

O professor tem que levantar hipóteses, dando dicas para que o aluno consiga concluir o seu pensamento sozinho, claro que da sua forma, pois só assim ele vai conseguir construir o seu próprio conhecimento e se apropriar daquilo que ele mais deseja e gosta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A aquisição do mecanismo de leitura e escrita ocorre de forma autônoma entre quatro e oito anos e vai depender da maturidade da criança. Para começar a ler e escrever é necessário ter desenvolvido habilidades como: ter controle dos movimentos (do corpo e das mãos); coordenação visual e agilidade (para discriminar letras e seguir a linha corretamente); boa oralidade (articulação de sons, vocabulário rico, estrutura correta da fala) e habilidade de atenção, concentração e escuta.

Assim, para iniciar a alfabetização, é imprescindível reconhecer que há necessidades prévias que devem ser atendidas, que cada criança tem ritmos e interesses diferentes e que o processo deve ser seguido sem pressões que possam ser contraproducentes.

Esses tipos de atividades são muito relevantes e, em muitos casos, fazem uma grande diferença entre quem as desfrutou com a família e quem não teve essa oportunidade. A escola deve levar isso em consideração e oferecer situações que gerem um vínculo afetivo com esse aprendizado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- KISHIMOTO, Tisuko Mochida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortês, 1995.
- SAVIANI, Dermeval. **História das idéias pedagógicas no Brasil**– Campinas SP: Autores associados, 2007. – (Coleção memória). 2008.
- SOARES, Magda. Letramento e Escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2004. 287 p.
- VEIGA, ImaPassos Alencastro. **Escola: espaço do projeto político pedagógico**. 13ª edição. Editora Papirus, 2008.



Alecina do Nascimento Santos

Graduada em Pedagogia, em 2010 pela Universidade Nove de Julho, UNINOVE. Graduada em Artes Visuais em 2014, pela Universidade de Santos. Pós-Graduada em 2018 em Educação Infantil pela Faculdade Campos Elíseos, FCE. Pós-Graduada em Formação Docente em 2020, pela Faculdade Campos Elíseos, FCE. Professora de Educação Infantil na Prefeitura Municipal de São Paulo.



Professora Andréia Fernandes de Souza

MULHER QUE FAZ ESTA REVISTA ACONTECER

www.primeirarevolução.com.br

1ª EVOLUÇÃO

CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO POPULAR NA ESCOLHA DOCENTE

DANIELA DA SILVA SOUZA SANTOS

RESUMO: O presente artigo tem como objetivo identificar a importante contribuição do Curso de Verão do CESEP entre os anos de 1998 à 2008, em minha formação acadêmica. É sabido que entre os seres humanos há um processo de aprendizagem que chamamos de Educação e este processo é cultural e social. Por este motivo é pertinente considerar que ninguém escapa da educação, pois o conhecimento surge em diferentes pontos da sociedade, e cabe aos mediadores deste processo valorizá-lo, assim como faz a metodologia da Educação Popular, adotada pelo referido curso, a qual possibilita a aquisição do conhecimento por meio da postura de considerar as experiências vividas pelo outro. Os pesquisadores Beozzo, Brandão, Bezerra, Freire, Moura, Suess, Rocha, Wanderley, Weffort entre outros darão o embasamento teórico desta pesquisa.

Palavras-chave: Educação Popular. Formação acadêmica. Processo de aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Sabemos que a escola exerce influência sobre a vida do educando, principalmente na construção de sua identidade. Por este motivo, precisamos atribuir valor ao conteúdo a ser ensinado para o educando e nesta perspectiva, podemos dar sentidos a este processo de aprendizagem partindo das experiências extracurriculares do aluno, a fim de que o mesmo relacione os conteúdos aprendidos em sala de aula com o seu cotidiano.

As técnicas utilizadas neste artigo serão participativas e bibliográficas, porque além dos materiais já citados acima, os autores Paulo Freire; Luiz Eduardo Wanderley; Regina Helena S. Rocha e José Oscar Beozzo, entre outros, darão embasamento teórico à pesquisa.

Na primeira seção desta pesquisa, é relatado o impacto da educação na vida de uma adolescente, e como o ambiente do Curso de Verão o qual tem âmbito internacional, e suas práticas educativas modificou a forma de pensar e agir da mesma.

Na segunda seção, é apresentado aspectos da Educação Popular e suas contribuições, no contexto do Curso de Verão, o qual utiliza como processo de aprendizagem a referida metodologia.

O IMPACTANTE CURSO DE VERÃO

Tudo começou no final do ano de 1997, faltavam alguns meses para eu completar 16 anos e a uma freira, após fazer uma visita à aula de catecismo que eu ministrava, me fez o convite para participar de um curso chamado Curso de Verão, o mesmo não me atraiu. Após a insistência e paciência da boa alma, aceitei fazer a inscrição do mesmo, porque nas férias de janeiro do ano de 1998 eu não tinha nada de mais importante para fazer segundo a minha concepção imatura daquela época.

Enfim, janeiro chegou e minha vida mudou, vivi naqueles doze dias de curso um novo mundo, o qual jamais havia imaginado existir. Conheci pessoas, costumes e opiniões diferentes do meu contexto social. Fiz novas amizades que cultivo até hoje, algumas longe outras perto. Algumas já se foram, como o caso da minha grande amiga Ana que muito contribuiu no meu processo de aprendizagem, a essa grande amiga, presto a minha homenagem.

No primeiro dia, às 7h30 daquela iluminada segunda-feira, em frente ao teatro da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC\SP, o que era apresentado muito me impactou, causando entusiasmo e vontade de fazer parte daquele modo de educação. Pois sim, a Educação transforma!

Então participei dos cursos nos anos de 1998, 1999, 2001, e a vontade de fazer parte daquela concepção de educar, a qual era denominada de Educação Popular me deixava cada vez mais inquieta. Por este motivo talvez, fui convidada no ano de 2001 para ser monitora da oficina de Bibliodrama no ano seguinte. Aceitei sem hesitar, pois, a minha vocação profissional eu estava descobrindo ali.

Sendo assim, participei como monitora do curso no ano de 2002, 2003, 2004, 2005, mas dentro de mim ainda havia uma inquietação, porque eu não queria ser educadora apenas no mês de janeiro no Curso de Verão, eu queria levar aquela experiência para o campo profissional. Assim, em 2006 me matriculei no curso de Pedagogia e ainda participei do curso como oficinaira (responsável pela didática da oficina). E no final do mesmo ano, dei a luz ao meu filho Pedro Henrique e por este motivo, participei apenas durante dois dias do curso do ano de 2007 e em 2008 pude voltar a participar na íntegra do mesmo, já com o intuito de colher dados para minha pesquisa sobre a metodologia utilizada pelo Curso de Verão.

Penso como FREIRE (1992): *“Enquanto prática desveladora, gnosiológica, a educação sozinha, porém, não faz a transformação do mundo, mas esta a implica.”* (p.32). Porque para mim, a prática educativa do Curso de Verão exerceu uma forte influência sob minha vida, por isso sem a educação a sociedade não muda.

EDUCAÇÃO POPULAR E O CURSO DE VERÃO

O Curso de Verão que teve início em 1988 nasceu com o intuito de oferecer formação bíblico-teológica, pastoral e sociológica para lideranças de movimentos populares, jovens e leigos. Foi criado pelo Centro Ecumênico de Serviços à Evangelização e Educação Popular – CESEP que em parceria com a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC, que acolheu o curso em seu espaço até 2020 e que ao término do mesmo elabora e fornece os certificados.

De acordo com a Agência internacional da ONU¹, a UNESCO², Educação é aprender a conhecer, aprender a fazer aprender a viver junto e a ser. Esta definição é utilizada pelo mundo inteiro desde 1996. O Curso de Verão tem o intuito de ensinar as pessoas a viverem juntas e a serem, portanto, de acordo com a concepção da ONU, o curso busca educar seus participantes.

A ideia de Educação Popular é associada ao nome Paulo Freire. Não que ele tenha inventado o método, mas foi o que melhor interpretou esta metodologia.

Segundo BOFF (2004), *“Poucos na história da educação têm valorizado tanto “o saber de experiências feito” elaborado pelos pobres e oprimidos quanto Paulo Freire. Introduziu a troca fecunda de saberes, do popular para o científico.”* (p.7).

Por causa desta ousada proposta foi exilado na década de 60 para Santiago – Chile. Neste período a educação que era proposta pelo governo alienava e dominava o povo. É neste contexto que os conceitos e projetos da Educação Popular são marcados, consolidando-se.

Ainda segundo BOFF (2004), *a troca de saberes que a Educação Popular proporciona ao indivíduo, o faz capaz de participar da construção da sociedade. Destarte se forma a comunidade na qual todos, enraizados na realidade, aprendem uns dos outros, ensinam uns aos outros e se fazem parceiros na construção coletiva da história”.* (p.6).

Desta forma percebemos que as relações interpessoais são de extrema importância para o processo de aprendizagem.

Segundo WEFFORT (2005), para uma educação voltada para liberdade, o professor assume outro papel, ou seja, não é um mero transmissor de conhecimento e sim um facilitador do processo de aprendizagem. *“O coordenador, quase sempre um jovem, sabe que não exerce as funções de professor e que o diálogo é condição essencial de sua tarefa, a de coordenar, jamais influir ou impor”.* (p. 13) O educador deve assumir uma postura de facilitador do processo de aprendizagem, e não como ocorre em muitos casos, que o mesmo assume o papel de retentor do conhecimento.

WEFFORT, também afirma que a Educação Popular tem como característica fundamental o respeito à liberdade dos educandos, *“O respeito à liberdade dos educandos – que nunca são chamados de analfabetos, mas de alfabetizando – é anterior mesmo à organização dos círculos”.* (p. 13) Denominar os educandos de alfabetizando, expressa uma postura de busca e de autonomia.

Em meio a um sistema educacional que desprezava o conhecimento popular, e impedia o desenvolvimento da autonomia em 1962, Paulo Freire inicia uma parceria para o progresso, desenvolvendo

1 ONU, Organização das Nações Unidas.

2 UNESCO, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Foi fundada em 16 de novembro de 1945.

trabalhos para a ascensão popular. Os resultados obtidos foram trezentos trabalhadores alfabetizados. De acordo com FREIRE (2005), o resultado desta primeira experiência impressionou a população. “Sua primeira experiência foi realizada na cidade de Angicos – Rio Grande do Norte, Paulo Freire alfabetizou em 45 dias, 300 trabalhadores. Resultado este que impressionou profundamente a opinião pública”. (p.19).

É pertinente destacar, de acordo com Ana Maria Araújo Freire³ (1992) que na década de 40 não havia cursos de educação e formação de professores em nível superior, e que os interessados tinham que cursar o 2º ciclo secundário pré-jurídico e até mesmo a faculdade de Direito.

Não existindo ainda nesse período no Brasil cursos de educação e formação de professores em grau superior, todos e todas que se inclinavam para uma formação dentro das ciências humanas necessariamente tinham que cursar o 2º ciclo secundário pré-jurídico e após este a própria faculdade de Direito. (p.210)

Ainda de acordo com a autora, Paulo Freire vivenciou a experiência de ser estudante de Direito, antes de se descobrir como educador. FREIRE (1992), afirma que iniciou sua docência em 1947, como professor de língua portuguesa no Colégio Oswaldo Cruz, após atender seu primeiro cliente como advogado:

Já não serei advogado. Não que não veja na advocacia um encanto especial, uma tarefa indispensável que, tanto quanto outra qualquer, se deve fundar na ética, na competência, na seriedade, no respeito às gentes. Mas não é a advocacia o que quero. (p. 17)

A grande preocupação de FREIRE (2005) é a mesma de muitos estudiosos, preocupados com o rumo da pedagogia: *“uma educação para a decisão, para a responsabilidade social e política”*. (p. 20) A preocupação que a pedagogia moderna e o autor têm, refere-se a uma educação libertadora que conscientiza a massa dando-lhe autonomia e cidadania. Com este intuito, nas experiências vividas pelo educador Paulo Freire, foram lançadas duas instituições básicas de educação para adultos assumindo o lugar da escola: Círculo de Cultura e o Centro de Cultura eram nestas instituições que ocorreria debates sobre os acontecimentos do cotidiano. Conseqüentemente, o conhecimento está entrelaçado com a vida, ele é produzido em todos os momentos da mesma, desse modo não podemos separar a educação e cotidiano.

É pertinente destacar também que, a atitude interdisciplinar no ambiente escolar ajuda na integração entre os conteúdos ministrados com a vida real. Por este motivo é de extrema importância relacioná-lo com o cotidiano, porque essa relação com o real atribui valor e sentido ao processo de aprendizagem.

Para o educador Wanderley (2008), *“a educação popular é um método com base na passagem da consciência ingênua para a consciência crítica”* (p. 1), ou seja, uma educação que liberta o educando da condição de alienação, valorizando-o e transformando-o em sujeito da própria história.

WANDERLEY (2008) ainda destaca que a educação popular vai além da educação bancária, porque ela é uma educação autêntica e não-manipuladora. E atribui à educação popular as seguintes características: é uma educação de classe, pois, exige uma consciência dos objetivos das classes populares; é histórica, porque, depende do avanço das forças produtivas; é uma educação política, pois se conjuga com outras dimensões da luta global das classes populares; é transformadora e libertadora, porque, luta por mudanças qualitativas e reformas estruturais; é uma educação democrática, porque não é autoritária, não é elitista e nem massificadora; relaciona a teoria com a prática, com o trabalho, ou seja, com o contexto social e é uma educação que tem como objetivo a realização de um poder popular.

As práticas educativas do referido curso, valorizam a pluralidade cultural, favorecendo em diversos momentos a socialização dos costumes regionais e experiências da militância dos líderes comunitários, que lutam por uma sociedade mais justa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a elaboração desse trabalho podemos perceber que a educação é um dos instrumentos que contribui de maneira bastante significativa para a transformação da sociedade. Nota-se que o processo de aprendizagem é mais eficaz quando o conteúdo apresentado tem valor para o educando, quando os alunos são chamados a conhecer e não a memorizar conteúdos narrados pelos professores.

3 UNESCO, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Foi fundada em 16 de novembro de 1945.

O Curso de Verão reúne práticas pedagógicas que utilizam a metodologia da Educação Popular, a fim de atribuir valor aos temas abordados a cada ano.

Tendo em vista que a Educação pode ser formal e informal, o curso abre portas para outras iniciativas de Educação Popular, pois o Curso de Verão é apenas uma proposta que dá certo já alguns anos.

Acreditando na influência que a Educação exerce sob a sociedade, o curso tem como parceria a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo/ PUC – SP e o Centro Ecumênico de Serviços à Evangelização e Educação Popular/ CESEP, para juntos realizarem este curso. Desta parceria nasce e renasce a cada ano o sonho de uma sociedade mais justa e pacífica, onde todas as diferenças são respeitadas.

Sabemos que esta pesquisa não abordou todos os aspectos relacionados ao tema, portanto, sugerimos outra pesquisa abordando o quanto a escola e comunidade podem se organizar para a execução desta metodologia apresentada por Paulo Freire.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BEOZZO, J.O. "Apresentação". In: **Arte e Educação Popular**. 22ed. São Paulo: Paulus, 2008.
- BEZERRA, A. "As atividades em educação popular". In: BEZERRA & BRANDÃO (org.). **A questão política da educação popular**. São Paulo: Brasiliense, 1980.
- BRANDÃO, C.R. **O que é Educação?** Coleção Primeiros Passos. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- FERREIRA, A. B. H. **Mini Aurélio da Língua Portuguesa**. 3ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.
- FREIRE, A. M. A. **Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. 15ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 26ed. São Paulo: Cortez, 1991.
- _____. **Educação como prática da liberdade**. 28ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- _____. **"Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa"**. Coleção Leitura. 33ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- _____. **Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. 15ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- _____. **Pedagogia do Oprimido**. 40ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- MANTOAN, M. T. E. **Integração X Inclusão: Escola (de qualidade) para todos**. In: MANTOAN, M. T. E. **Compreendendo a deficiência mental: novos caminhos educacionais**. São Paulo: Scipione, 1988.
- MENDES, G. Guaranis. In: **Cantemos a esperança: Curso de Verão**. São Paulo: Gráfica Perez, 1998.
- MOURA, D. Aprender com o outro. Artigo da **revista Atividades e experiências**. 10/07/2008.
- ROCHA, R.H.S. "Educação Popular: uma introdução ao debate". In: **Educar para a justiça, a solidariedade e a paz**. 18 ed. São Paulo: Paulus, 2005.
- SUESS, P. "Culturas e Evangelho". In: **Culturas e Inculturação**. 12ed. São Paulo: Paulus, 1999.
- WANDERLEY, L.E. "Metamorfose e Perspectiva da Educação Popular". In: **Debate Latinoamericano de Educación Popular II**. México: CEAAL, 2004.
- _____. **"Animação e Educação Popular no Brasil: 1960-2000"** texto publicado no site do Cesep
- WEFFORT, F. C. "Reflexões sociológicas sobre uma pedagogia da Liberdade". In: **Educação como prática da Liberdade**. 28 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

REFERÊNCIAS ELETRÔNICAS

- CENTRO ECUMÊNICO DE SERVIÇOS À EVANGELIZAÇÃO E EDUCAÇÃO POPULAR (Cesep). Disponível em: <<http://www.cesep.org.br>>. Acesso em: 21 ago. 2008.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (Unesco). Disponível em: <<http://www.brasilia.unesco.org/unesco>>. Acesso em: 01 dez. 2008.



Daniela da Silva Souza Santos

Formada em Pedagogia pelo Instituto de Educação Superior Alvorada Plus. Pós-graduada em Atendimento Escolar Especializado, pela Faculdade Metropolitana do Estado de São Paulo (FAMEESP). Graduada em Matemática pela Faculdade de Educação Paulistana (FAEP). Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I, na Prefeitura Municipal de São Paulo (PMSP), desde 2009.

O DESENVOLVIMENTO INFANTIL, E A NATUREZA NO AMBIENTE ESCOLAR

DÉBORA MIRIAM BEZERRA DE ANDRADE

RESUMO: Este artigo tem por objetivo discutir a respeito da ludicidade voltada para o desenvolvimento infantil, a partir do uso de elementos da natureza. A Ludicidade nesta etapa escolar é considerada um elemento facilitador para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças, uma vez que ela desenvolve aspectos cognitivos e motores, ao mesmo tempo em que a criança aprende brincando. Analisar e discutir as implicações do uso do lúdico no desenvolvimento das crianças na Educação Infantil, através de levantamento bibliográfico a respeito do tema, traz uma discussão a respeito da ludicidade e as suas contribuições para o desenvolvimento infantil a partir do uso de elementos da natureza, através de revisão da literatura pertinente ao tema.

Palavras-chave: Aprendizagens. Criatividade. Educação Infantil. Ludicidade. Vivências.

INTRODUÇÃO

O conceito de Ludicidade apresenta dois significados muito presentes na vida das crianças: “relativo a jogo ou divertimento”; e “que serve para divertir ou dar prazer” (FERREIRA, 1986, s/p.).

A comercialização de brinquedos educativos tem trazido uma especialização excessiva, voltada para o ensino de determinados conteúdos. Esse tipo de brinquedo às vezes acaba tirando a naturalidade da brincadeira e pode desenvolver na criança um desinteresse em relação às mesmas.

Na realidade, a ludicidade deve envolver atividades de caráter livre, que podem ser realizadas de forma individual ou em grupos, mas que só podem ser consideradas lúdicas quando a criança escolhe se participará:

Os jogos e as brincadeiras não são inatos ao ser humano e sim desenvolvido entre eles: A criança está inserida, desde o seu nascimento, num contexto social e seus comportamentos estão impregnados por essa imersão inevitável. Não existe na criança uma brincadeira natural. A brincadeira é um processo de relações interindividuais, portanto de cultura. É preciso partir dos elementos que ela vai encontrar em seu ambiente imediato, em parte estruturado por seu meio, para se adaptar às suas capacidades. A brincadeira pressupõe uma aprendizagem social. Aprende-se a brincar. A brincadeira não é inata, pelo menos nas formas que ela adquire junto ao homem. A criança pequena é iniciada na brincadeira por pessoas que cuidem dela, particularmente sua mãe. (BROUGÈRE, 2010, p. 104).

Luckesi (2005) discute que as atividades lúdicas precisam ser divertidas. Além disso, o que importa é a plenitude que ela possibilita para quem participa auxiliando no desenvolvimento das características psicomotoras, psicológicas e sociais.

A ludicidade é um elemento facilitador no processo de aprendizagem, pois, está fundamentada no desenvolvimento global da criança, onde elas desenvolvem os pensamentos, as emoções e o próprio corpo. Assim, por que não transformar a ludicidade em um momento especial para a aprendizagem? A criança quando participa de jogos e brincadeiras, se desenvolve melhor, aprende a estimular a sua imaginação, memória, afetividade, dentre outras situações.

Assim, é preciso que o docente e as escolas estejam preparados para discutir a importância e aplicar a utilização de jogos e brincadeiras na Educação Infantil, pensando e repensando em suas práticas, de forma que as crianças se desenvolvam globalmente.

AS INSTITUIÇÕES ESCOLARES E O CONCEITO DE INFÂNCIA

Quando as instituições escolares foram criadas, inicialmente as mesmas eram voltadas para a formação somente de adultos. Nessa época não havia um reconhecimento do que seria a infância e a sua institucionalização resultando assim em uma visão platônica de infância onde elas eram consideradas o futuro da nação e por isso, deveriam ser educadas (NARODOWSKI, 2001).

Nos dias atuais, deve-se superar a visão de que a criança é um ser com inúmeras carências, e sim levar em conta a maturidade que virá de acordo com sua faixa etária e com a educação que lhe for dada. Na visão antiga, a fragilidade física e moral faria com que a criança fosse regulada e “adestrada” para que pudesse conviver socialmente. O adulto em questão seria aquele que ora lhe dá liberdade, ora lhe freia, equilibrando e controlando as ações da criança (BOTO, 2002).

Assim, houve a necessidade de criar uma disciplina voltada para a infância. As instituições escolares começaram a surgir nesta fase com a intenção de controlar e direcionar a infância, considerando a criança como um ser incompleto e ausente de experiências. A socialização nessas instituições começou a surgir como exigências e deveres da aprendizagem, trazendo consigo, uma massificação desse ambiente (FOUCAULT apud SARMENTO, 2003, p. 4).

Ou seja: “A escola toma como método a ação dirigida ao engenho mediado, freando, com isso, os excessivamente rápidos e incitando os excessivamente vagarosos” (BOTO, 2002, p. 37).

Com o tempo, novas concepções de ensino precisaram ser criadas e repensadas. A concepção de infância que originou as instituições escolares precisou também ser repensada: “Se a escola de crianças pequenas precisa ser preparatória e oferecer continuidade com a escola elementar, então nós, como educadores, já somos prisioneiros de um modelo que termina como um funil” (MALAGUZZI, 1999, p. 101).

Na Educação Infantil, encontra-se o paradigma de um ambiente que esconde e ao mesmo tempo revela as concepções de infância dos adultos que estão à sua volta:

A essas alturas, não é nada original o que podemos dizer do aluno, mas consideramos que um discurso que o enfoque e o situe no centro da cena pode ajudar a combinarmos as peças e observarmos, em um quebra-cabeça mais significativo, como é o arquétipo que o representa ou, melhor dizendo, como nós o representamos (grifo nosso). Nas salas de aula repletas, encontramos seres reais com um status (grifo do autor) em processo de mudança, que estão enraizados em contextos concretos, que têm suas próprias aspirações e que, em muitos casos, não se acomodam à ideia que os adultos haviam feito deles (SACRISTÁN, 2005, p. 16-17).

A infância era tratada com inferioridade onde a incapacidade atribuída a ela e a pretensão dos adultos em querer controlá-la, definia os caminhos as crianças deveriam seguir, o que não se encaixa mais nos dias de hoje:

Possibilidade, inferioridade, outro rechaçado, material da política. Marcas sobre a infância deixadas por um pensamento. Marcas de uma Filosofia da Educação. Marcas que situam a infância em uma encruzilhada entre a educação e a política. Primeiras marcas da infância na Filosofia da Educação. Antigas marcas da infância. Marcas distantes. Primeiras? Antigas? Distantes? (KOHAN, 2011, p. 59).

Ou seja, a infância funciona como um símbolo de afirmação, espaço de liberdade, apresentando uma metáfora da criação do pensamento, entrelaçada a uma imagem de ruptura e descontinuidade. É preciso desta forma reconfigurar as práticas escolares e repensar na visão de criança que a sociedade tem:

Quem é a criança na qual a prática é centrada? [...] não existe algo como ‘a criança’ ou ‘a infância’, um ser e um estado essencial esperando para ser descoberto, definido e entendido, de forma que possamos dizer a nós mesmos e aos outros ‘o que as crianças são e o que a infância é’. Em vez disso, há muitas crianças e muitas infâncias, cada uma construída por nossos ‘entendimentos da infância e do que as crianças são e devem ser’ (DALHBERG, 2003, p. 63).

Quando se muda a concepção de infância, passa-se a pluralizá-la, criando novas possibilidades de modificar também a forma de se trabalhar com elas. A multiplicidade das infâncias deve despertar o olhar docente para o que as crianças realmente se interessam, passando a ouvi-las, vê-las e considerá-las, a fim de enriquecer a sua prática.

Desta forma, a prática deixa de ser centrada nos adultos e nas suas expectativas e abre espaço para que as crianças se tornem protagonistas dos seus processos de ensino e de aprendizagem.

A LUDICIDADE E A EDUCAÇÃO INFANTIL

A ludicidade aplicada em sala de aula tornou-se um elemento facilitador no processo de ensino e aprendizagem, pois, está relacionada ao desenvolvimento infantil, principalmente na fase em que estão desenvolvendo o pensamento participativo e o corpo em movimento (OLIVEIRA, 2011).

O docente deve tornar a brincadeira em um momento prazeroso, já que jogos e brincadeiras estimulam o desenvolvimento da memória, da imaginação, da compreensão de mundo e da afetividade (KISHIMOTO, 2012).

A aprendizagem pode e deve ser construída de diferentes maneiras, através do desenvolvimento de competências e habilidades, por exemplo, e a Educação Infantil é uma fase que possibilita em muito o uso de brincadeiras e jogos contribuindo para o desenvolvimento das crianças como um todo (FORTUNA, 2001).

De acordo com o autor, essa fase é ideal para fazer com que a criança vivencie descobertas, principalmente entre zero e cinco anos. A criança começa a se socializar com o mundo que a cerca através da família e quando passa a frequentar a escola, as relações sociais se ampliam, fazendo com que ela entre em contato com diferentes situações e descobertas.

Ainda, brincando, a criança começa a reproduzir o cotidiano. Nesse momento o docente deve explorar as brincadeiras que tragam aprendizagens significativas e que facilitem a construção da sua identidade, desenvolvendo a criatividade, trazendo uma relação importante entre o desenvolvimento integral da criança em todos os aspectos cognitivos, emocionais e afetivos (STEUCK, 2008).

Ou seja, a ludicidade aplicada na Educação Infantil contribui em muito para o desenvolvimento das crianças já que:

A brincadeira constitui o recurso privilegiado de desenvolvimento da criança em idade pré-escolar. Nela, afeto, motricidade, linguagem e percepção, representação, memória e outras funções cognitivas são aspectos profundamente interligados. A brincadeira favorece o equilíbrio afetivo da criança e contribui para o processo de apropriação de signos sociais. Ela cria condições para uma transformação significativa da consciência infantil, por exigir das crianças formas mais complexas de relacionamento com o mundo. Através do brincar, a criança passa a compreender as características dos objetos, seu funcionamento, os elementos da natureza e os acontecimentos sociais. Ao mesmo tempo, ao tomar o papel do outro na brincadeira, ela começa a perceber as diferentes perspectivas de uma situação, o que lhe facilita a elaboração do diálogo interior característico de seu pensamento verbal (OLIVEIRA, 1996, p.144).

Nesta fase deve-se ter como meta a aplicação e a utilidade do que se aprende relacionando com questões da realidade, devendo-se investir em diferentes conteúdos, métodos, espaços, pensamentos pedagógicos e formas de aferição visando os diferentes descobertas. Com estes componentes os docentes buscam através do saber, passar para os educandos toda sua vontade de ensinar, sabendo que o futuro do país também depende da Educação.

UTILIZAÇÃO DE ELEMENTOS DA NATUREZA PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

A ludicidade permite explorar diferentes aprendizagens a partir de jogos, brincadeiras e materiais. Ao se introduzir e explorar a partir de elementos da natureza, como a areia, as pedras, as árvores, entre outros, a criança pode compreender suas características e fazer comparações, descobrindo e identificando sensações, aprendendo sobre sua existência, a existência do outro, os ciclos de vida e a importância de se respeitar o meio ambiente.

Esse tipo de vivência envolve exploração e descoberta, onde o contato com os quatro elementos da natureza (terra, fogo, água e ar) possibilita uma aprendizagem que não pode ser ensinada nem pelos pais e responsáveis e nem pelos próprios docentes. Oferecer diversos tipos de materiais: “como terra, argila, areia e pigmentos, entre outros, que passam por processos de transformações e ocasionam diferentes resultados quando misturados entre si ou com diferentes meios, proporciona às crianças experiências interessantes” (BRASIL, 1998, p.179).

A escola deve servir para a criança como um espaço privilegiado para elaborar ideias e compreender o mundo a sua volta, ampliando conhecimentos e desenvolvendo a curiosidade relacionada às plantas, aos animais, entre outros elementos da natureza. Essas interações favorecem a ressignificação de hipóteses e ainda contribuem para o conhecimento científico:

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; Possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar; 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; 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. (BRASIL, 2009, p.21-22).

O documento aponta que a construção de saberes científicos pela criança também pode ser oportunizada com a proposição de brincadeiras com fenômenos naturais e propriedades da matéria; o encaminhamento de práticas interessantes e curiosas que envolvam pesquisas sobre descobertas, inventos e seus inventores; a observação e discussão sobre os mecanismos de funcionamento de brinquedos e engenhocas, bem como a criação e construção de brinquedos que apresentem algum tipo de movimento (BRASIL, 1998, p. 166).

Ainda de acordo com o documento:

O mundo onde as crianças vivem se constitui em um conjunto de fenômenos naturais e sociais indissociáveis diante do qual elas se mostram curiosas e investigativas. Desde muito pequenas, pela interação com o meio natural e social no qual vivem, as crianças aprendem sobre o mundo, fazendo perguntas e procurando respostas às suas indagações e questões. Como integrantes de grupos socioculturais singulares, vivenciam experiências e interagem num contexto de conceitos, valores, ideias, objetos e representações sobre os mais diversos temas a que têm acesso na vida cotidiana, construindo um conjunto de conhecimentos sobre o mundo que as cerca (BRASIL, 1998, p.163).

Dentre os exemplos que podemos citar, temos, o contato com a terra e as plantas contribuem para diferenciar as texturas, sentir o cheiro, e ainda estabelecer a valorização e o respeito voltado ao meio ambiente. Cultivar flores, hortaliças e temperos enriquecem o dia a dia escolar e promove qualidade de vida às crianças.

Outro exemplo, é o planejamento do contato com o mundo real, onde se possibilita o contato e a exploração da natureza ao se mexer com a terra, grama, gravetos, pedrinhas e inclusive a observação do céu. A partir dessas vivências, elas começarão a compreender e acompanhar como as transformações ocorrem na natureza, contribuindo inclusive para desenvolver a curiosidade das mesmas.

Isso contribuirá para que elas comecem desde cedo a cuidar do meio ambiente, percebendo que em diferentes situações cotidianas, o ser humano depende dos elementos da natureza, como a questão da água, que na falta dela, não se tem piscina para brincar, por exemplo.

Ela ainda se sentirá mais pertencente em relação ao mundo que a cerca, desenvolvendo o espírito científico, compreendo como as coisas funcionam e o quão é importante cuidar da natureza: “[...] procuram inscrever-se como possibilidades para a criança explorar e se encantar com a investigação; alimentar sua curiosidade sobre o mundo; gostar de fazer perguntas e seguir sempre perguntando” (OLIVEIRA, 2012, p. 282-283).

Ou seja, utilizar elementos da natureza no contexto da Educação Infantil possibilita práticas e vivências que envolvem o contato com o novo, a ampliação do vocabulário, a iniciação da alfabetização científica, dentre outras questões importantes para o desenvolvimento dos pequenos como um todo. Ainda, possibilita a saída de campo, trabalhando conteúdos não só dentro de sala de aula mas também fora dela, possibilitando ainda mais o contato com a natureza.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo pretendeu discutir sobre a ludicidade voltada para o desenvolvimento infantil, a partir do uso de elementos da natureza na educação Infantil. Ao mesmo tempo em que a ludicidade favorece o desenvolvimento, a introdução das Ciências da Natureza contribui para desenvolver o respeito, a autonomia, o protagonismo, a valorização e o cuidado com o meio ambiente.

Pode-se utilizar diferentes recursos pedagógicos, trazendo materiais que enriqueçam as atividades propostas como, por exemplo, cuidados com a horta utilizando pás e regadores, mexer com a terra, enfim, brincar com pedrinhas, areia e outros elementos da natureza. Ainda, os docentes que recebem essas crianças quando as mesmas vão para o Ensino Fundamental deveriam dar sequência nesse tipo de proposta, respeitando a criança e sua infância.

Assim, a Educação Infantil é uma fase em que a criança pode e deve experimentar, ajustar e construir conceitos provenientes não só da interação com as demais crianças, mas, também das experiências vivenciadas nesse espaço privilegiado desenvolvendo-se de forma plena a partir das diferentes vivências envolvendo inclusive as Ciências da Natureza.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BOTO, C. Desencantamento da criança: entre a renascença e o século das luzes. In: FREITAS, M. C; KUHLMANN, M. (Orgs.). **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, p. 11-60, 2002.
- BROUGÈRE, G. **Brinquedo e cultura**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- FERREIRA, A.B.H. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.
- FORTUNA, T.R. **Formando professores na Universidade para brincar**. Petrópolis, Vozes: 2001.
- LUCKESI, C.C. **Ludicidade e atividades lúdicas: uma aprendizagem a partir da experiência interna**. 2005.
- KISHIMOTO, T.M. **O brinquedo na educação – considerações históricas**. São Paulo: Feusp, 2012.
- KOHAN, W.O. **Infância entre educação e filosofia**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.
- MALAGUZZI, L. Histórias, Ideias e Filosofia Básica. In: EDWARDS, Carolyn GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As Cem Linguagens da Criança: A abordagem de Reggio Emília na Educação da Primeira Infância**. Tradução de Dayse Batista. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- NARODOWSKI, M. **Infância e Poder: a conformação da Pedagogia Moderna**. Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco, 2001.
- OLIVEIRA, G.C. **Psicomotricidade: educação e reeducação num enfoque psicopedagógico**. 16. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- OLIVEIRA, Z.R. **A Brincadeira e o desenvolvimento infantil: implicações para a educação em creches e pré-escolas**. Motrivivência. Florianópolis, Ano VIII, n. 9, p. 136-145, dez. 1996.
- SACRISTÁN, J.G. **O aluno como invenção**. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- SARMENTO, M.J. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª Modernidade. In: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A.B. (Org.). **Crianças e Miúdos**. Perspectivas SócioPedagógicas da Infância e Educação. Porto: Asa, 2003. Disponível em: . Acesso em: 08 jan. 2022.
- STEUCK, C.D. **Corporeidade e educação: um olhar a partir da epistemologia social**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação). Blumenau: Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Regional de Blumenau – FURB, 2008, 86 p.



Débora Miriam Bezerra de Andrade

Graduação em Pedagogia pela Universidade Paulista, UNIP, SP. Pós-graduação Lato Sensu em Arte, Ludicidade e Educação Inclusiva, pela Faculdade de Educação Paulista, FAEP, SP. Professora de Ensino Fundamental I (PEBI), Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, SEE, SP. Professora de Educação Infantil (PEI) na Prefeitura Municipal de São Paulo, PMSP.



Professora Cleia Teixeira da Silva Oliveira

MULHER QUE FAZ ESTA REVISTA ACONTECER

www.primeiraevolucao.com.br

1ª EVOLUÇÃO

APRENDIZAGENS NA INFÂNCIA: DO CUIDAR AO EDUCAR

FABIANA LEMES DA SILVA

RESUMO: Este artigo tem o objetivo de analisar as transformações ocorridas nas aprendizagens na infância, mudanças que envolvem questões sociais e culturais, a compreensão da importância do fazer coletivo que influencia o progresso individual promovendo o desenvolvimento humano que é essencial para evolução do sujeito. Em razão das várias mudanças que ocorreram sobre a concepção de bebês e crianças que ultrapassou o cuidar no momento em que a criança passa a participar de um grupo, por causa dos processos de transformações da sociedade, fase em que compreende o conhecimento com o auxílio do adulto e de seus pares, iniciando um intenso processo de interação social; prática essencial para o educar que visa o desenvolvimento pleno de bebês e crianças. Para realização desse artigo desempenhou-se a revisão de leituras bibliográficas de autores que abordam ensino-aprendizagem de bebês e crianças na Educação Infantil.

Palavras-chave: Desenvolvimento. Educação Infantil. Ensino-aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Aprendizagem na infância é considerada essencial para o pleno desenvolvimento dos sujeitos, etapa na qual se desencadeia o processo de ensino-aprendizagem capaz de desenvolver e elevar o sujeito intelectual e culturalmente dentro de uma sociedade. Por isso, a importância da análise das relações definidas nesse contexto entre alunos e professores, exigindo redobrada atenção e preocupação por toda comunidade educacional participante desse espaço de construção e reconstrução mútua dos saberes durante a infância.

Assim, uma das atribuições das equipes pedagógicas de qualquer instituição é estabelecer estratégias eficazes que possibilitem uma relação pedagógica significativa e responsável entre professores e alunos, visando a garantir a todos uma educação de qualidade.

Nesse sentido, esse artigo tem como metodologia científica a pesquisa bibliográfica baseada na realização do estudo sobre a Aprendizagem na Infância: Docuidar ao Educar, tendo como objetivo geral contribuir para reflexão sobre as práticas sociais ocorridas no contexto educacional da Educação Infantil.

O vínculo é uma unidade básica de interação. "É uma estrutura complexa que inclui um sujeito, um objeto, sua inter-relação e processos de comunicação e aprendizagem." (GAYOTTO et al, 1992, p. 67)

Seguido do seguinte objetivo específico compreender quais transformações aconteceram para que a aprendizagem na infância avançasse dos cuidados com bebês e crianças ao educar.

Com o seguinte questionamento: Como as transformações na sociedade transformaram a aprendizagem na infância: do cuidar ao educar?

Segundo o RCNEI (1998, vol.1, p. 21-22):

[...] Nessa perspectiva 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 resignificação.

APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A sociedade está cada vez mais multicultural, globalizada e conectada às novas formas de tecnologias; com relações interpessoais estabelecidas gradativamente de maneira virtual.

Anteriormente as mães se dedicavam inteiramente ao lar e à educação de seus filhos, enquanto que os pais eram os provedores das famílias, hoje essa perspectiva é diferente.

Desde a Revolução Industrial as mulheres exercem dupla jornada entre o lar e o trabalho remunerado.

As modificações sociais ocorridas no mundo em decorrência das mudanças no mercado de trabalho afetaram a organização familiar, provocando o afastamento da mulher em sua função materna. A mulher ausentou-se do filho para trabalhar fora de casa, com a finalidade de aumentar a renda familiar, ou, em casos de mães sem parceiros, para garantir a sobrevivência própria da família. GAYOTTO et al (1992, p. 23).

A partir dessa modificação surgiu a necessidade de encontrar outras pessoas dispostas a cuidarem de seus filhos.

Por longos anos a Educação Infantil era concebida simplesmente de cuidados assistencialistas, espaço no qual as mães que trabalhavam precisavam deixar os filhos, sustentando uma proposta de educação somente baseada em cuidados higienistas, restritos ao cuidado com o corpo, alimentação e proteção.

Nesse contexto, a compreensão de infância sofreu diversas mudanças. Durante o período medieval as más condições higiênicas e a carência de cuidados básicos foram responsáveis por um alto índice de mortalidade infantil, não havendo uma definição nem tampouco estudos voltados para essa fase da vida.

Segundo Ariés (1981), o conceito de infância começa a receber atenção no final do século XVII tanto pela Igreja quanto pela família.

Período marcado pela Revolução Industrial no qual passa a existir uma nova postura das famílias no tratamento para com seus filhos.

Em consequência disso houve o surgimento de vacinas e uma preocupação maior em relação à saúde pública promovem um aumento na expectativa de vida.

A Educação Infantil tem como princípio o trabalho coletivo e não um trabalho voltado à individualidade. Objetivando que bebês e crianças sejam impelidos a ações autônomas e coletivas em suas investigações, no descobrimento de si, dos outros e do conhecimento do mundo.

De acordo com o RCNEI (1998, vol.1, p. 41):

[...] Por meio de suas ações, que devem ser planejadas e compartilhadas com seus pares e outros profissionais da instituição, pode-se construir projetos educativos de qualidade junto aos familiares e às crianças. A idéia que preside a construção de um projeto educativo é a de que se trata de um processo sempre inacabado, provisório e historicamente contextualizado que demanda reflexão e debates constantes com todas as pessoas envolvidas e interessadas.

Para isso, as aprendizagens na Educação Infantil devem ser planejadas com intuito de levar a criança a desenvolver seu protagonismo; atividades que favoreçam à construção de sua própria identidade, a interação por meio das mais variadas brincadeiras e jogos com seus semelhantes.

O RCNEI (1998, vol. 1, p. 21,22) ressalta que: “as crianças constroem o conhecimento a partir das interações que estabelecem com outras pessoas e com o meio em que vivem [...]”.

Conforme Gayotto et al (1992, p. 67):

A interação implica comunicação de emoções, de ideias. É a ação direcional do sujeito para o outro. A interação considera o outro, antecipa a expectativa do outro (seja como cooperador ou como competidor). Essa antecipação não é necessariamente consciente, mas implica inserção e apreensão da realidade, o que envolve um certo nível de reciprocidade.

Para atender e alcançar os objetivos da Educação Infantil o trabalho pedagógico deverá organizar espaços, tempos e práticas que favoreçam as diferentes manifestações expressivas dos bebês e crianças, pois as interações cuidadosamente intencionais visam superar a dominação etária, étnica, socioeconômica, ideológica e a falta de vivências de relações afetivas. “O sujeito emerge de uma trama complexa, vincular e social, de relações imediatas. O sujeito surge a partir do processo de interação, das relações com os outros [...]”. (GAYOTTO et al, 1992, p. 66).

Assim, para que se efetive o ensino-aprendizagem com qualidade na Educação Infantil, as ações pedagógicas devem ser intencionais proporcionando e organizando vivências encantadoras da atenção, interesse da ação e descoberta em bebês e crianças.

Vivências que devem respeitar momentos e formas de usufruir relações positivas criando bases sólidas para a vida futura sem antecipar as etapas do processo de ensino contribuindo para o desenvolvimento global de bebês e crianças.

O RCNEI (1998, vol.1, p. 1) expõe que:

A instituição de educação infantil deve tornar acessível a todas as crianças que a freqüentam, 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.

Sendo necessário a construção, planejamento e organização de um ambiente educacional acolhedor, cuidador, educador e prazeroso para que bebês e crianças atuem e pensem de forma cada vez mais curiosa, criativa, autônoma para formação de suas identidades e personalidades.

CONCEPÇÕES SOBRE BEBÊS E CRIANÇAS

Durante muito tempo a criança foi considerada um adulto em miniatura. “A criança era, portanto, diferente do homem, mas apenas no tamanho e na força, enquanto as outras características permaneciam iguais” (ARIÉS, 1981, p.14).



Figura 1

Les Portraits de MM. De Béthune Jouant avec un Chien

Não se diferenciava, nem tampouco se restringia à criança certos assuntos; não havia separação do mundo adulto ao da realidade de bebês e crianças desde suas vestes até o jeito de falar.

Em diferentes sociedades eram tradicionalmente considerados como incapazes e dependentes, descaracterizando suas potencialidades, peculiaridades e interesses.

No decorrer do tempo a concepção sobre bebês e as crianças passou por diversas transformações até chegar às concepções atuais de sujeito histórico-cultural, depois das pesquisas e estudos de vários teóricos que se dedicaram a

examinar as diferentes fases do desenvolvimento humano, buscando compreender suas peculiaridades e reconhecendo as potencialidades de bebês e crianças nas relações sociais e com o meio.

Conforme Rapoport et al (2009, p. 15 e 16):

À medida que o bebê vai se desenvolvendo, aos poucos seus pais e cuidadores vão lhe apresentando e falando sobre seu entorno, sendo importante para seu futuro o acesso à diferenciação eu/ outro. A partir

das primeiras experiências de satisfação e frustração, o bebê vai registrando as experiências agradáveis e desagradáveis no aparelho psíquico iminente, fazendo com que sejam representadas, modificando aquelas que já se encontravam inscritas. Neste processo se percebe como as primeiras relações afetivas influenciarão o acesso às aprendizagens futuras que estarão de acordo com a apreensão do mundo nos primeiros tempos de existência.

Na atualidade as linguagens dos bebês que utilizam o corpo todo para construir diálogos com o mundo são reconhecidas e valorizadas por meio de um olhar atencioso e uma escuta ativa de seus professores em conjunto com toda comunidade educacional, a criança também é considerada como sujeito de sua atividade com capacidade de relacionar-se com o mundo, sendo ativo e protagonista de sua história.

Gayotto et al (1992, p. 28) enfatizam que:

A creche como espaço psicossocial é o local que abriga, que acolhe (bebês desde tenra idade), e que através da estrutura dinâmica de relações, entre os adultos, entre os adultos e as crianças, e destas entre si, passará a transmitir às crianças um modelo de mundo. Mais que isso, permitirá à criança internalizar relações, objetos, vínculos que irão dando uma forma às potencialidades naturais da criança, amadurecendo e desenvolvendo a vida psíquica e, a partir disto, uma vida social.

Desde o momento do nascimento até os seis anos de idade é a fase de grandes aquisições no desenvolvimento infantil seja nos aspectos socioafetivos, físicos e cognitivos e, além disso, é o período onde se formam as bases de personalidade da criança.

O desenvolvimento humano consiste em interagir sobre a realidade, perceber e significar o mundo que nos rodeia. [...] os cinco primeiros anos na espécie humana são cruciais para seu desenvolvimento. (WAJNSZTEJN e WAJNSZTEJN, 2017, p. 13)

Nesta fase da vida a criança tem o direito de se desenvolver em um ambiente seguro tanto em relação à sua saúde emocional quanto física.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As transformações na sociedade refletiram diretamente para que os objetivos da aprendizagem na infância fossem ampliados do cuidar para o educar, devido às novas aspirações e necessidades das famílias no decorrer dos tempos e a nova concepção sobre os bebês e crianças que passaram a ser sujeitos de direitos, deixando de ser considerados “adultos em miniatura”, mas passaram a ter seus interesses e identidades respeitados e considerados durante todas as práticas pedagógicas realizadas.

Diante dessa nova realidade e para entender e ter ações assertivas no desempenho da aprendizagem na infância, é essencial o estudo sobre as transformações sofridas tendo a consciência do papel extremamente importante de todos os agentes envolvidos no processo de aprendizagem na infância, que ultrapassou a concepção resumida do cuidar sendo elevada ao educar.

Também é preciso que todo o ambiente seja acolhedor e seguro para que a transição do ambiente familiar para o institucional seja feita de forma tranquila e acolhedora.

Desse modo, com a realização do presente artigo conclui-se que seja imprescindível que o educador tenha consciência de sua importância e do seu papel de intervir nesse processo, mediando todo o progresso do desenvolvimento integral das crianças e bebês por meio de práticas pedagógicas intencionais que contribuam para o desenvolvimento global e pleno de bebês e crianças para que se efetivem as aprendizagens nessa etapa inicial da Educação Básica sem antecipar as fases dos desenvolvimentos individuais e coletivas.

REFERÊNCIAS

- ARIÉS, P. **História social da criança e da família**. 2. Ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, promulgada em 20 de dezembro de 1996. São Paulo: Editora do Brasil, 1996.
- GAYOTTO, M. L. C. et al. **Creches: desafios e contradições da criação coletiva da criança pequena**. São Paulo: Ícone, 1992.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf>. Acesso em: 14 Jan. 2022
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**: Brasília: MEC / SEF, 1998. v.2. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol2.pdf>. Acesso em: 14 Jan. 2022.
- RAPOPORT, A. et al. **A criança de 6 anos no ensino fundamental**. Porto Alegre: Mediação, 2009.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23ª edição Revista e Ampliada. São Paulo. Cortez, 2007.
- WAJNSZTEJN, A. C.; WAJNSZTEJN, R. **Dificuldades escolares: um desafio superável**. 3ª. Ed., São Paulo: Pampaideia, 2017.

Figuras e Ilustrações

Figura 1

“Les Portraits de MM. De Béthune Jouant avec un Chien” (Children of the Marquis de Béthune Playing with a Dog), 1761, François-Hubert Drouais. Oil on canvas. The Eugenia Woodward Hitt Collection, 1991.254”. Disponível em: https://www.artsbma.org/wp-content/uploads/2019/08/SAN_VOL2BMA_Repositorydb_photo_d3544u10_735447_1991.254_01_p01_o2-768x577.jpg Acesso em: 14 Jan. 2022.



Fabiana Lemes da Silva

Graduação em Pedagogia pela Universidade Paulista, 2020, UNIP, São Bernardo do Campo, SP; Graduação em Letras Português/Inglês pela Universidade Metodista de São Paulo, 2009, São Bernardo do Campo, SP. Professora de Ensino Fundamental II e Médio, Língua Inglesa na Prefeitura Municipal de São Paulo, PMSP.



Professora Denise Mak

MULHER QUE FAZ ESTA REVISTA ACONTECER

www.primeiraevolucao.com.br

REVISTA **EVOLUÇÃO**

A IMPORTÂNCIA DA INFRAESTRUTURA PARA O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA

LUCAS MISSIO CHRISTINO

RESUMO: O presente artigo traz uma revisão bibliográfica sobre como a infraestrutura ou a falta dela impactam o cotidiano do professor de Educação Física identificando a necessidade de maior atenção por parte de políticas educacionais, secretarias de Educação, no intuito de fornecer educação de qualidade aos educandos. Para tanto, é necessário investir em materiais de qualidade, espaços físicos apropriados e outros contemplados na referida disciplina curricular.

Palavras-chave: Disciplina Curricular. Educação Física. Infraestrutura. Prática Pedagógica.

INTRODUÇÃO

A Educação Física é um componente curricular que costuma despertar bastante o interesse dos educandos, por oportunizar muita liberdade ao mesmo, além de desenvolver sua expressão corporal, possibilitar a livre circulação em espaço físico correto e permitir participação ativa nas atividades. Contudo, apesar de todas essas qualidades, a Educação Física, por vezes, não desperta o mesmo interesse em outros segmentos escolares (direção, corpo técnico-pedagógico, conselhos de classe e professores de outras disciplinas).

Embora encontre algumas críticas no desenvolvimento da Educação Física, é importante lembrar que se trata de um componente obrigatório do currículo e contribui na formação dos alunos. Esta disciplina carece então, de ter seus requisitos mínimos respeitados, visando atender o que a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) lei 9.394 proposta em 1996, cabe ao Estado garantir mínimos padrões de ensino de qualidade, descritos na lei como “a variedade e quantidade mínimas” no que diz respeito ao número de alunos, para a dispensa de insumos que aperfeiçoem o processo de ensino aprendizagem.

Esta situação dificulta que os objetivos propostos em suas aulas sejam alcançados pelos professores. Segundo Betti (1994), a Educação Física precisar conduzir o aluno à criticidade e busca de autonomia para se utilizar da Cultura Corporal de Movimento. Darido e Rangel (2005) complementam a fala de Betti (2005):

Compreendemos que a Educação Física é uma prática pedagógica que trata da Cultura Corporal de Movimento [...] Pensamos que o objetivo principal da Educação Física escolar é introduzir e integrar os alunos na Cultura Corporal de Movimento, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, formando cidadãos que irão usufruir, partilhar, produzir, reproduzir e transformar as manifestações que caracterizam essa área, como o jogo, o esporte, a dança, a ginástica e a luta (Darido e Rangel, 2005, p 34).

A escola precisa ser vista como um todo, para que haja melhor aproveitamento e eficiência das ações propostas, portanto, precisa de uma infraestrutura adequada. Por meio da infraestrutura ideal, há maior interesse dos alunos em participar das atividades propostas. Beltrame e Moura (2011) escrevem que, no Brasil, embora seja perceptível uma evolução na Educação nos últimos anos, vários estudos apontam que poderia ser substancial o efeito de melhoras na infraestrutura. Por conta disso, faz-se necessário maior investigação na perspectiva de desvelamentos e contribuições no processo de ensino aprendizagem que estas melhorias poderiam trazer.

O tema foi escolhido por conta das vivências no trabalho de Educação Física nas escolas onde problemas na infraestrutura são encontrados e serão melhores analisados no decorrer do trabalho. O professor de Educação Física depara-se com diversos problemas referentes à falta de infraestrutura das escolas, portanto, o tema precisa sempre ser discutido.

A EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA

A chamada Educação Física escolar é quem apresenta o primeiro contato prático relacionado às funções biológicas do corpo, onde os professores podem trabalhar as funções motoras e cognitivas na prática, tratando de questões inerentes ao desenvolvimento funcional humano. O que também pode ser atribuído à Educação Física Escolar são: o desenvolvimento de funções fisiológicas; da coordenação motora grossa, Coordenação motora fina (estando o corpo envolvido como um todo), além de ajudar no desenvolvimento global. Muitos desses benefícios e atividades são valorizados há tempos, conforme escreve Barros e Barros (1972):

[...] as atividades de correr, saltar, arremessar, trepar, pendurar-se, equilibrar-se, levantar e transportar, puxar, empurrar, saltitar, girar, pular corda, permitem a descarga da agressividade, estimulam a auto-expressão, concorrem para a manutenção da saúde, favorecem o crescimento, previnem e corrigem os defeitos de atitudes e boa postura. (Barrose Barros 1972, apud Marques; Krug, 2008, p.5).

Barros e Barros (1972), também escrevem sobre outra questão relacionada à Educação Física escolar:

Desta forma, o educador deve levar aos seus alunos atividades que permitam uma movimentação variada e exploradora do corpo e do próprio ambiente em que estão situados. Sempre adequados ao grau de desenvolvimento em cada etapa da vida escolar e faixa etária dando-lhes plena liberdade e espontaneidade de movimentos como saltar, correr, girar, arremessar, etc. Permitindo assim, vários benefícios como desinibição para participação das aulas, descarga de agressividade, manutenção da saúde e até corrigindo equívocos de atitudes (Barros e Barros 1972 apud Balbe, 2008, p.4).

Compreende-se que em se tratando das aulas de Educação Física, é importante que se proporcione espaço para que os alunos sejam proativos em suas participações. Enquanto estão nas aulas de Educação Física, os alunos podem expressar sua criatividade de uma maneira dinâmica e prática, além de desenvolver as habilidades e pensamentos corpóreos fundamentais para cumprir atividades do dia a dia.

INFRAESTRUTURA

Segundo o Dicionário Priberam, (2022) a infraestrutura corresponde à parte inferior, geralmente invisível, de qualquer construção ou estrutura; aquilo que garante a existência de determinado grupo, instituição, organização; conjunto de instalações, equipamentos e serviços, geralmente públicos (redes de esgotos, de água, de eletricidade, de gás, de telefone, etc.), que garantem o funcionamento de uma cidade.

A infraestrutura escolar diz respeito aos materiais físicos e didáticos disponíveis nas escolas, incluindo os prédios, as salas, os equipamentos, os livros didáticos, dentre outros. Esses fatores são componentes fundamentais no âmbito escolar, pois o funcionamento da escola e o bom desempenho dos alunos dependem também dos recursos disponíveis. Segundo Libâneo (2008), espera-se que as construções, os mobiliários e o material didático sejam adequados e suficientes para assegurar o desenvolvimento do trabalho pedagógico e favorecer a aprendizagem.

Entende-se então, que infraestrutura escolar é tudo aquilo que diz respeito às construções, espaços e materiais que possibilitam que uma aula aconteça de forma plena e satisfatória, e que consiga atender plenamente aos objetivos propostos pelo professor. Sem a infraestrutura correta, a qualidade das aulas é afetada, prejudicando o aprendizado, ou mesmo impossibilitando que a aula planejada seja executada.

INFRAESTRUTURA IDEAL PARA O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Para se pensar na relação entre infraestrutura e a Educação Física escolar, é importante consultar Barros (2001), que escreve sobre o que deve contemplar uma infraestrutura ideal para uma escola, como por exemplo, luminosidade e arejamento suficientes e adequados; salas de aula isoladas de barulho, mobílias apropriadas, acesso a serviços como água, esgoto e eletricidade. Corroboram com esse pensamento, Beltrame e Moura (2011), que escrevem:

O espaço escolar é fundamental para a formação do ser humano devendo ser elemento de atenção na relação dinâmica entre usuário e

o ambiente, precisa estar em constante movimento de reestruturação, portanto, as questões pertinentes à interação entre espaço físico, atividades pedagógicas, comportamento humano devem ser consideradas prioritárias no processo de elaboração do projeto (Beltrame; Moura, 2011 p.4)

É importante ressaltar que se deve estar atento e valorizar os espaços da escola, uma vez que, não são imparciais tanto a arquitetura quanto o emprego do espaço físico. O escritor Dayrell (1996) diz em seu livro que tudo é categoricamente determinado, desde o modo como é construído, passando também pelo lugar onde o espaço fica localizado, de maneira que preceitos sejam seguidos, manifestando uma expectativa de comportamento referente às pessoas e suas interações. Assim sendo, a arquitetura da escola tem interferência em como se circula e em como estão definidas as funções de cada um dos locais. A escola é um espaço primordialmente educativo e segundo escreve Oliveira e Silva (2009):

Entende-se que o espaço da escola não apenas como um lugar que abriga alunos, livros, e professores, mas um ambiente em que se realizam atividades de aprendizagens. Ele próprio é educativo e contém "conteúdos". A escola, portanto, é mais do que uma estrutura física/material, é produção de aprendizagem que envolve relações sociais de formação de pessoas. Há uma docência do espaço (Oliveira; Silva, 2009, p. 4).

Conclui-se então que o ato de aprender não fica e não pode ficar restrito à sala de aula, já que é perceptível que ainda existem limitações na forma como o espaço escolar é usado, pensando-o como elemento pedagógico. Ainda à luz do que escreve Dayrell (1996), o ambiente escolar diz respeito a todo o cenário onde se desenrolam todo um conjunto de relações pedagógicas, que podem limitar ou ampliar suas possibilidades, mesmo que professores e educados lhe imputem outros significados. O espaço escolar, infelizmente, ainda não tem todo seu potencial educativo explorado.

Quando pensamos em infraestrutura para aulas de Educação Física, o primeiro pensamento que pode vir à cabeça das pessoas é a quadra. Contudo, a Educação Física se faz muito além de uma quadra. Elas são muito importantes, principalmente se forem adequadas à prática de vários esportes, mas precisam vir complementadas de vestiários e chuveiros, por exemplo. Salas de ginástica, ginásios, estúdios são excelentes espaços para aulas. Também é importante salientar, que o ideal é que haja quadras internas e externas. Outro espaço importante é uma sala para guardar os equipamentos, como colchonetes, bolas, cordas, etc.; que tenha espaço suficiente para organizar e manter os materiais acondicionados corretamente. O que vemos muitas vezes, são os materiais empilhados em um quartinho, e o professor acaba por perder muito tempo procurando e separando o material que será usado nas aulas.

Barros (2001) escreve que vários trabalhos explicam que o desenvolvimento de padrões mínimos de infraestrutura escolar podem impactar significativamente no aprendizado dos educandos. Países como o Brasil, que possui diversas redes com precárias instalações, podem ser substanciais os efeitos que investimentos podem gerar.

Pensando nas atividades rítmicas e de recreação que são oportunidades muito eficientes de promoção de socialização entre os alunos, já que são atividades geralmente oferecidas em grupo e que obedecem ao princípio básico de cooperação entre os participantes, o que estimula a criança a apreciar o comportamento social, respeito ao próximo, autocontrole e domínio de si, não ter espaços adequados e materiais em quantidade suficiente nas escolas, podem fazer com que este objetivo não seja alcançado, principalmente em se tratando das crianças menores que tanto precisam deste tipo de atividade.

Crianças com idade entre dois e sete anos, segundo escreve Le Boulch (apud Barros e Barros, 1972) devem receber muitos estímulos que despertem sua criatividade. Por conta disso, as aulas de Educação Física devem ser baseadas nos vários aspectos naturais de se viver ao ar livre e nos movimentos livres, ou seja, atividades criativas e espontâneas e, para se alcançar tal objetivo, propor atividades onde o aluno consiga se movimentar de maneira livre pelo espaço ouvindo música podem ficar comprometidas se forem ministradas em um pátio com grande trânsito de pessoas, por exemplo.

O desenvolvimento funcional e orgânico da criança também é um dos objetivos da Educação Física, onde, através de atividades físicas, estimular execução e coordenação de movimentos. Para alcançar tal objetivo, Barros e Barros (1972) esclarece que:

(...) "as atividades de correr, saltar, arremessar (atletismo ligeiro), trepar, pendurar-se, equilibrar-se, levantar e transportar, puxar, empurrar, saltitar, girar, saltar corda permitem a descarga da agressividade,

estimulam a auto-expressão, concorrem para a manutenção da saúde, favorecem o crescimento, previnem e corrigem os defeitos de atitude (boa postura)”(Barros 1972, p.16)

No trecho acima, fica explícito como é importante proporcionar aos educandos atividades que permitam uma máxima exploração do ambiente e constante movimentação. Espaços improvisados não são o adequado para atingir este objetivo.

Canestraro (2008) publicou um trabalho a respeito de como os problemas de infraestrutura impactam nas aulas de Educação Física. Ele concluiu que:

Sendo assim, é enfatizada a necessidade de melhor equipar as escolas com material referente às aulas, bem como destinar especial atenção à manutenção das quadras esportivas e equipamentos. Tais recursos são na verdade elementos didáticos utilizados no ambiente de aprendizagem, com o intuito de estimular o aluno à participação ativa em sala de aula (Canestraro, 2008, p.5).

As várias deficiências de infraestrutura que as escolas apresentam, acarretam grandes obstáculos para o desenvolvimento de uma prática pedagógica de qualidade aos professores de Educação Física. Krug (2004) escreve que, a falta de materiais e espaço físico disponível para que as atividades sejam realizadas, interferem de maneira negativa na prática pedagógica dos educadores.

Pensando nas três dimensões abordadas pela Educação Física, a falta de espaços próprios para a realização das aulas, tem um impacto negativo significativo na dimensão procedimental. Pensando-se que a base principal desta dimensão é a vivência, o fato de os espaços serem, muitas vezes, improvisados, causam prejuízos ao aprendizado.

Um exemplo claro deste prejuízo são as demarcações que existem em uma quadra. Quando a quadra é feita, as demarcações dos espaços para basquete, vôlei e futsal, são feitas no chão, além de possuírem traves, cestas e redes. Em espaços não destinados para este fim, geralmente as demarcações não existem, quando existem são improvisadas, não correspondendo à dimensão necessária e não há como colocar rede ou a cesta. Embora seja possível promover a interação, o exercício, as regras, o entendimento do espaço fica muito prejudicado.

Em se tratando de danças ou aulas de expressão corporal, a falta de um studio também é muito significativa. A falta da barra prejudica nos exercícios, a falta do piso próprio também compromete os passos a serem executados.

É importante salientar, que em algumas escolas, este espaço onde as aulas são ministradas, tratam-se de pátios, onde, durante o transcorrer da aula, outras pessoas transitam. Em um jogo, por exemplo, muitas vezes, há a paralisação do mesmo para que pessoas ou mesmo uma outra turma possa passar.

Para Bracht (2003, p.39), “a existência de materiais, equipamentos e instalações adequadas é importante e necessária para as aulas de Educação Física, sua ausência ou insuficiência podem comprometer o alcance do trabalho pedagógico”. Neste trecho Bracht (2003) fala dos materiais e equipamentos também e é muito comum não ter bolas suficientes, não ter cordas suficientes, poucos aparelhos de som para aulas de dança e expressão corporal. Isso tudo influencia no planejamento e execução preparados pelo professor trazendo prejuízo ao aluno, por não poder aproveitar a aula em sua integralidade.

Damasio e Silva (2008) também trazem que os problemas de infraestrutura interferem na prática pedagógica do professor de Educação Física e acrescentam que este fica sobrecarregado, uma vez que precisa sempre recorrer à criatividade para minimizar as dificuldades encontradas em seu cotidiano escolar quando em uma escola com infraestrutura precária, como explicam abaixo:

Acreditamos que as condições materiais (instalações, material didático, espaço físico) interferem de modo significativo nos trabalhos pedagógicos. Os esforços dos professores, por mais criativo que sejam e diante dos mais belos ideais educativos, podem fracassar, caso não encontrem espaços e condições materiais para concretização de seus planos de trabalho (Damasio; Silva, 2008, p 10).

Além da presença de quadras de esportes bem equipados, de pátios, de salas de ginásticas dentre outros espaços destinados à Educação Física, também é importante a sua manutenção, para uma maior segurança tanto dos alunos como dos professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A infraestrutura física para a Educação Física, interfere de maneira significativa na prática pedagógica do professor. A falta de espaços físicos qualificados destinados às aulas de Educação Física, nas escolas públicas, acarretam uma série de dificuldades no processo ensino-aprendizagem dos conteúdos. Há urgência em pensar e organizar uma infraestrutura física destinada às aulas de Educação Física, adequada nas escolas, para promover as relações interpessoais, a autoestima e a autoconfiança, objetivando valorizar o que cada ser humano é capaz de fazer dentro de suas possibilidades e limitações pessoais.

É importante realizar ações para reverter a precariedade das condições das aulas de educação física. Por exemplo, os professores levarem este problema da infraestrutura física para a Educação Física escolar, não só as direções das escolas, mas também as famílias dos alunos e as autoridades municipais, procurando transparecer a necessidade de um olhar mais atento para esta questão diante da qualidade de educação oferecida pelas redes de ensino.

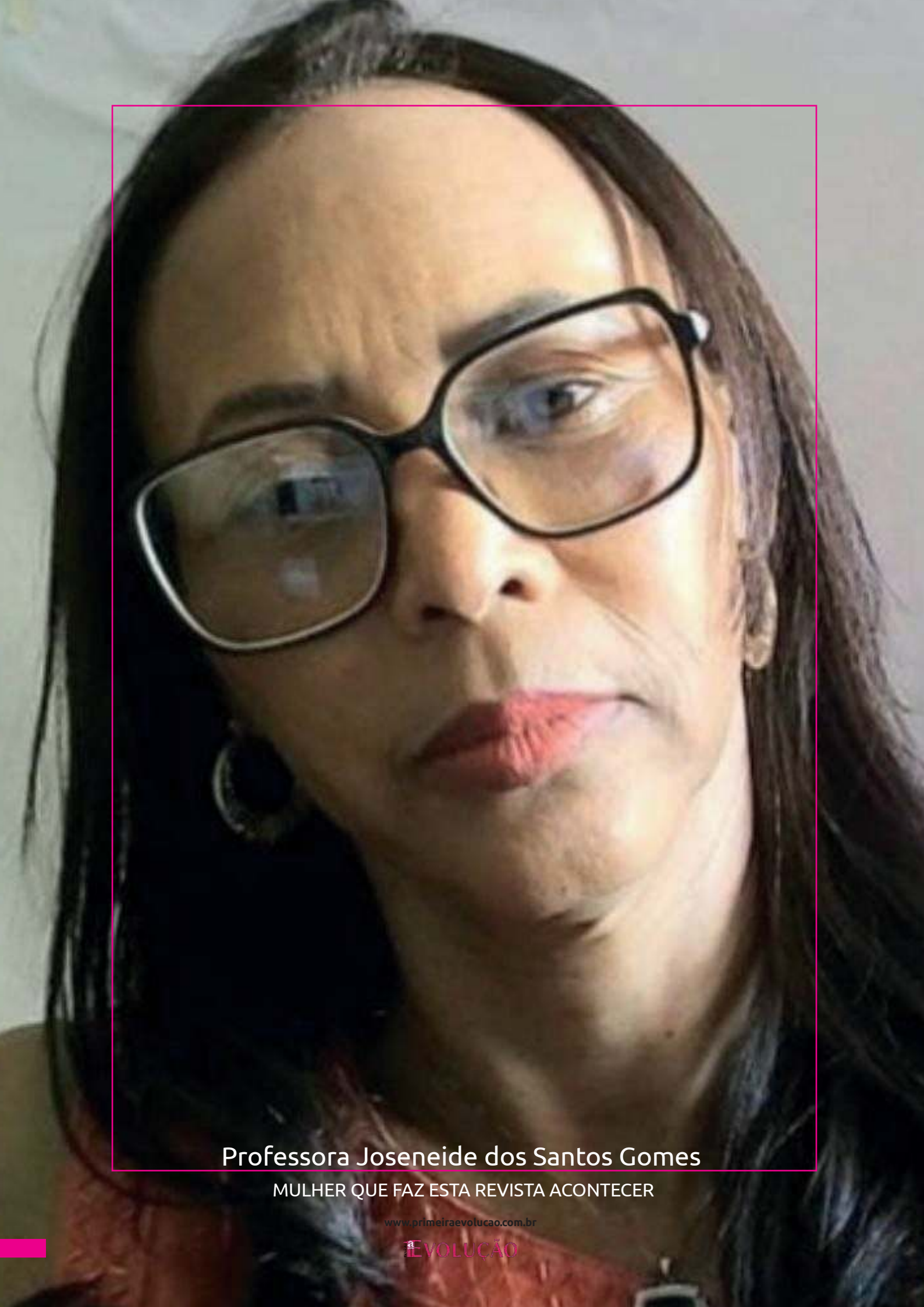
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BALBÉ, G. P. Educação Física escolar: aspectos motivadores. **EFDeportes.com**, Revista Digital. Buenos Aires, ano 13, n. 124, set. 2008.
- BARROS, R. P. et al. **Determinantes do Desempenho Educacional no Brasil**: Pesquisa e Planejamento Econômico, v.31, n.1, p.1-42, abril 2001.
- BELTRAME, M. B.; MOURA, G. R. S., Edificações escolares: infra-estrutura necessária ao processo de ensino e aprendizagem escolar. In: Revista eletrônica "**Revista Travessias**", v. 3, n. 2, 2009.
- BETTI, M., L. R. Educação Física escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 73-81, 2002.
- BETTI, M., **Educação física e sociedade**. São Paulo: Movimento, 1994.
- BRACHT, V. A constituição das teorias pedagógicas da Educação Física. **Caderno CEDES**, ano XIX, nº 48, p.69-89, agosto 2003.
- BRASIL, **Parecer número 17**, Conselho Nacional de Educação, 2001.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.
- CANESTRARO, J.F.; ZULAI, L. C.; KOGUT, M. C. **Principais dificuldades que o professor de educação física enfrenta no processo ensino-aprendizagem do ensino fundamental e sua influência no trabalho escolar**. Paranaguá – Paraná, 2008.
- DAMAZIO, M. S.; SILVA, F. P. O ensino da educação física e o espaço físico em questão. **Pensar a Prática**, v.11, n. 2, p. 197-207, mai./ago. 2008.
- DARIDO, S.; RANGEL, I., **A Educação Física Escolar**: Implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.
- DAYRELL, J. A escola como espaço sócio-cultural. In: DAYRELL, J. (Org.). **Múltiplos Olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte, MG: Editora da UFMG, v. 2000, p.136-161, 1996.
- LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.
- MARQUES, M. N.; KRUG, M. R. Educação física escolar: expectativas, importância e objetivos. **EFDeportes.com**, Revista Digital. Buenos Aires, n.122, jul. 2008.
- MATTOS, M. G.; NEIRA, M. G. **Educação Física na adolescência**: construindo o conhecimento na escola. São Paulo: Phorte Editora, 2000.
- OLIVEIRA, C. F. de; SILVA, L. O. **Arquitetura escolar**: a visão dos professores de educação física. XVI Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e III Congresso Internacional de Ciências do Esporte Salvador /Setembro de 2009.
- TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.
- ZABALA, A., **A prática educativa**: Como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.



Lucas Missio Christino

Bacharel e Licenciatura Plena em Educação Física pela Universidade Santana, UNISANTANA, SP. Pós-graduação em Educação Física Escolar pela Faculdade Metropolitana Unidas, FMU, SP. Professor de Ensino Fundamental II e Médio na Prefeitura Municipal de São Paulo, PMSP. Professor de Educação Básica (Educação Física) na Prefeitura Municipal de Ferraz de Vasconcelos, (PMFV).



Professora Joseneide dos Santos Gomes

MULHER QUE FAZ ESTA REVISTA ACONTECER

www.primeiraevolucao.com.br

EVOLUÇÃO

REFLEXÕES SOBRE A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

PATRICIA MENDES CAVALCANTE DE SOUZA

RESUMO: Este artigo tem um compromisso com um olhar sensível para a literatura e a sua importância na vida das crianças. A literatura como potencialidade simbólica e terapêutica para o desenvolvimento da subjetividade e compreensão das emoções na infância. Muito se fala sobre a necessidade de se promover o gosto pela leitura já na primeira infância, pois além de promover uma cultura e, possivelmente, desenvolver um futuro leitor assíduo, este hábito ampliará o vocabulário e ajudará no momento de alfabetização. Tudo isso é fundamental, porém este artigo visa olhar para o lado menos funcional ou produtivo da literatura, ou seja, um olhar para a ampliação e identificação das subjetividades humanas que os livros trazem a todos os humanos, inclusive para as crianças. A intenção é fugir do pensamento neoliberal que visa produtividade em tudo, este artigo procura ter um olhar acentuado para o prazer da leitura e o desenvolvimento da subjetividade humana.

Palavras-chave: Desenvolvimento. Emoções. Leitura. Histórias. Poesia.

INTRODUÇÃO

A Literatura Infantil e tudo que envolve este universo, seja literatura contemporânea de boa qualidade, contos de fada, poesia e até mesmo gibis, é de grande importância na construção de uma cultura infantil, em que a criança vai compreendendo o emaranhado que é o mundo.

Os livros são um mundo cheio de imaginação, aprendizados, diversão, conhecimento do mundo e conhecimento de si. Eles são encontrados nas escolas, livrarias, bancas de jornais e na contação de história oral.

Além do prazer de entrar em mundo repleto de novas informações e possibilidades, a literatura na infância pode ser muito benéfica para o desenvolvimento pleno da criança, no campo comportamental e da saúde psicológica, haja vista os livros, seus conceitos, ideias e palavras, podem trazer respostas e ajudar no entendimento da complexidade do mundo e de si mesma.

Pode-se dizer também que os livros podem trazer conhecimento do mundo no sentido produtivo da palavra, pensando no conhecimento formal e sistemático dos anos escolares, mas este ponto já está estabelecido e é palavra de ordem há muito tempo, o que o artigo quer mostrar é, principalmente, como os livros podem contribuir com a construção da subjetividade das crianças, ou seja, o universo dos livros não é somente o da linguagem e comunicação, mas também um meio capaz de trabalhar com a emoção e as relações humanas.

Quando a criança tem a oportunidade de estabelecer um rico e contínuo contato com o mundo da leitura, ela terá mais recursos para estabelecer vínculos afetivos positivos, pode compreender melhor as diferenças que há no mundo, entender as suas próprias particularidades e a individualidade dos outros, papai, mamãe e demais familiares e amigos.

Enfim, a criança, por meio dos livros, poderá adquirir uma gama de aprendizados de forma interdisciplinar, e o maior benefício é que ela pode aprender e se desenvolver de forma integral, de uma maneira lúdica, se divertindo e expressando suas emoções.

Se na infância a criança desenvolver o prazer pelos livros e pela leitura, certamente teremos um futuro leitor assíduo, em que apesar de todas as dificuldades que ele venha a enfrentar na vida, ele ou ela saberão que tem um universo de possibilidades ao seu dispor.

OS CONTOS DE FADAS

A humanidade tem um legado de histórias que vêm sendo repetidas há muitos anos, provavelmente provenientes da oralidade que são os contos de fadas, ou seja, os contos de fadas eram uma espécie de histórias folclóricas passadas verbalmente pela comunidade, mais comumente pelos camponeses. Imagine um tempo em que não havia televisão, celular, os livros eram escassos e poucas pessoas sabiam ler, a diversão dos mais humildes era a contação de história.

Naqueles tempos, crianças eram apenas humanos de pequeno porte e não mereciam considerações especiais, faziam parte do grupo que se acotovelava para escutar algum narrador. Este último seria tanto melhor quanto sua voz dominasse a platéia de gente cansada do trabalho, necessitada de histórias com as quais poderia se distrair e fantasiar. Os contos eram então narrativas orais, que foram recolhidas pelos compiladores (Basile, os irmãos Grimm, Perrault, Jakobs, e outros) na condição de restos culturais, folclóricos, de um tempo e uma tradição que se esvaíam, e, ao traduzir essas narrativas para uma nova forma (os livros), eles terminaram por reinventá-las. De objeto de diversão da corte e alívio para camponeses exaustos, os livros de Contos folclóricos foram se tornando, cada vez mais, produtos destinados às crianças. (Corso & Corso, 2005 p. 216)

Os contos são a base fundamental das histórias infantis, não há uma criança que não tenha conhecimento de alguma personagem dos clássicos contos de fadas ou até mesmo o domínio da história completa. Apesar dos contos de fadas terem muitas tramas complicadas, muitas vezes cercada de violência, eles podem ter efeito terapêutico, como mediador entre o universo interno e a realidade externa da criança, sendo um modo praticamente intuitivo de entender a complexidade do mundo, com todas as suas alegrias, dores e contradições, colaborando com um desenvolvimento comportamental e psíquico mais saudável.

Vale frisar que, conforme Corso & Corso (2005 p. 214) “não há dúvida de que é interessante alimentar a infância com o rico acervo de fantasias que o passado nos legou, mas sempre é bom frisar que os contos de fadas nunca foram de fato considerados infantis antes da modernidade”.

Pode-se usufruir dos contos de fadas até mesmo de um contexto mais amplo conforme verificamos:

“...essas histórias são encantadoras, seguem fazendo-nos pensar e exercem um poder de subjetivação, ou seja, contribuem para que quem as escute elabore problemas e cresça. Além disso, enquanto certas histórias nascem e morrem, os contos de fadas parecem desafiar o tempo. Logo, vale mais a pena se dedicar ao permanente que ao efêmero. (Corso & Corso, 2005 p.205)

Muitas famílias, mães e pais ou até mesmo professores e professoras ficam com medo ou receio de utilizar os contos de fadas no dia a dia, devido ao nível de violência e adversidades que eles têm, porém podemos compreender que em vez de um benefício esta proteção pode prejudicar o contato da criança com um universo lúdico e seus próprios anseios e sentimentos, pois a vida não é cheia de brincadeiras e diversão, ao contrário disso ela tem muitas contradições e nuances, que ficam mais fáceis da criança entender por meio das brincadeiras e a ludicidade das histórias.

Apesar de se ter uma vasta literatura infantil que vem sendo produzida e pensada para as crianças, com muito cuidado, os clássicos contos de fadas são, de certa forma, mais democráticos, pois estas histórias estão não só em qualquer livro de banca de jornal, ou em livrarias de valores acessíveis como também dentro das casas e escolas, tendo suas histórias sendo transmitidas pela oralidade e conectando pessoas, de todas as idades, praticamente em todo mundo ocidental. Os contos de fadas e suas histórias ricas de significados, também podem chegar até as crianças, por meio da televisão, e não por isso será menos importante o contato com esta cultura tão importante para a subjetividade infantil e a comunicação e o entendimento de si e do outro, ao redor do mundo:

Os contos nem sempre chegam até as crianças através de relato oral, em família, ao pé da cama. Infelizmente, são poucas crianças que contam com a figura de algum adulto narrador. Os contos acabam chegando a elas das formas mais diversas, muitas vezes, cabe à TV ou aos filmes apresentar a versão que a família compartilhará. Mas, mesmo que não possam contar com uma narrativa adulta em casa, os contos de fadas

mais populares são histórias que em geral os adultos sabem (toda ou em parte), de modo que podem tecer uma linha de continuidade entre as gerações. Uma avó, por exemplo, pode não saber nada sobre o desenho animado que o neto assiste na TV, mas conseguirá manter uma conversa com ele sobre João e Maria. O mesmo vale para todos os adultos (parentes, amigos da família e profissionais) que não estão em contato com crianças permanentemente, mas podem evocar essas referências de sua própria infância para se comunicar com elas. (Corso & Corso, 2005 p.215)

Os contos de fadas são democráticos, eles não necessitam que a história chegue na criança por meio da compra de um livro ou filme, pois eles estão no imaginário de praticamente todas as pessoas, quem não conhece a Chapeuzinho Vermelho e Os Três Porquinhos? Mesmo que não se saiba contar as histórias de Charles Perrault, dos irmãos Grimm ou mesmo de Hans Christian Andersen, praticamente qualquer adulto sabe contar resumidamente estas histórias às crianças.

Nós, modernos, precisamos sempre de boas histórias, pois temos pouco em comum. As aspirações que compartilhamos (e que compõem nossa cultura) não constituem um código, nem valem um livro de normas. Elas vivem e se transmitem pelas histórias das quais gostamos – especialmente por aquelas que são contadas para e por todos. (Contardo Calligaris apud Corso & Corso, 2005 p.216)

Alguns podem dizer que são histórias cheias de tramas violentas e que não contarão para suas crianças histórias tão cheias de maldades. Sim, estas histórias são cheias de questões que remetem a maldade e violência, mas geralmente tem como seus personagens animais da floresta, seres encantados, reinos distantes, ou seja, são personagens lúdicos e geralmente distantes da nossa realidade, inusitados, além disso elas vêm recheadas de elementos criativos que dão um ar inocente a elas e, ao mesmo tempo, contam das nuances do mundo e todas as suas complicações.

Por meio dos contos de fadas, as crianças podem entender as situações difíceis concernentes ao mundo, situações estas que provavelmente enfrentarão ou assistirão outrem enfrentar. Obtendo o contato dessas narrativas e histórias “humanas”, as crianças podem ter maiores recursos para entender as questões do humano, não só no âmbito cognitivo propriamente dito, mas também no imagético.

A longevidade destes contos provavelmente ocorre, pois nestas histórias, como nos diria Corso & Corso (2005 p.216) “haveria a parte fixa, que é uma aliada para que as gerações se referenciem umas nas outras, para que os mais velhos ajudem os mais novos a superar medos, impasses e sofrimentos.”

A princípio os contos de fadas parecem histórias antigas, de tempos que haviam reis e rainhas por toda parte, porém eles contam sobre as relações sociais, principalmente aquelas familiares, do pequeno universo da criança pequena, Apesar de grandes mudanças sociais e tecnológicas no mundo, observa-se que os contos de fadas continuam permeando o imaginário infantil.

Para a infância, os contos de fadas representam uma condição que a ficção contém como um todo: a de ser uma vasta biblioteca de histórias que passam de pai para filho, garantindo um acervo comum de personagens que demonstram esperanças, fraquezas e medos, enfim, capazes de encarnar todos os sentimentos humanos imagináveis. (Corso & Corso, 2005 p.216)

Apesar de todas as mudanças no mundo, os contos de fadas seguem firmes com enredos complicados e finais geralmente felizes, tais como A bela e a fera (1740), A bela adormecida (1634), Branca de neve e os sete anões (1634), Cinderela (1634), Chapeuzinho vermelho (1697), João e Maria (1812), O patinho feio (1843) e O gato de botas (1500).

Apesar de serem histórias cujos enredos não se replicam mais na nossa realidade, muitos dramas infantis podem encontrar espaço e significação nestas histórias.

Quanto aos mais crescidos, o fato de que os heróis destinados a essa faixa etária sejam frequentemente órfãos corresponde bem à solidão com a qual as crianças sentem que precisam enfrentar o mundo para sair da infância. Por mais que tenham uma família estruturada, disposta a acompanhá-los nos desafios que os esperam ao crescer, na hora de desempenhar suas tarefas (escolares, esportivas, de circulação social e geográfica), de buscar o afeto de seus amigos e negociar com seus

professores estarão invariavelmente sós, o apoio ficou em casa. (Corso & Corso, 2005 p.220)

Devido aos contos de fadas serem histórias com tramas complicadas, mas personagens simples, em um estilo mais maniqueísta, do bonzinho contra o malvado, provavelmente crianças menores tenham mais interesse, pois terão um entendimento melhor dos comportamentos dos personagens, que tem menos ambivalência, ou seja, são mais fáceis de entender. Conforme nos conta Corso & Corso (2005 p.222) “o conto de fadas atua no sentido de ordenar melhor o caos interior da criança”.

Que os contos de fadas se perpetuem e possam continuar no imaginário de crianças e adultos, globalmente, ao longo dos séculos, ajudando a viver melhor e divertindo mentes e corações.

LITERATURA INFANTIL

Há um vasto universo de literatura infantil. Muitos livros maravilhosos com todo tipo de tema e enredo. Quem pensa que livro infantil é mais fácil ou simples de escrever está enganado, as crianças são exigentes, elas querem se divertir e querem ler as imagens também, que precisam trazer emoção e encantamento.. No Brasil temos muitos escritores consagrados, tais como Ana Maria Machado, Eva Furnari, Ruth Rocha, Ziraldo, Lygia Bojunga, Tatiana Belinky e escritores mais novos no mercado editorial infantil, porém igualmente talentosos, dentre eles André Neves, Fernando Vilela, Janaina Tokitaka e . Bem como autores estrangeiros muito conhecidos no Brasil, com livros queridos pelas crianças como Julia Donaldson e Antoine de Saint-Exupéry.

No mercado de literatura infantil e juvenil, apesar da regressão, surgem obras inovadoras, no final da década de 1970 e início da década de 1980, que conferem ênfase aos aspectos gráficos, como elementos autônomos e não mais como subsidiário do texto. Os livros têm o visual como centro e não mais ilustrado e/ou reforço de significados confiados à linguagem verbal. A ilustração assume o papel de história paralela ao texto. A indústria editorial se consolida, na década de 1980, com o advento de uma nova tecnologia que barateia a produção. Há momento nos números de lançamentos e na concorrência com o surgimento de casas editoras cada vez mais especializadas. (Ferreira, 2012, p. 155)

As histórias fornecem às crianças uma ampla lista de conhecimentos e ferramentas psicossociais, tais como habilidades socioemocionais, consciência ambiental, autoconsciência, autogestão, empatia, consciência social, habilidades de interpretação de texto e do mundo, tomada de decisão responsável, ampliação da linguagem e habilidades de relacionamento, dentre inúmeras outras que não foram listadas aqui. Em suma, a criança apreende mais sobre o mundo que a cerca e ampliar o conhecimento de si e seu pequeno universo familiar.

Os contos de fadas possuem personagens mais unidimensionais, que apesar de sofrerem agruras ao longo da trama, são pouco complexos, já os livros infantis de nosso tempo, podem ter uma complexidade maior de seus personagens, fornecendo às crianças outros pensamentos e narrativas, enriquecendo a interpretação do mundo que elas fazem de si e dos outros.

As crianças estão começando a entender as pessoas e suas narrativas, para elas é quase tudo maniqueísta, o bem e o mal, o feio e o bonito, não há meio termo, por isso elas podem ver e viver situações difíceis em família e crescer achando que aquilo é o certo ou normal, naturalizando comportamentos preconceituosos ou agressivos, por exemplo. Dessa forma, os livros ajudam a entender, identificar e pensar criticamente, procurando tirar conclusões menos óbvias e mais complexas, conforme forem crescendo e obtendo mais aparato intelectual, que provavelmente virá dos livros, não só os didáticos, mas muitas vezes dos livros que narram histórias de pessoas e das coisas do mundo.

Desde pequenas elas são ensinadas a agir sempre corretamente e da melhor maneira possível e, provavelmente, este é o modo mais adequado e ético de educar as crianças, porém elas terão muitas atitudes que desagradam ou fogem da atitude que classificar-se-ia como bondosa, porém elas não agem assim por maldade ou por que maquinaram em suas mentes uma vingança, simplesmente agiram mal pois agiram movidas pelas emoções, que apesar de extremamente necessárias, quando ainda não compreendemos bem elas, podemos ser dominados pela emoção e agirmos mal. Como nos ajuda a refletir Corso & Corso (2005 p.218), “o romance comporta o anti-herói, aquele personagem que não é bom nem mau, mas faz o que não deve (alguns removem seus erros, outros nem os percebem), não consegue atingir seus objetivos e seguidamente anda meio sem rumo nem propósito.”

POESIA

Os livros infantis são, muitas vezes, permeados de rimas e uma escrita poética, mas não necessariamente podem ser classificados como poesia, apesar de toda a beleza e musicalidade expressa na sua escrita.

[...] as fontes da literatura localizam-se justamente na poesia folclórica original; daí a materialidade da palavra, que se faz antes musical e imagética, para só muito mais tarde ser escrita. Pode-se dizer que à poesia infantil cabe o papel de conservar a natureza mais profunda da literatura de qualquer povo, porque faz reviver as primeiras experiências do ser humano com a linguagem, explorando suas possibilidades expressivas. (Aguiar; Ceccantini, 2012, p. 07)

Vinícius de Moraes, Mário Quintana, Cecília Meireles, Manoel de Barros, dentre inúmeros outros escritores e poetas são admirados pela beleza de sua poesia e fizeram poesia também para o universo infantil, em que há um mundo a ser descoberto e que ainda nem tudo pode estar descoberto, ou seja, para o público infantil a que se escolher a linguagem mais adequada, esconder coisas que ainda não pertencem a este universo como as agruras do mundo adulto, sua infinidade de conflitos, contas a pagar, o universo do sexo, muitas coisas ainda não devem ser ditas ou explicitamente explicadas na época da infância, mas há o que se dizer muito a elas, muitas explicações devem ser dadas e muitas perguntas serão feitas e a poesia pode ajudá-las na compreensão da beleza do mundo, mesmo com toda a sua complexidade.

O que vale também para a infância, fase em que as palavras percebidas como sons, ritmos, imagens cativam de imediato os pequenos, pois não se separam, nessa etapa da vida, curiosidade linguística e descobertas da linguagem. Quem aprende a falar, e depois a ler e a escrever, se aproxima muito dos processos poéticos de criação. (Machado, 2012, p. 269)

Manoel de Barros fez muita poesia para todas as idades, porém ele fala muito bem e muito assertivamente ao universo infantil, pois ele traz o mundo de forma imaginativa e sensível, com simplicidade e singeleza. Existe inclusive um grupo musical voltado para o público infantil, chamado Crianças, que musicou as poesias de Manoel de Barros, deixando a poesia ainda mais sonora, vejamos um exemplo de uma canção que é apaixonante para qualquer criança, seja qual for a idade dela:

Bernardo (Márcio de Camillo)

Bernardo
Ôôôô
Já estava uma árvore quando eu o conheci
Passarinhos já construíam casa
Na palha, do seu chapéu
Brisas
Ôôôô
Carregavam borboletas para o seu paletó
E os cachorros usavam fazer de poste
As suas pernas
Quando estávamos todos acostumados
Com aquele Bernardo-árvore
Ele bateu asas e avoou
Virou passarinho
Foi para o meio do cerrado
Ser um araquã, pra compor o amanhecer
Brisas
Ôôôô
Carregavam borboletas para o seu paletó
E os cachorros usavam fazer de poste
As suas pernas
Quando estávamos todos acostumados
Com aquele Bernardo-árvore
Ele bateu asas e avoou
Virou passarinho

Foi para o meio do cerrado
Ser um araquã, pra compor o amanhecer
Sempre ele dizia que seu maior sonho
Era ser um araquã
Para compor o amanhecer

Fonte: Musixmatch

A criança tende a ser muito imaginativa, ela cria imagens mentais, castelos, duelos, aventuras e brincadeiras e a poesia é uma forma de alimentar situações imaginárias e o brincar livre, para ela não é estranho uma árvore virar passarinho, por exemplo, ou seja, é a imaginação que alimenta as brincadeiras e não o brinquedo. A brincadeira começa na imaginação e nada melhor que iniciar com a brincadeira das palavras provenientes da poesia. Conforme Benjamin (2004, p.93) “talvez se possa esperar uma superação efetiva daquele equívoco básico que acreditava ser a brincadeira da criança determinada pelo conteúdo imaginário do brinquedo, quando, na verdade, dá-se o contrário. A criança quer puxar alguma coisa e torna-se cavalo, quer brincar com areia e torna-se padeiro.”

Um famoso livro infantil, mas que podemos chamar de poesia é o “Ou isto ou aquilo” de Cecília Meireles (2014), um clássico da literatura infantil:

Ou isto ou aquilo, de Cecília Meireles

Ou se tem chuva e não se tem sol
ou se tem sol e não se tem chuva!
Ou se calça a luva e não se põe o anel,
ou se põe o anel e não se calça a luva!
Quem sobe nos ares não fica no chão,
quem fica no chão não sobe nos ares.
É uma grande pena que não se possa
estar ao mesmo tempo em dois lugares!
Ou guardo o dinheiro e não compro o doce,
ou compro o doce e gasto o dinheiro.
Ou isto ou aquilo: ou isto ou aquilo ...
e vivo escolhendo o dia inteiro!
Não sei se brinco, não sei se estudo,
se saio correndo ou fico tranqüilo.
Mas não consegui entender ainda
qual é melhor: se é isto ou aquilo.

Vinicius de Moraes que é amplamente conhecido pela Bossa Nova e por uma poesia quase boêmia, também escreveu poesia para crianças.

Desde 1960, os poemas infantis de Vinicius de Moraes circulam em antologias, mas só em 1970 eles são reunidos no livro A arca de Noé, provavelmente o mais conhecido livro de poesia infantil, no Brasil, na segunda metade do século XX. Sua popularidade decorre do jogo sonoro, da perspectiva infantil assumida pela voz poética, do humor, do aproveitamento de recursos da poesia oral como a quadra, a redondilha e a rima nos versos pares, do tratamento de temas de animais, ao agrado da criança. Outra razão para sua popularidade é o fato de os poemas terem sido musicados por importantes compositores brasileiros, como Tom Jobim, e gravados em dois discos lançados em 1982. (Aguiar; Ceccantini, 2012, p. 18)

A poesia fala a todas as pessoas, independentemente da idade. É uma forma literária mais musical, mais sonora e que geralmente, atinge aquele lado sensível de cada um, acertando diretamente na emoção e no coração de cada pessoa, seja uma criança, adulto ou idoso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os livros infantis, sejam eles nacionais ou internacionais, sejam de história ou poesia, seja um clássico dos contos de fadas ou uma história contemporânea que fala dos nossos atuais dilemas, sempre serão um universo de possibilidades para as crianças, uma fonte de prazer e diversão, mas não só isso,

fonte de conhecimento e autoconhecimento, em que a criança poderá nomear e subjetivar melhor as coisas do mundo, sejam elas concretas ou somente aquelas que estão dentro da cabeça e do coração e que ainda não são muito bem compreendidas.

Na sociedade moderna os homens se distinguem em duas categorias frente à posse sistemática e organizada do conhecimento: os que sabem e os podem dizer e agir, tomar decisões, interferir, dirigir e opinar sobre a totalidade da vida social, nos campos da cultura, do trabalho, da vida pública, da ordem jurídica, o saber se converte em instrumento do poder. Ele não cria o poder, mas liberta os canais para o seu pleno exercício, preparando os indivíduos para manejá-los com mais eficiência e competência. (Rodrigues, 1987, p. 70)

Quantas e quantas situações as crianças não vão vivenciar, situações boas e ruins, e isso é importante, mas nem tudo elas experimentarão na pele e ainda bem, pois seria difícil vivenciar todo tipo de sofrimento humano, nem todas as benesses também poderão ser vivenciadas, há crianças que nunca sairão de suas cidades natal, mas os livros estão para isto, proporcionar uma infinidade de possibilidades, mesmo que estas sejam lúdicas e estejam apenas do campo da imaginação. Mesmo a criança mais afortunada do mundo não teria tempo o suficiente para vivenciar todas as situações, mas com o universo da literatura ela vai do 'do Oiapoque ao Chuí' em minutos e ainda vivencia um montão de aventuras, tudo isso com um livro e sua imaginação.


REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGUIAR, Vera Teixeira de.; CECCANTINI, João Luís. **Poesia infantil e juvenil brasileira: uma ciranda sem fim**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.
- BENJAMIN, Walter. **Reflexões; a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: ed. 34, 2004.
- Crianceiras, fonte , pesquisa na internet em 08/12/2021
- BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. 19. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.
- CORSO, Diana Lichtenstein e Corso, Mário. **Fadas no divã: psicanálise nas histórias infantis**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- FERREIRA, Eliane Aparecida Galvão Ribeiro. Por uma piscadela de olhos: poesia e imagem no livro infantil. In: AGUIAR, Vera Teixeira de.; CECCANTINI, João Luís (Orgs.). **Poesia infantil e juvenil brasileira: uma ciranda sem fim**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012, p. 153-190.
- MACHADO, Maria Zélia Versiani. Depois da poesia infantil, a juvenill. In: AGUIAR, Vera Teixeira de.; CECCANTINI, João Luís (Orgs.). **Poesia infantil e juvenil brasileira: uma ciranda sem fim**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012, p. 263- 278.
- MEIRELES, C. **Ou isto ou aquilo**. São Paulo: Global editora, 2014.
- RODRIGUES, S. Neidson. **Lições do príncipe e outras lições**. São Paulo: Cortez, 1987.



Patrícia Mendes Cavalcante de Souza

Licenciada em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho, UNINOVE, SP. Bacharelado e Licenciatura em Letras pela Universidade São Judas Tadeu, SP. Bacharelado em Administração PELA Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado, FECAP, SP. Pós-graduação Lato Senso em Práticas Educativas, Criatividade, Ludicidade e Jogos pela Faculdade de Educação Paulistana, FAEP, SP. Professora de Educação Infantil na Prefeitura Municipal de São Paulo, PMSP.

A close-up portrait of Professor Maria Mbuanda Caneca Gunza Francisco. She has dark, wavy hair and is wearing a dark, ribbed, long-sleeved collared shirt. She is looking directly at the camera with a neutral expression. Her arms are crossed. The background is blurred, showing what appears to be a window or a bright light source.

Professora Maria Mbuanda Caneca Gunza Francisco

MULHER QUE FAZ ESTA REVISTA ACONTECER

www.iraevolucad.com.br

EVOLUÇÃO

OS ALUNOS DA EJA E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR

QUITÉRIA MARIA DA SILVA BARROS

RESUMO: O artigo ora exposto versa sobre a modalidade de ensino EJA, desmistificando o tipo de clientela atendida e oferecendo uma reflexão acerca da formação do professor alfabetizador. Tendo como referência a rica literatura encontrada sobre o assunto, constata-se que o profissional docente da EJA não possui formação fundamentada nas especificidades encontradas nesse tipo de aluno. O objetivo principal do presente artigo é oferecer um breve panorama sobre a problemática acima exposta. A base para a elaboração do presente estudo foi a pesquisa e revisão de bibliografia.

Palavras-chave: Aprendizagens. Educação. EJA. Formação. Professor Alfabetizador.

INTRODUÇÃO

Muito se tem discutido, no cenário educacional, acerca da formação adequada dos professores frente às diferentes modalidades encontradas. A escola pública tem sido alvo de muitas críticas, e a importância da educação na vida do indivíduo vem perdendo espaço para tantas mudanças sociais. A desagregação da família e a banalização da violência, provocam indiferença frente aos valores e a escola também sofre as consequências provocadas por tais mudanças.

A educação sempre foi direito do cidadão e dever do Estado. À família cabe garantir que suas crianças estejam na escola, mas isso nunca foi garantia do efetivo aprendizado e nem da permanência das mesmas. A pobreza sempre foi um dos principais fatores que afastaram (e afastam) tantas crianças da escola. Algumas vezes por terem que trabalhar para ajudar no sustento da família, outras por assumirem as tarefas domésticas na ausência (ou convivência) de responsáveis que possam arcar com tais atribuições.

Atualmente, há um intenso movimento de jovens e adultos que retornam à escola. Quem não teve oportunidade de estudar na idade apropriada, ou, por algum motivo, abandonou a escola está voltando às instituições de ensino para completar os estudos, buscando melhores oportunidades de trabalho, além de se sentirem cidadãos responsáveis pelos destinos do país (Gentile, 2003).

O Brasil possui mais de 65 milhões de jovens e adultos, que não concluíram o ensino básico. Desse total, 35 milhões só frequentaram os quatro primeiros anos escolares e cerca de 16 milhões não sabem ler, nem escrever. Em 2003 houve um crescimento de 12,2% nas matrículas de jovens e adultos na rede oficial (INEP, 2003).

A presente pesquisa demonstra que o ensino na modalidade EJA é imprescindível para o reconhecimento do papel da educação pelos gestores políticos e cabe ao Poder Público viabilizar e estimular o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares e, aos sistemas de ensino, a manutenção de cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos de caráter regular.

Um dos grandes desafios da EJA têm sido garantir a permanência do adulto na escola; são elevadas as taxas de evasão (menos de 30% concluem os cursos) (GENTILE, 2003), o que é compreensível, pois os conteúdos são trabalhados de forma fragmentada e sem ligação com o cotidiano do aluno, ser social, responsável pelas transformações sociais, econômicas, culturais e outras, além da ausência de material adequado para o público em questão e de profissionais qualificados para a função.

O trabalho a seguir se constitui numa pesquisa sobre a EJA (Educação para Jovens e Adultos), com enfoque na formação do educador da EJA, aspecto de relevância no atual cenário. A base para elaboração do presente estudo foi a pesquisa e revisão de bibliografia.

UM BREVE HISTÓRICO SOBRE A EJA

Nos anos 40, a Educação de Adultos era entendida como uma extensão da escola formal, principalmente para a zona rural. Já na década de 50, a Educação de Adultos era entendida como uma educação de base, com desenvolvimento comunitário. Com isso, surgem, no final dos anos 50, duas tendências significativas na Educação de Adultos: a Educação de Adultos entendida como uma educação libertadora (conscientizadora) pontificada por Paulo Freire e a Educação de Adultos entendida como educação funcional (profissional). (FREIRE, 1979, P.72)

Atualmente, o Governo encontra-se desarmado teórica e praticamente para enfrentar o problema de oferecer educação de qualidade para todos os brasileiros. Apesar da vigência da Declaração Mundial sobre Educação para Todos, do Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem, documentos da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, e da nova LDB nº 9.394/96, o Governo Brasileiro não vem honrando seus compromissos em relação à tão relevante e delicado problema. Sabemos que a educação é um direito de todos e um dever do Estado. Se entender-se que a grande maioria da população, principalmente os menos favorecidos, não têm acesso à educação, até onde podemos levar essa afirmação a sério? (SILVA & INOCÊNCIO, 2005, P. 32)

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, constam no Título V, Capítulo II, Seção V, dois Artigos relacionados, especificamente, à Educação de Jovens e Adultos:

Art. 37 - A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e trabalho, mediante cursos e exames.

§ 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

Art. 38 - Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.

§ 1º Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão:

I. no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos;

II. no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos.

§ 2º Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos alunos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames. (BRASIL, 1996)

Na atualidade convivemos com uma duplicidade política no campo educativo, de um lado a educação básica de caráter público, sistema de ensino formal, institucionalizado e mais voltado para crianças e jovens e ensino supletivo para adultos e de outro lado experiências várias, alternativas informais ou outros modos de se “pensar” ou “fazer” educação, geradas pela sociedade, aqui compreendida a sociedade civil, instituições religiosas, corporações, Ongs, etc., voltadas para a educação de jovens e adultos, adotando-se diferentes concepções, referenciais teóricos e metodologias originando reflexões e alternativas no campo pedagógico educacional, levando-se em conta as diferentes etapas do desenvolvimento humano, seus interesses, motivações, enfim as peculiaridades específicas a cada fase da vida do aluno (SILVA & INOCÊNCIO, 2005, P. 35)

OS SUJEITOS ALUNOS DA EJA

Muitos estudos têm sido desenvolvidos com o intuito de desmistificar, entender, descobrir quem é o sujeito aluno da EJA. Tais ações surgem com o objetivo de entender as necessidades desses sujeitos e oferecer subsídios pedagógicos às mesmas.

Dessa forma, os alunos jovens e adultos, detentores de suas histórias, ricas de experiências, configuram-se em vários tipos de seres humanos, pessoas que chegam à escola com suas crenças e valores já constituídos. Possuem inúmeros conhecimentos, que trazem de suas experiências de vida. A passagem desse aluno pela escola, anteriormente, muitas vezes marcada por situações de fracasso escolar, contribui para um retorno ao espaço escolar com certo grau de auto-imagem fragilizada,

insegurança e desvalorização pessoal diante dos novos horizontes que espera encontrar (SILVA et al, 2009).

Os direitos educativos dos jovens e adultos estão assegurados no Capítulo III, Seção I – Da Educação da Constituição Federal, Artigo 208, inciso I, que garante a provisão pública de “ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria” (DI PIERRO & GRACIANO, 2003).

Dessa forma, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) contempla a escolarização básica desse grupo social na Seção V do Capítulo II da Educação Básica, que determina aos sistemas de ensino assegurar cursos e exames que proporcionem oportunidades educacionais apropriadas aos interesses, condições de vida e trabalho dos jovens e aos adultos. Estipula ainda que o acesso e permanência dos trabalhadores na escola seja viabilizada e estimulada por ações integradas dos poderes públicos (DI PIERRO & GRACIANO, 2003).

Em trabalhos já publicados anteriormente, vários autores tentam desmistificar os sujeitos da EJA. Embora o consenso seja de que esses alunos são, em sua grande maioria, oriundos de uma classe social desprivilegiada e excluída do mundo letrado, pode-se deparar com outras caracterizações de caráter relevante para o presente estudo.

Nesse sentido, de acordo com Dayrell (2005):

Grande parte deles não possuem qualificação profissional e se vêem sem perspectivas num contexto de crise da sociedade assalariada. Dessa forma, o mundo do trabalho não lhes parece um espaço de escolhas; ao contrário, nenhum deles gosta do que faz, não vendo nessas atividades nenhuma centralidade além da renda. Assim o trabalho não constitui fonte de expressividade. Reduz-se a uma obrigação necessária para uma sobrevivência mínima, perdendo os elementos de uma formação humana que derivavam de uma cultura que se organizava em torno do trabalho (DAYRELL, 2005, p. 63).

Refletindo sobre jovens e adultos como sujeitos do conhecimento, Oliveira (2005), discute sobre o não-lugar do Jovem da EJA, mostrando que, embora ele tenha trajetória de exclusão social (o que é comum à realidade dos adultos), não pode ser caracterizado como se caracterizam os adultos. Essas pessoas são portadoras de percursos formativos diferenciados.

De acordo com a autora supracitada, três campos específicos contribuem para a definição deste lugar: a condição de “não-criança”, a condição de excluído da escola e o pertencimento a determinados grupos culturais. Acrescentaria ainda o pertencimento às classes populares (OLIVEIRA, 2005).

Nessa perspectiva, Andrade (2009), coloca uma questão importante, para a EJA, que é pensar os seus sujeitos além da condição escolar. O trabalho, por exemplo, tem papel fundamental na vida dessas pessoas, particularmente por sua condição social, e, muitas vezes, é só por meio dele que eles poderão retornar à escola ou nela permanecer, como também valorizar as questões culturais, que podem ser potencializadas na abertura de espaços de diálogo, troca, aproximação, resultando interessantes aproximações entre jovens e adultos.

Apesar da demanda crescente de jovens e adultos por oportunidades educacionais em virtude das exigências de escolaridade para o acesso e a permanência no mercado de trabalho, o Governo Federal optou por priorizar a oferta de Ensino Fundamental às crianças e adolescentes. O expediente utilizado para focalizar os recursos públicos nesse grupo etário foi a restrição ao financiamento da educação para jovens e adultos por meio do Fundef (criado em 1996 e implementado nacionalmente a partir de 1998). Recorrendo à prerrogativa de veto do Presidente da República, o Governo anulou um inciso da Lei 9424/96 aprovada pelo Congresso regulamentando o Fundo, e que permitia computar as matrículas no Ensino Fundamental presencial de jovens e adultos nos cálculos do Fundef. O veto desestimulou Estados e Municípios a investirem na educação de jovens e adultos (DI PIERRO & GRACIANO, 2003).

De acordo com informações do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) do Ministério da Educação, em 2002 a matrícula inicial no ensino público fundamental de jovens e adultos alcançou 2,7 milhões de estudantes, o que representa apenas 4% da demanda potencial por esse nível e modalidade de ensino, uma vez que a população com idade superior a 14 anos e escolaridade inferior ao ensino fundamental soma 66 milhões de brasileiros (58,8% do total em 2000). É provável que boa parte desse numeroso contingente de estudantes seja constituída por adolescentes e jovens que, tendo sofrido reprovações ou abandonado os estudos anteriormente, encontrem-se em defasagem na relação idade série ideal (DI PIERRO & GRACIANO, 2003).

Apesar do cenário atual da EJA ainda não ser o ideal para subsidiar o grande número de cidadãos brasileiros que se encontram em situação de analfabetismo, ou até mesmo os que são alfabetizados, mas que estão excluídos da sociedade letrada, muita coisa ainda há a ser feita, principalmente no que diz respeito à formação inicial e continuada do professor alfabetizador da EJA. Só assim, direcionando os olhares para todos os sujeitos, alunos e educadores, poderemos visualizar mudanças significativas na educação de nossos jovens e adultos.

A FORMAÇÃO DO SUJEITO EDUCADOR DA EJA

O ensino na modalidade EJA apresenta um diferencial relevante em relação ao ensino da educação fundamental destinado a crianças e pré-adolescentes em idade própria. O público da EJA já possui a personalidade estruturada num contexto próprio, trazendo para sala de aula conteúdos específicos adquiridos através da vivência. Tal especificidade não pode ser ignorada pelo professor dessa modalidade de ensino.

Partindo dessa realidade diferenciada da educação de jovens e adultos, de acordo com Gentil (2009), também faz-se necessária a constituição de um profissional docente que contemple competências e saberes necessários à prática com a alfabetização ou aprendizagens fundamentais de adultos e jovens trabalhadores.

Para tanto, de acordo com a autora supracitada, o professor da modalidade EJA assume o papel de mediador da sua própria aprendizagem. Frente à diversidade de saberes de seu grupo representativo de diferentes lugares sociais, ele apercebe-se da especificidade dos próprios conhecimentos, que por sua vez, passam por um processo de reconstrução. Frente ao outro (professor ou aluno), através da livre conversação e da fala argumentativa, o professor se constitui como sujeito que aprende.

Na educação de jovens e adultos é essencial que se possa contar com profissionais abertos à troca de experiências e dispostos a aprender com o outro. Educadores que possam vibrar com o avanço da aprendizagem de seus alunos e acreditem em suas capacidades, respeitando as diferenças sociais, culturais e religiosas. Em suma, seres humanos que visualizem a educação como instrumento de transformação.

Há tempos vêm se buscando métodos e práticas adequadas ao aprendizado de jovens e adultos, de acordo com Freire:

... a alfabetização não pode se fazer de cima para baixo, nem de fora para dentro, como uma doação ou uma exposição, mas de dentro para fora pelo próprio analfabeto, somente ajustado pelo educador. Esta é a razão pela qual procuramos um método que fosse capaz de fazer instrumento também do aluno e não só do educador e que identificasse, como claramente observou um jovem sociólogo brasileiro (Celso Beisiegel), o conteúdo da aprendizagem com o processo de aprendizagem. Por essa razão, não acreditamos nas cartilhas que pretendem fazer uma montagem de sinalização gráfica como uma doação e que reduzem o analfabeto mais à condição de objeto de alfabetização do que de sujeito da mesma. (FREIRE, 1979, p. 72)

Segundo Di Pierro & Graciano (2009), não há carreira específica para educadores desta modalidade educativa. A situação mais comum é que os docentes que atuam com os jovens e adultos sejam os mesmos do ensino regular que, ou tentam adaptar a metodologia a este público específico, ou reproduzem com os jovens e adultos a mesma dinâmica de ensino aprendizagem que estabelecem com crianças e adolescentes.

Em geral, a docência em turmas de educação de jovens e adultos é utilizada para complementar em período noturno a jornada de trabalho dos docentes que atuam com crianças e adolescentes no período diurno. A rotatividade de docentes e a inexistência de equipes especialmente dedicadas à educação de jovens e adultos impede a formação de um corpo técnico especializado e dificulta a organização de projetos pedagógicos específicos para esta modalidade, limitando as possibilidades e os resultados de eventuais iniciativas de capacitação em serviço (DI PIERRO & GRACIANO, 2009).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Construir uma EJA que produza seus processos pedagógicos, considerando quem são esses sujeitos, implica pensar sobre as possibilidades de transformar a escola que os atende em uma instituição

aberta, que valorize seus interesses, conhecimentos e expectativas; que favoreça a sua participação; que respeite seus direitos em práticas e não somente em enunciados de programas e conteúdos; que se proponha a motivar, mobilizar e desenvolver conhecimentos que partam da vida desses sujeitos; que demonstre interesse por eles como cidadãos e não somente como objetos de aprendizagem.

A escola, sem dúvida, terá mais sucesso como instituição flexível, com novos modelos de avaliação e sistemas de convivência, que considerem a diversidade da condição do aluno de EJA, atendendo às dimensões do desenvolvimento, acompanhando e facilitando um projeto de vida, desenvolvendo o sentido de pertencimento.

Para que o ensino na modalidade EJA não se torne mais um obstáculo que separa o sujeito aluno do acesso ao mundo letrado, é necessário que se direcionem os olhares para o profissional que atua no desenvolvimento desse trabalho. Se a formação inicial específica ainda é uma realidade distante, deve-se voltar os esforços no sentido de promover a formação continuada para esse educador.

Tais reflexões nos remete à busca de novas metodologias, adequadas à realidade do aluno, não seguindo a padronização existente e que não condiz com a necessidade apresentada por esse tipo de clientela.

O ensino voltado ao jovem e ao adulto necessita de educadores com conhecimentos que possam ir além daqueles que fazem parte do currículo escolar. Seres humanos que possam lançar sobre seus alunos olhares holísticos, interdisciplinares. Enfim, profissionais da Educação, seguros e conscientes de seus papéis para que possamos visualizar a construção de um futuro mais justo, através de uma educação humanizadora.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDRADE, E. R. **Os sujeitos alunos na EJA**. Disponível em < http://www.cereja.org.br/arquivos_upload/saltofuturo_eja_set2004_progr3.pdf > Acesso em 22 março 2022.
- ARROYO, M. G. In. Formar Educadores e Educadoras de Jovens e Adultos. In. Soares, Leôncio (org.) **Formação de Educadores da Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, secad mec, / UNESCO, T 2006.
- BRASIL, Lei no. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília – DF: Diário Oficial da União, nº 248 de 23/12/96.
- DAYRELL, T. A juventude e a educação de jovens e adultos. In: SOARES, Leôncio; GIOVANELLI, Maria A. Gomes, Nilma L. (orgs). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- DI PIERRO & GRACIANO. **A educação de jovens e adultos no Brasil**. Informe apresentado à Oficina Regional da UNESCO para América Latina y Caribe. São Paulo: Ação Educativa, 2003.
- FREIRE, P. **Educação e mudança**. tradução de Moacir Gadotti e Lillian Lopes Martin. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia – saberes necessários à prática educativa**. 24. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- MELO, M. J. M. D. **Educação de Jovens e Adultos - EJA: refletindo sobre o ensino e aprendizagem da Matemática**. Disponível em < <http://telecongresso.sesi.org.br/4telecongresso/downloadAnexo.php> > Acesso em 22 março 2022.
- OLIVEIRA, M. K. Jovens e Adultos como Sujeitos de Conhecimento e Aprendizagem. In: Ribeiro, Vera Masagão (org.). **Educação de Jovens e Adultos. Novos Leitores, Novas Leituras**. São Paulo: Ação educativa, 2005.
- PAIVA, V. P. **Paulo Freire e o nacionalismo desenvolvimentista**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.
- SILVA, J. A. B. & INOCÊNCIO, Z. S. **Educação e trabalho nos espaços prisionais: a educação como possibilidade de inserção no mercado de trabalho**. Monografia apresentada à Universidade de Brasília – UNB, Brasília, 2005.
- SILVA, S. M., MATOS, J. C., AGUIAR, M. A. M. **As armadilhas, encontradas nas diversas concepções de leitura, subjacentes ao entendimento da relação fala e escrita**. Disponível em < http://www.alb.com.br/anais16/sem01pdf/sm01ss14_04.pdf > Acesso em 22 março de 2022.
- TASSONI, E. C. M. Afetividade e aprendizagem: a relação professor-aluno. Disponível em < <http://168.96.200.17/ar/libros/anped/2019T.PDF> > Acesso em 22 março 2022.



Quitéria Maria da Silva Barros

Graduada em Pedagogia, em 2008 pelo Centro Universitário Nove de Julho, UNINOVE, SP. Graduada em Artes Visuais, em 2016, pela Faculdade Mozarteum, FAMOSP, SP. Pós Graduada em Arte na Educação, em 2016 pela Faculdade Associada Brasil. Professora de Educação Infantil na Prefeitura Municipal de São Paulo, PMSP.



Profª. e Bibliotecária Patrícia Martins da Silva Rede

MULHER QUE FAZ ESTA REVISTA ACONTECER

www.primeraevolucao.com.br

REVISTA EVOLUÇÃO

CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA

RAFAELLA TORRES SANTOS

RESUMO: O presente artigo tem como finalidade refletir sobre as práticas docentes, ressaltando também a importância da contação de histórias na rotina das crianças. A leitura torna-se uma das habilidades mais importantes a ser desenvolvida pelo ser humano, contribuindo de forma positiva no aprendizado dos educandos, uma vez que, tem capacidade de estimular um bom funcionamento da memória e manter o raciocínio ativo, além de possibilitar que o leitor adquira conhecimentos acerca daquilo que está sendo lido. É por meio da leitura que a criança tem acesso ao mundo que a rodeia e tudo o que está inserido nele, a leitura torna-se um acesso para a compreensão de todas as outras áreas do conhecimento.

Palavras-chave: Contação de Histórias. Educação Infantil. Leitura. Prática Docente.

INTRODUÇÃO

A contação de histórias já foi vista como inferior à escrita, apesar de suas origens remontarem aos povos antigos, que se reuniam ao redor da fogueira e contavam suas lendas e contos, disseminando a sua cultura e os seus costumes; reunir-se para ouvir histórias era uma atividade das pessoas mais simples e, por esse motivo, durante muito tempo esta prática foi rejeitada pela sociedade.

Essas lendas e contos eram histórias do imaginário popular pertencentes à memória coletiva, destinadas a ouvintes que não sabiam ler. Descobriu-se que a história, além de entreter, causava admiração e conquistava a aprovação dos ouvintes. O contador de histórias tornou-se o centro da atenção popular pelo prazer que suas narrativas proporcionavam.

A leitura surgiu através de símbolos, que na antiguidade foram interpretados pelo homem, desde então vem se renovando no modelo de apresentação.

A leitura em sua forma verdadeira surgiu quando se começou a interpretar um sinal pelo seu valor sonoro isoladamente em um sistema padronizado de sinais limitados. [...] A leitura deixava de ser uma transferência um a um (objeto para palavra), para se tornar uma sequência lógica de sons que recriasse uma linguagem natural humana. Em vez de lerem imagens, lia-se, desse modo, a linguagem. (Fischer, 2006 p.15).

Desde que começamos a compreender o mundo que nos rodeia, a prática da leitura está presente. Por se tratar de uma ferramenta essencial em nossa sociedade a leitura se faz presente de forma muito intensa em nosso dia a dia, pois está relacionada a muitas de nossas atividades diárias, acontecendo, por exemplo, na escola, no trabalho, no lazer, de modo muitas vezes automático e necessário, como ler uma notícia ou fazer compras.

Sendo assim, uma pessoa pode ser considerada leitora quando começa a compreender aquilo que está lendo. Ler é antes de tudo compreender, por isso não basta decodificar sinais e signos, é necessário transformar e ser transformado.

Trabalhar a contação de histórias é abrir os olhos das crianças para o mundo, visando que sejam capazes de desenvolver competências necessárias para o seu desenvolvimento. O período de iniciação escolar é fundamental na percepção que a criança terá ao longo de sua trajetória escolar pelos livros. O trabalho com a leitura precisa ser visto como algo de extrema importância, a escola precisa contribuir

para a preparação de alunos capazes de participar como sujeitos do processo de desenvolvimento da aprendizagem.

A IMPORTÂNCIA DAS HISTÓRIAS INFANTIS

Atualmente, notamos que a leitura tem estado cada vez mais distante das crianças. Vivemos em um mundo tecnológico, em que as informações chegam em uma rapidez incrível, temos pressa, queremos tudo muito rápido, fácil, expresso. Temos um mundo em nossas mãos e muitas vezes deixamos que tudo isso nos domine, perdemos o controle e junto com tudo isso temos nossas crianças, que estão “presas” nesse mundo dos adultos. Não que a tecnologia não nos ajude, é sim uma ferramenta valiosa que pode nos trazer muitos conhecimentos, porém estamos nos distanciando cada vez mais uns dos outros e com isso, velhos hábitos também estão ficando para trás e, infelizmente, um deles é a leitura.

Algumas pessoas trocaram a leitura de um livro de verdade, por e-books, livros online, etc. Porém, muitos abandonaram o hábito da leitura para sempre, pois se tornou mais atrativo o acesso contínuo a redes sociais como Facebook, Instagram e WhatsApp.

O hábito da leitura tem sido resgatado pelas escolas, porém dificilmente as famílias incentivam o mesmo hábito em casa. Vivenciamos constantes mudanças no que diz respeito à tecnologia e seus meios. Esses avanços criam novos espaços de conhecimentos, surgindo a necessidade de a escola acompanhar os avanços, pois uma escola que não contextualiza seu ensino deixa de levar em conta seus verdadeiros objetivos ao educar. Almeida (1997, p.9) comenta sobre esses espaços ao escrever:

As vertiginosas evoluções socioculturais e tecnológicas do mundo atual geram incessantes mudanças nas organizações e no pensamento humano e revelam um novo universo no cotidiano das pessoas. Isso exige independência, criatividade e autocrítica na obtenção e na seleção de informações, assim como na construção do conhecimento.

A leitura é capaz de apurar o senso crítico e possibilita o desenvolvimento pessoal e intelectual. A criança que tem contato com a leitura logo na primeira infância conseguirá desenvolver a alfabetização com muito mais facilidade. Temos que incluí-la na rotina diária, para que a criança possa desenvolver o hábito e o interesse pelos livros. E entre as ferramentas existentes para desenvolver o hábito leitor, temos a contação de histórias como algo que encanta e desperta o interesse dos pequenos.

Ler histórias para crianças, sempre, sempre... É poder sorrir, rir, gargalhar com as situações vividas pelos personagens, com a ideia do conto ou com jeito de escrever do autor e, então, poder ser um pouco cúmplice desse momento de humor, de brincadeira, de divertimento... É através da história que se pode descobrir outros lugares, outros tempos, outros jeitos de agir e de ser, outra ética, outra ótica... É aprender História, Geografia, Filosofia, Política, Sociologia, sem precisar saber o nome disso tudo e muito menos achar que tem cara de aula... Porque se tiver, deixa de ser literatura, deixa de ser prazer e passa a ser Didática, que é outro departamento (não tão preocupado em abrir as portas da compreensão do mundo). (ABRAMOVICH, 1997, p.17). (adaptado)

A escola deve sempre utilizar novos recursos para que seja atrativa aos olhos dos estudantes. Parte dos educadores ainda encontra dificuldades em perceber a contação de histórias como um recurso didático e com inúmeras possibilidades de trabalho. Muitos acabam utilizando a leitura ou a contação de histórias como uma forma de avaliar os alunos, afastando os educandos cada vez mais do gosto pela leitura, pois para formar grandes leitores que sejam críticos, não basta ensinar a ler, é preciso ensinar a gostar de ler. [...] com prazer, isto é possível, e mais fácil do que parece. (VILLARDI, 1997, p. 2)

Para Faria (2010), existem três níveis de leitura. Primeiro é o tato, o prazer de tocar o livro com o papel agradável, com ilustrações, figuras e planejamento gráfico caprichado. Depois vem o emocional, em que a fantasia e a liberdade das emoções mostram o que ele faz e o que provoca em nós, por último o nível racional que está ligado, para autora, ao plano intelectual da leitura.

[...] o texto literário é polissêmico, pois sua leitura provoca no leitor reações diversas, que vão do prazer emocional ao intelectual. Além de simplesmente fornecer informação sobre diferentes temas - históricos, sociais, existenciais e éticos, por exemplo -, eles também oferecem vários outros tipos de satisfação ao leitor: adquirir conhecimentos variados, viver situações existenciais, entrar em contato com novas ideias etc. (FARIA, 2010, p. 12)

LINGUAGEM E LEITURA

A capacidade da criança de se expressar oralmente, com clareza e autonomia, está diretamente ligada às suas vivências e também às oportunidades de participar ativamente como interlocutor, ouvinte e protagonista em diversas situações comunicativas em sua rotina. Isso porque a comunicação oral se faz presente em nosso dia a dia em diferentes práticas sociais. A contação de história é um momento importantíssimo onde a criança pode interagir, expor sua opinião, debater, desenvolvendo, assim, habilidades que contribuirão não apenas para suas interações sociais como para seu crescimento como ser humano, ao incorporar e analisar diversas experiências humanas, através das histórias.

É por meio da linguagem que a criança se comunica e interage com o mundo ao seu redor, possibilitando o seu desenvolvimento. Quando possibilitamos o contato de uma criança com as histórias ela se torna capaz de comentar, indagar, duvidar ou discutir sobre ela, realiza uma interação verbal, que neste caso, vem ao encontro das noções de linguagem de Bakhtin (1992). Para ele, o confronto de ideias e pensamentos em relação aos textos, tem sempre um caráter coletivo e social.

A comunicação também é influenciada pela prática da leitura. De acordo com Cardoso e Pelozo(2007), a leitura desenvolve a capacidade intelectual do indivíduo e a criatividade e deve fazer parte do cotidiano. A aprendizagem das características discursivas e das estratégias de fala e escuta ocorre por meio da interação com o outro. É interessante o estímulo das crianças a escuta e atenção e os momentos de histórias proporcionam essas experiências.

Kriegl (2002) afirma que ninguém se torna leitor por um ato de obediência, ninguém nasce gostando de leitura. A influência dos adultos como referência é bastante importante na medida em que são vistos lendo ou escrevendo.

Para Fonseca (2012), na Educação Infantil os momentos de leitura não devem ser restritos apenas à literatura. As crianças são muito observadoras, formulam boas perguntas, relacionam o conhecimento que já possuem com novas informações, levantam hipóteses, fazem comparações e são muito capazes de compreender as leituras de textos informativos.

A escola deve ter a missão de estimular a leitura desde cedo para que a criança desenvolva o hábito leitor.

Quando um professor lê um conto para seus alunos, eles não aprendem apenas os conteúdos das histórias e suas características, mas também como as pessoas utilizam a leitura, os comportamentos leitores e a compartilhar práticas sociais de leitura. Muitas vezes os professores pensam que as crianças só aprendem a ler se realizarem atividades que envolvam as letras. Com certeza, há momentos em que devemos propor atividades de leitura que permitam às crianças refletir sobre o sistema de escrita, mas só isso não é suficiente! Temos de promover a entrada dos diversos textos na escola para que as crianças aprendam as competências necessárias para a leitura na vida cotidiana. (FONSECA, 2012, p.29)

O TRABALHO DOCENTE COM A LEITURA

O professor precisa incluir em seu planejamento curricular períodos dedicados à leitura, visando o hábito leitor das crianças, tornando-os assim uma geração de leitores e escritores que veem na literatura infantil um meio de interação e diversão. Segundo Abramovich (1991) o ato de escutar contos é o início para a aprendizagem de se tornar um leitor. Oferecer estas oportunidades didático-educativas significa capacitar as crianças para que possam desenvolver todas as suas potencialidades dentro da língua materna.

Cardoso(2012) afirma que a dificuldade da criança “é compreender [...]o que a escrita representa e como [ela] a representa.” Segundo a autora as crianças que têm a oportunidade de ter o contato com o mundo letrado sem serem obrigadas a aprender a leitura e escrita, terão maiores desempenhos de aprendizagem no ensino fundamental, pois essa inserção da criança no mundo letrado desde cedo amplia seu processo cognitivo desenvolvendo a compreensão, a interação e a interpretação.

As escolas de Educação Infantil precisam ter intenções pedagógicas voltadas para a leitura. Alguns aspectos devem ser considerados para a contação de histórias, como por exemplo, o espaço físico adequado, o ambiente deve ser harmonioso e aconchegante, sem distrações externas. As rodas de histórias precisam contar com a participação das crianças não apenas como ouvintes. A leitura pode ser trabalhada de diferentes maneiras, a professora pode apenas ler a história e discutir sobre o que foi lido, uma criança pode ser escolhida para contar uma história que conhece, pode-se contar uma história

dando um novo final, além de baú de histórias, varal de histórias, fantoches, dedoches, etc. Todos esses recursos são estimuladores da imaginação e da linguagem, facilitando a concretização das fantasias e a expressão dos sentimentos. As famílias também têm papel fundamental e precisam ser inseridas nesse contexto e ensinadas, se preciso for, sobre os aspectos pedagógicos e de desenvolvimento infantil advindos da contação de histórias.

O professor deve sempre lembrar que o lúdico é parte importante do processo de aquisição da leitura e escrita, pois quem aprende a ler apenas decodificando não atribui significado ao texto e não compreende o que lê. Esse é um dos grandes problemas da alfabetização no Brasil: o analfabetismo funcional.

O ensino da leitura e da escrita tem a escola como principal influenciador, dando ao professor a função de chamar a atenção das crianças para a leitura, sendo assim os professores exercem o papel de mediadores do conhecimento. Segundo Martins (1984, p.34):

A função do educador não seria precisamente ensinar e ler, mas a de criar condições para o educando realizar sua própria aprendizagem, conforme seus próprios interesses, necessidades, fantasias, segundo as dúvidas e exigências que a realidade lhe apresenta.

Freire (1994) disse que “a leitura de mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele”. Assim, o desenvolvimento da leitura quando é bem estimulado, permite à criança despojar de todos os benefícios que uma leitura de qualidade traz. Tornando-se um cidadão ativo, com pensamentos críticos e ideais condizentes são resultados de uma boa educação literária.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi apresentado nesse artigo a importância da contação de história para as crianças, além da sua contribuição como ferramenta para estímulo e desenvolvimento dos aspectos social e cognitivo, reforçando as aprendizagens gerais das crianças. Contar, recontar e ouvir histórias é uma atividade que auxilia no desenvolvimento emocional das crianças, além de ajudá-las na socialização, oralidade, e futuramente no processo de alfabetização e letramento.

Podemos perceber que a contação de histórias é uma ferramenta pedagógica de grande auxílio no processo da construção de aprendizagem.

Os docentes devem rever suas práticas pedagógicas a fim de utilizar a contação de histórias como valioso instrumento de aprendizagem, investindo também em sua formação continuada para que seja possível desenvolver um trabalho com seu público desejado.

A escola é um lugar de construção e reconstrução de aprendizagens e conhecimentos, sendo assim é a principal fonte de contato com a leitura dos educandos, por isso a escola deve dar especial atenção à contação de histórias, pois assim contribui na aprendizagem escolar em todos os aspectos e no desenvolvimento global dos educandos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAMOVICH, Fany. **Literatura Infantil: Gosturas e bobices**. 4ª ed., São Paulo: Scipione, 1997.
- SOUZA, Linete Oliveira/ BERNARDINO Andreza Dalla . **A contação de histórias como estratégia pedagógica na educação infantil e ensino fundamental** vol. 6 nº 12 jul./dez. 2011 p. 235-249 Acesso em 29/10/19.
- BAKHTIN, M (V.N. Volochinov) **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Lauch e Iara Frateschi Vieira. 6.ed. São Paulo: Editora HURITEC 1992.
- CARDOSO, Bruna Puglisi de Assumpção. **Práticas de linguagem oral e escrita na educação infantil**. São Paulo: Editora Anzol, 2012.
- CARDOSO, Giane Carrera & Pelozo, Rita de Cássia Borguetti. A importância da leitura na formação do indivíduo. Editora FAEF, **Revista Científica Eletrônica de Pedagogia da Faculdade de Ciências Humanas de Garça**. Ano V – Número 09 – Janeiro de 2007, Garça/SP. Disponível em: <http://www.revista.inf>. Acesso em 29/10/2019.
- FARIA, Maria Alice. **Como usar a literatura infantil em sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2010.
- FISCHER, Roger Steven. **História da Leitura**. São Paulo - SP: Editora Unesp, 2006.
- FONSECA, Edi. **Interações: com olhos de ler, apontamentos sobre a leitura para a prática do professor da educação infantil**. São Paulo: Blucher, 2012. –(Coleção Interações).
- FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 6. Ed. Paz e Terra, 1994.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

VILLARDI, Raquel. **Ensinando a gostar de ler: formando leitores para a vida inteira**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1997.



Rafaella Torres Santos

Licenciatura em Pedagogia pela Universidade São Judas Tadeu, SP. Licenciatura em Letras – Português/Inglês pelo Centro Universitário de Jales, UNIJALES, Jales, SP. Pós graduação em Contação de Histórias pela Faculdades Integradas Campos Salles, FICS, SP. Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I, Prefeitura Municipal de São Paulo, PMSP.
E-mail: rafatorres0706@gmail.com



Professora Patrícia Tanganelli Lara

MULHER QUE FAZ ESTA REVISTA ACONTECER

www.primeiraevolucao.com.br

1ª EVOLUÇÃO

O ESTUDO DE POPULAÇÕES E AS IMPLICAÇÕES NA EDUCAÇÃO E SOCIEDADE

RENATO SOUZA DE OLIVEIRA CARVALHO

RESUMO: Hoje, a geografia voltada para o estudo das populações e as questões demográficas são discutidas em todo o mundo. É sabido que o aumento significativo da população nas últimas décadas teve inúmeras ramificações econômicas, empregatícias, ambientais, nutricionais, educacionais e muitas outras. A primeira teoria demográfica foi descrita por Thomas Robert Malthus, que publicou o Ensaio sobre o Princípio da População em 1798. Ele inclui discussões de problemas sociais relacionados à superpopulação e seu rápido crescimento em detrimento da população no ensaio. Portanto, cientistas, pesquisadores e funcionários do governo ficaram excessivamente preocupados com os fenômenos populacionais. Assim, o presente artigo discute sobre o contexto do estudo das populações em conjunto com a revolução técnico-científica-informacional e as suas implicações na sociedade até os dias atuais. Os resultados encontrados indicaram que apesar da revolução da Ciência e da Tecnologia, ainda se tem problemas gravíssimos na sociedade como a miséria e a fome. Assim, é importante discutir sobre esse tema na disciplina de geografia a fim de despertar nos estudantes a criticidade quanto ao assunto.

Palavras-chave: Demografia. Educação. Geografia. Terceira Revolução Industrial.

INTRODUÇÃO

O crescimento populacional desordenado pode ser observado na sociedade atual, principalmente em países subdesenvolvidos como o Brasil, indicado pelas altas taxas de natalidade.

Uma das mais importantes teorias, a Malthusiana, explica o crescimento populacional por progressão geométrica, enquanto a produção de bens de consumo e os alimentos crescem aritmeticamente de forma progressiva, ou seja, mais lentamente. Para evitar uma possível tragédia social, Malthus defendia o controle moral na época.

A ideia inicialmente lidava com controle de natalidade, onde apenas casais que pudessem custear as despesas poderiam ter filhos. Aparentemente essa ideia não funcionou, pois principalmente nos países subdesenvolvidos boa parte, senão a maioria, possui população com baixa renda, o que dificultou o controle de natalidade.

Com o passar do tempo e o desenvolvimento da sociedade essa questão só piorou. Após a Segunda Guerra Mundial, já na década de 1950, o mundo passou por inúmeras transformações, aumentando consideravelmente a questão demográfica ao mesmo tempo em que mudou-se a economia, a diversificação de setores e atividades, diminuindo assim os trabalhos industrial e tradicional.

Como consequência, tem-se a Terceira Revolução Industrial que corresponde ao período pós-guerra (1939 a 1945), em que ocorreram diversos avanços no campo tecnológico compreendendo o campo da Ciência, integrando-o ao sistema produtivo. Por isso, recebeu também o nome de Revolução Técnico-Científica-Informacional, cujos resultados são sentidos até os dias atuais.

Assim, o presente artigo pretende discutir sobre o estudo das populações e sobre a revolução técnico-científica-informacional que mudou significativamente a vida em sociedade fazendo com que tanto o crescimento populacional quanto a terceira revolução industrial fizessem com que o meio ambiente arcaasse com as consequências.

O CRESCIMENTO POPULACIONAL

De acordo com Lucci (2010), o crescimento populacional desordenado ocorreu durante a Revolução Industrial. Vários países europeus também sofreram com esta situação. Os estudiosos então começaram

a se preocupar com o que estava acontecendo e começaram a discutir o que estava por trás disso, contribuindo assim para a primeira teoria do crescimento populacional:

[...] em 1798, o pastor protestante Thomas Robert Malthus escreveu a mais famosa obra sobre questões demográficas: Ensaio sobre o princípio da população. Ele acreditava que a população tinha potencial de crescimento ilimitado, e a natureza, inversamente, recursos limitados para alimentá-la (LUCCI, 2010, s/p.).

Sobre a Revolução Industrial, Malthus observou um crescimento populacional significativo e concluiu que eventos significativos como guerras, epidemias, catástrofes, desastres naturais e outras situações contribuíram de alguma forma para a redução da população, que na época tendia a dobrar a cada 25 anos, representado por uma progressão geométrica, enquanto a produção de alimentos ocorreu em uma progressão aritmética, ou seja, a partir de um crescimento muito mais lento, levando à fome em algumas comunidades (FONTANA et al., 2015).

Ou seja:

O emprego de máquinas “inteligentes” nas atividades produtivas em geral, por um lado, requer a requalificação de antigas ocupações e o aparecimento de novas profissões tecnicamente sofisticadas. A redução do trabalho rotineiro faz crescer, ao mesmo tempo e em certa medida, um trabalho mais qualificado que requer não apenas mais educação formal e informal como também o emprego de inteligência estética, emocional e/ou criativa, ou seja, de qualidades tipicamente humanas. (PRADO, 2015, p. 16)

Além disso, Malthus reconheceu que o mundo enfrentaria outros problemas relacionados à fome no curto e longo prazo, pois grandes áreas seriam desmatadas com a introdução da agricultura.

A desigualdade espacial no crescimento na distribuição de renda tem sido uma característica da economia brasileira desde os tempos coloniais e cada um dos ciclos de exportação de produtos primários do passado beneficiou uma ou outra região específica. O ciclo da cana-de-açúcar nos séculos XVI e XVII favoreceu o Nordeste; o de exportação de ouro dos séculos XVII e XVIII transportou o dinamismo da economia à área onde hoje se encontra o Estado de Minas Gerais e as regiões que a abasteciam, no Sudeste brasileiro; a expansão da exportação de café do século XIX favoreceu primeiro o interior do Rio de Janeiro e, posteriormente o Estado de São Paulo. No século XX, entretanto, a substituição Histórica de regiões economicamente favorecidas chegou ao fim. O Sudeste do país, que era a área dinâmica de exportação no início do processo de industrialização, tornou-se também o setor líder da economia brasileira, e o principal beneficiário do crescimento econômico e aumentou significativamente sua participação no PIB. (BAER, 2009, p. 356)

Ao atualizar Malthus de certa forma, seus estudos estavam corretos, pois muitas pessoas vivem na pobreza, famintas, com sede e frio, o que complicou ainda mais a vida social em geral. Traduzindo: para Malthus, o crescimento populacional seria a causa e a miséria o resultado.

Ao longo dos anos, estudiosos encontraram limitações relacionadas à teoria de Malthus, como a forma como os dados foram coletados, pois as conclusões dessa teoria se basearam na observação do comportamento demográfico de uma determinada região e generalizaram suas conclusões para o restante do mundo.

Enquanto o problema da fome estava ligado à incapacidade da agricultura de acompanhar o crescimento populacional, para outros estudiosos como Boserup, por exemplo, o crescimento populacional teve efeito contrário, servindo de estímulo ao desenvolvimento tecnológico nesta área (BORESUP, 2008).

Assim:

O crescimento populacional, especialmente a partir da década de 50, nos países de Terceiro Mundo, no entender da teoria neomalthusiana, determinaria a existência de uma população excedente às possibilidades do desenvolvimento econômico desses países. E assim, explicaria seu subdesenvolvimento. Dois terços da Humanidade estariam localizados na Ásia, África e América Latina. Isso constituiria um obstáculo ao

desenvolvimento, na medida em que essa população expandia, cuja estrutura etária privilegiaria os mais jovens e as crianças, requisitaria investimentos não produtivos [...] Provocaria, inclusive, ao aumentar os efetivos da força de trabalho, um desequilíbrio cada vez maior entre a oferta e a procura de emprego, reduzindo salários e marginalizando amplas camadas de população no mercado de trabalho. (DAMIANI, 1991, p.23)

Atualmente, estudos apontam a evidente ligação entre os problemas relacionados ao aquecimento global e o problema da explosão demográfica, já que o crescimento populacional está diretamente envolvido com o aumento dos níveis de gás carbônico do planeta (KRAPFENBAUER, 2009)

A TERCEIRA REVOLUÇÃO INDUSTRIAL

A Terceira Revolução Industrial corresponde ao período pós-guerra (1939-1945) em que ocorreram diversos avanços no campo tecnológico, inclusive no campo da ciência, que a integrou ao sistema produtivo. Por isso também foi chamada de revolução técnico-científica-informacional, cujas consequências ainda hoje são sentidas:

Os processos industriais típicos do paradigma tecnológico dominante no século XX, de base eletromecânica, através da automação dedicada, repetitiva e não programável, foram objeto de intensa transformação (desde a segunda metade dos anos 70 e notadamente nos anos 80) por meio da difusão acelerada de mecanismos digitalizados (ou dirigidos por computadores) capazes de programar o processo de automação. A eletrônica substituiu a eletromecânica como base da automação, de tal forma que microprocessadores dedicados ou computadores dedicados passaram a guiar o sistema de máquinas ou partes deste. (COUTINHO, 1992, p. 72)

A correspondência entre o fim da Segunda Guerra Mundial até a crise do petróleo no ano de 1973 ficou conhecida como a época do ouro no capitalismo mundial, crescendo com a potência americana. Essa questão resultou em uma expansão econômica integrada aos sistemas de produção no mundo todo amparados em uma padronização dos processos de produção e de tecnologias onde o capital relacionado ao trabalho era mediado e controlado pelo Estado e pelos padrões de consumo voltados para a comercialização de bens e serviços oferecidos por diferentes empresas relacionadas ao capitalismo.

Lipp (1999) relata que o progresso tecnológico mudou a compreensão do tempo e transmite a sensação de que ainda há muito mais a ser feito dá a ser feito e assimilar as informações conforme as horas disponíveis. Para o autor, as pessoas são guiadas pela velocidade do progresso tecnológico e pensam que tudo na vida deve ser resolvido na mesma velocidade.

Na educação, o impacto da Terceira Revolução Industrial não foi diferente em relação a outros setores. A revolução da informação foi caracterizada pelo desenvolvimento da robótica, computadores, internet, informação rápida, tablets, iPods e muitas outras ferramentas que influenciaram significativamente a vida das pessoas.

Por causa do uso desenvolvimento intenso da Ciência e Tecnologia, a terceira revolução industrial é chamada de revolução tecnocientífica. Até a Segunda Revolução, era mais comum primeiro dominar algo na prática e depois aprender sobre sua teoria e ciência. O contrário aconteceu na terceira (BRAVERMAN, 1987).

As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TIDIC), chegaram para ficar. Na área da educação, complementando o que foi discutido acima, as TDIC surgiram como possibilidades tecnológicas para a , possibilitando o uso dessa tecnologia pelos educandos, o acesso rápido a informações e a realização de múltiplas tarefas em todas as dimensões, inclusive possibilitando a capacitação dos professores por meio de redes, comunidades virtuais, ferramenta Google sala de aula, cursos e formações à distância (EaD), entre tantas outras ferramentas.

Moran afirma que: “[...] se ensinar dependesse só de tecnologias, já teríamos achado as melhores soluções há muito tempo. Elas são importantes, mas não resolvem as questões de fundo” (MORAN et al., 2007, p. 12).

Ou seja, Moran nos traz como reflexão a dependência e a utilização das tecnologias: uma, sem dúvida, facilita e a outra e se complementam ajudando não só a área da Educação as também outras áreas.

Freire também tem uma visão aproximada de Moran:

[...] Quero saber a favor de quem, ou contra quem as máquinas estão postas em uso. Então, por aí, observamos o seguinte: não é a informática que pode responder. Uma pergunta política, que envolve uma direção ideológica, tem de ser respondida politicamente. Para mim os computadores são um negócio extraordinário. O problema é saber a serviço de quem eles entram na escola (FREIRE, 1984, p. 6).

Voltando-se para a questão das influências da Terceira Revolução Industrial em relação as Teorias Demográficas, outro destaque se refere a essa grande mudança, já que até então o avanço tecnológico que até então caminhava a passos lentos.

Um exemplo é a globalização, que de acordo com Ferreira (1993), resultou em avanços da microeletrônica e da informática modificando os rígidos modelos Taylorista e Fordista de organização do trabalho, reduzindo os níveis hierárquicos; e a busca por mais iniciativa e participação do trabalhador.

Hoje, o cenário atual demonstra que mesmo com todo o avanço das tecnologias, a fome e a pobreza ainda imperam, principalmente nos países subdesenvolvidos. A Teoria de Malthus quanto ao boom demográfico continua de forma geométrica, enquanto a produção de alimentos permanece com crescimento aritmético.

O que se esperava é que com o desenvolvimento da Ciência e das Tecnologias essa perspectiva mudasse, porém, infelizmente não é o que se vê nos dias atuais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com a pesquisa bibliográfica realizada neste artigo, foi possível constatar que o estudo das populações na disciplina de geografia não pode ser superficial, fornecendo apenas dados numéricos, mas, que também deve-se levar em consideração as classes sociais que as compõem como os seus relacionamentos, conflitos, necessidades, além de seu caráter histórico.

Por isso, levar em consideração os conhecimentos prévios dos estudantes e trazer novos elementos para a discussão, possibilitam ao trabalho com a geografia contextualizar e aprofundar dentro do estudo das populações a partir das Teorias Demográficas relacionando-as com a Terceira Revolução Industrial.

O estudante começará a perceber que assim como o estudo de populações e da revolução tecnológica traz um leque de discussões, onde os assuntos se conversam uns com os outros, não precisando necessariamente realizar a discussão sobre populações somente na disciplina de Geografia.

Considerando todas essas discussões, pode-se dizer que a Revolução Técnico-Científico-Informacional fez com que a sociedade se modificasse por completo. A área educacional foi atingida de tal maneira que as escolas precisaram acompanhar as exigências da modernidade.

Para isso, dentro do currículo não deve faltar discussões acerca das outras tecnologias associadas à progressão do ser humano como a Biotecnologia, a Engenharia Genética, as novas alternativas de produção de Energia, entre outros, pensando em possíveis soluções para a sociedade.

Além disso, o meio ambiente não pode ser entendido somente como uma fonte de recursos que precisam ser preservados para garantir o uso para as gerações futuras. Ao contrário é preciso que na escola, lugar que promove a conscientização, se utilize outros tipos de abordagem a fim de defender a sua preservação e a vida dos seres vivos e não vivos de forma geral, a partir de cidadãos críticos que participem de forma autêntica e não somente para satisfazer seus desejos e necessidades pessoais através do consumo exagerado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BOSERUP, E. **The Conditions of Agricultural Growth: The Economics of Agrarian Change under Population Pressure**. 3 ed. New Brunswick: Transaction Publishers, 2008. 124 p.
- BRAVERMAN, Harry. Revolução técnico-científica. In: **Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX**. 3.ed. Rio de Janeiro: LTC, 1987, p. 137-147.
- DAMIANI, A.L. **População e geografia**. São Paulo: Contexto, 1991.
- FONTANA, R.L.M.; COSTA, S.S.; SILVA, J.A.B.; RODRIGUES, A.J. Teorias Demográficas e o Crescimento Populacional no Mundo. **Ciências Humanas e Sociais Unit**, Aracaju, v. 2, n.3, p. 113-124. 2015. Disponível em: periodicos.set.edu.br. Acesso em: 21 fev. 2020.

FERREIRA, C. **O fordismo, sua crise e o caso brasileiro**. Cadernos do CESIT- Texto para discussão nº 13. Campinas: CESIT, 1993.

FREIRE, P. A máquina está a serviço de quem? **Revista Bits**, São Paulo, v. 1, n. 7, p. 6. 1984.

LIPP, M. **Pesquisa sobre stress no Brasil**. Papirus. Campinas. 1996.

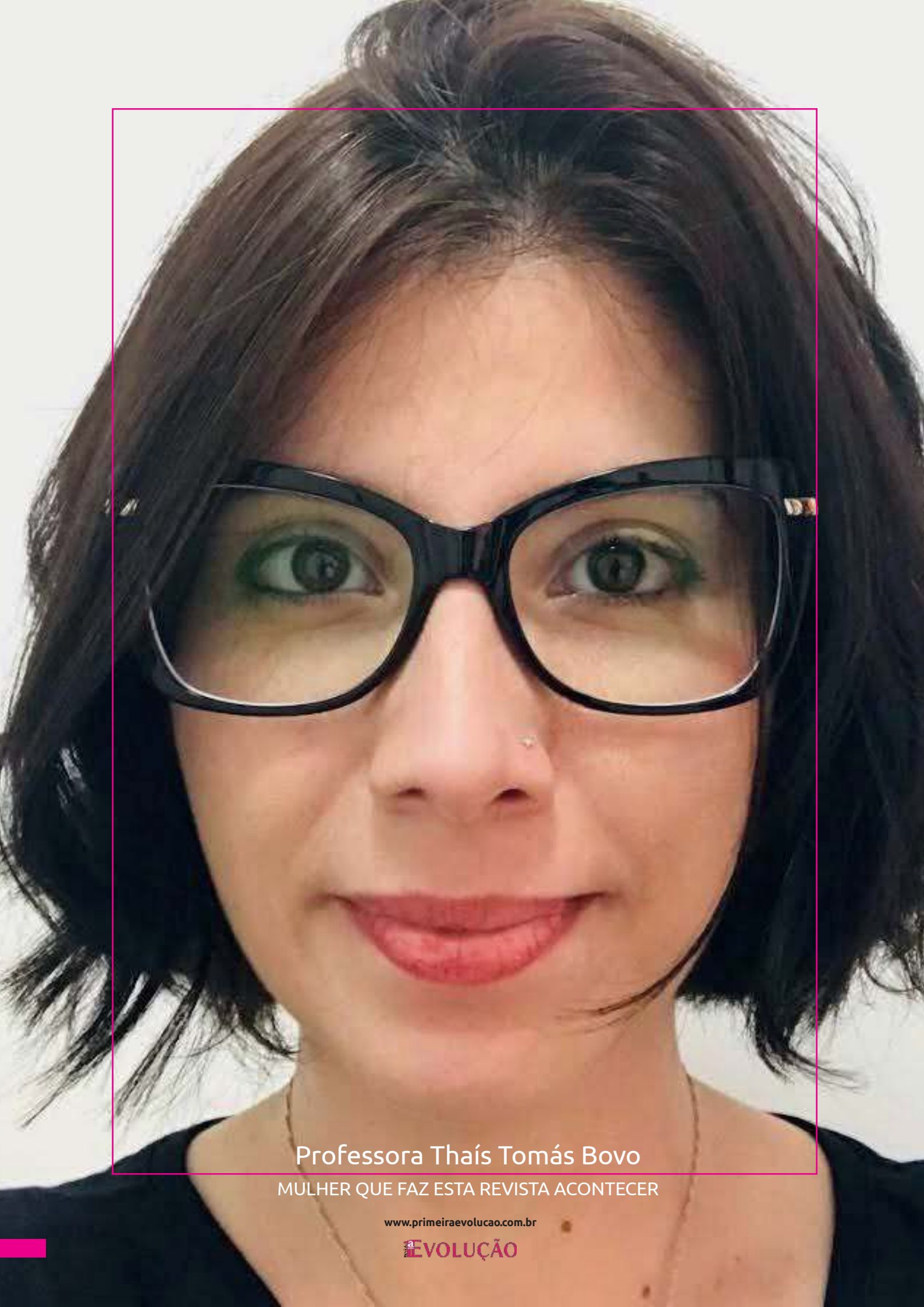
LUCCI, E.A. **Território e sociedade no mundo globalizado: geografia: ensino médio**. Volume 2.1ª ed. São Paulo: Saraiva, 2010.

MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. (Ed.). **Novas tecnologias e mediações pedagógicas**. 13. ed. São Paulo: Papirus, 2007.



Renato Souza de Oliveira Carvalho

Licenciado em Geografia pela Universidade de Guarulhos, UNG, SP. Licenciado em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho, UNINOVE, SP. Professor de Ensino Fundamental II e Médio e Professor de Ensino de Educação Infantil e Fundamental I, ambos na Prefeitura Municipal de São Paulo, PMSP.



Professora Thaís Tomás Bovo
MULHER QUE FAZ ESTA REVISTA ACONTECER

www.primeiraevolucao.com.br

REVISTA **EVOLUÇÃO**

MUDANÇAS METODOLÓGICAS NAS AULAS DE MATEMÁTICA DO ENSINO MÉDIO: REFLEXÕES E PRÁTICAS

RITA DE CÁSSIA BARBOSA DE CARVALHO

RESUMO: A pesquisa foi realizada em uma escola estadual de São Paulo, com três turmas do 3º ano do Ensino Médio, no período de um mês, objetivando melhorar o desempenho dos alunos e refletir sobre mudanças metodológicas nas aulas de Matemática. Os problemas de Matemática eram sempre resolvidos em duplas, para que os alunos tivessem oportunidade de discutir seus procedimentos e refletir sobre os procedimentos do colega. Conforme a questão, foi necessário orientar a aprendizagem de alguns conteúdos relevantes para a resolução das atividades propostas. Em seguida, os alunos teriam que resolver as questões sem a interferência do professor, mas poderiam tirar dúvidas e a proposta era de que as duplas resolvessem as atividades como desafio. Ao término de cada aula, o professor faz a socialização das atividades, fazendo um levantamento das dificuldades encontradas pelos alunos e os meios utilizados para a resolução. A base teórica que norteou o trabalho é referenciada nos estudos de Buriol, Bisognin e Bisognin (2009, e Polya (1977) que explicitam sobre resolução de problemas. Esta experiência possibilitou uma mudança de paradigma, contribuindo com o desenvolvimento profissional, gerando conhecimento sobre o processo educativo.

Palavras-chave: Aprendizagens. Pesquisa. Prática Docente. Resolução de problemas.

INTRODUÇÃO

Este trabalho relata uma reflexão sobre a necessidade de mudanças metodológicas nas aulas de Matemática em algumas turmas do Ensino Médio, por parte do professor, à medida que seus alunos resolvem alguns problemas propostos. É uma investigação sobre a própria prática. Visa alterar algum aspecto de prática, uma vez estabelecida a necessidade de mudança.

Procura ainda compreender a natureza de alguns problemas de aprendizagem dos alunos, relativos à Matemática.

Após as reflexões surgidas durante a participação de uma disciplina sobre resolução de problemas, ministrada na grade curricular do Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática, da Universidade Cruzeiro do Sul, foi possível enfrentar o desafio e propor mudanças de metodologia nas aulas de Matemática do Ensino Médio. A experiência permitiu novas reflexões sobre a prática docente e a ideia de escrever a experiência docente e socializar aos colegas professores.

A escrita deste trabalho permitiu dar sentido às experiências vivenciadas, adotar uma atitude de aprendizagem em conformidade com nossa prática, aumentando o conhecimento relativo aos problemas de aprendizagem de nossos alunos, tendo como referência uma reflexão sobre a prática profissional.

Segundo Buriol, Bisognin e Bisognin (2009), pesquisas recentes em Educação Matemática mostram que a Matemática contribui com a formação de cidadãos e evidenciam a necessidade de mudanças significativas na formação de futuros professores. Essas mudanças estão relacionadas às questões de ensino-aprendizagem da Matemática e envolvem aspectos comportamentais e metodológicos. No aspecto comportamental, é preciso compreender que tanto professores como alunos trazem para a sala de aula conhecimentos adquiridos em vários locais e espaços. Nesse caso, o trabalho colaborativo entre professores e alunos contribui para um diálogo contínuo e permite a construção de um ambiente favorável à aprendizagem.

No campo metodológico, os autores sugerem a introdução de práticas investigativas na sala de aula. Essas atividades colaboram no desenvolvimento de competências e capacidades dos estudantes e contribuem na relação professor-aluno.

Buriol, Bisognin e Bisognin (2009), afirmam que é o papel do educador analisar a realidade da escola e a realidade social dos educandos para optar por uma metodologia de ensino que proporcione a diversificação de experiências, que promova a reflexão individual e coletiva, permitindo que os estudantes possam vivenciar situações novas, ou seja, possam pensar matematicamente.

Buriol, Bisognin e Bisognin (2009), se utilizam de Ponte (2005), que diferencia a investigação matemática de outro tipo de tarefa. Segundo o autor, a diferença entre problema e investigação matemática é, por vezes, tênue. No caso da resolução de problemas é o professor que propõe a questão e o objetivo é encontrar uma solução que não é imediata. Já na investigação, o ponto de partida é aberto e cabe aos alunos e professores a formulação da questão, podendo explorar diferentes caminhos a partir da mesma situação.

A criatividade é ressaltada por alguns autores que discutem a resolução de problemas em Matemática.

Segundo Polya (1977), a resolução de problemas sempre auxilia os alunos e professores a desenvolverem a capacidade de criação, sendo necessária a análise, exploração, verificação e reflexão.

Polya (1977), define que as etapas para a resolução de problemas são: compreender o problema; executar o plano; refletir sobre o trabalho realizado.

Buriol, Bisognin e Bisognin (2009), referenciam Almeida (1994), que por sua vez, afirma que aprender a pensar matematicamente está intimamente relacionado à criação e à técnica que intervêm em fases e tempos distintos no processo de aprendizagem matemática. Para essa autora, aprender a criar é sempre mais difícil do que aprender uma técnica de raciocínio. Criar é um processo que requer abstração e implica a elaboração de esquemas mentais.

Concordando com essas idéias sobre resolução de problemas, iniciamos algumas mudanças metodológicas nas aulas de Matemática e uma consequente reflexão sobre essas.

SÍNTESES DAS ATIVIDADES DE MATEMÁTICA PROPOSTAS AOS ESTUDANTES DO 3º ANO DO ENSINO MÉDIO

Baseadas nas questões do ensino médio de matemática da prova Saesp, que são formuladas com base em documentos curriculares como os parâmetros curriculares nacionais. As atividades têm foco na resolução de problemas, e alguns problemas propostos em uma apostila da professora Beatriz D' Ambrosio de 2009.

1) A figura é um triângulo isósceles, com área de 9 cm^2



Cada vértice do triângulo tem coordenadas inteiras e um plano cartesiano. Um dos vértices é o ponto $(20, 20)$.

Quantos triângulos diferentes satisfazem essas condições?

Justifique como você sabe que encontrou todos os triângulos possíveis.

2) Suponha que um capital seja aplicado a juros simples, à taxa mensal de 8%. Afim de que seja possível resgatar-se o triplo da quantia aplicada, tal capital deverá ficar aplicado por um período mínimo de:

- (a) 2 anos e 1 mês.
- (b) 2 anos
- (c) 1 ano e 2 meses.
- (d) 1 ano e 3 meses.

3) A área da superfície de raio R é igual a $4 \pi r^2$. Considerando a terra como uma esfera e Marte também como uma esfera, cujo diâmetro equatorial é de 50 % do da terra, a razão entre as áreas das superfícies terrestres e marciana, nessa ordem é:

- (a) 4.
- (b) 3,8.
- (c) 3,7.
- (d) 3,5.

4) Um triângulo tem vértices nos pontos (4, 0) e (8, 0). O perímetro do triângulo é 12 unidades. Quais são todas as posições possíveis para o terceiro vértice? Você sabe como encontrou todas as possibilidades?

5) Se uma coleção de moedas for colocada em fileiras de 4, sobram 2 moedas. Se colocadas em fileiras de 5, sobram 3 moedas. Se colocadas em fileiras de 7, sobram 5. Qual o número de moedas dessa coleção? Há mais de uma solução possível? Justifique.

UM OLHAR REFLEXIVO PARA O DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES

Os alunos, no geral, não estavam acostumados a resolver problemas em Matemática, principalmente, com conteúdos diferentes dos que estavam estudando. Normalmente, quando trabalhava problemas com os estudantes focalizava-os como aplicação de conteúdos anteriormente estudados e eles já identificavam, que conteúdos seriam usados na resolução dos problemas. Dessa vez, o processo foi diferente. A grande dificuldade na resolução surgia na identificação do conteúdo a ser aplicado.

Pensando muito sobre isso, percebemos que para os estudantes a resolução de problemas consistia em usar uma fórmula ou uma definição para imediatamente resolver o problema. Percebemos que os alunos começavam a resolver problemas propostos sem mesmo buscar compreender a situação envolvida, sem ter uma clara definição a respeito das informações disponíveis e das que precisavam ser usadas. Em decorrência dessa observação, concluímos que é preciso desenvolver um trabalho no sentido de ajudá-los na exploração inicial, que permitia explicitar a situação-problema e ainda identificar a questão proposta.

A resolução de testes foi outra dificuldade. Descobrimos que se não trabalhássemos problemas apresentados em questões objetivas, não haveria evolução dos alunos na resolução tanto nas avaliações externas, quanto de concursos e vestibulares. Os exercícios mecânicos que vínhamos desenvolvendo com alunos não permitiam que esse aplicassem imediatamente seus conhecimentos em problemas tipo teste, mesmo no mais simples, como é o caso dos problemas dois e três. Para resolver esses dois problemas, bastava usar determinadas fórmulas já ensinadas a esses estudantes.

Acreditamos que se não houvesse as alternativas, os alunos tentariam resolver os problemas arriscando mais, criando mais. Nesses dois casos houve muitos erros e os alunos não deixaram os cálculos para que pudessem analisar suas possíveis dificuldades. Embora soubessem a técnica de resolução desses dois problemas, não conseguiram relacionar sua criatividade para elaborar um esquema de resolução à técnica, refletindo no processo de aprendizagem matemática.

Os problemas um, quatro e cinco apresentaram outro desafio para esses alunos: a escrita nas aulas de Matemática. Existe uma crença de que a Matemática não envolve escrita. É necessário o professor estimular no aluno o hábito de responder questões por escrito, justificando suas respostas. Nos problemas citados, houve uma incidência muito grande em respostas em branco, dando conta que não era apenas na leitura dos textos dos problemas que os alunos tinham dúvidas, também não estavam acostumados a justificar um raciocínio, a expressar-se com palavras.

Cabe destacar que a impregnação entre as linguagens materna e matemática está presente em diversas situações da vida cotidiana, de tal forma natural, que muitas vezes nem nos apercebemos ou damos importância a isso. Na escola, essa imbricação natural muitas vezes desaparece, na medida em que a matemática se reduz a uma linguagem formalizada. A consequência disso é a criação de uma barreira de difícil transposição, quanto à passagem do pensamento para a escrita.

Percebemos a importância da socialização da diversificação de experiências de nossos alunos para que se promova uma reflexão individual e coletiva, permitindo aos estudantes criar situações novas e pensar matematicamente.

Compreendemos que é preciso solicitar mais vezes que os alunos deem respostas, argumentem, apresentem suas dificuldades, justifiquem uma afirmação, etc. Também constatamos que há necessidade de propor situações em que haja reflexão coletiva sobre um assunto e um registro escrito das respostas, ainda que esquemático.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento dessas atividades nos faz perceber que um envolvimento por parte dos alunos para resolver as questões propostas com uma interação e compartilhamento de ideias referente à Matemática, desenvolvendo a capacidade de abstração, são importantes para resolver problemas. Os depoimentos dos estudantes foram surpreendentes, revelaram que aprenderam melhor com essa forma de ensino e troca de ideias com os colegas foram construtivas.

Outro ponto importante verificado foi o caráter colaborativo entre os alunos e a docente, proporcionando um ambiente dinâmico e favorável à melhoria do aprendizado.

Também vale a pena destacar que as aulas de Matemática, a resolução de problemas não pode estar pautada apenas na aplicação de fórmulas ou algoritmos, na memorização de modelos, mas também na mobilização e organização de diferentes conhecimentos, capazes de dar conta da situação colocada. Os resultados desta pesquisa sugerem um novo olhar para um problema e possibilidades de mudanças na prática.

Com relação às reflexões desenvolvidas, concluímos que essas podem contribuir fortemente para o desenvolvimento profissional docente, gerando conhecimentos sobre processo educativo útil para outros educadores e para a comunidade em geral.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, P. **Imaginar para aprender, o caso da matemática**. Noesis.. Lisboa, p. 29-32, nov-dez.1994.
- BURIOL, C.; BISOGNIN, E.; BISOGNIN, V. Investigação matemática como alternativa metodológica em curso de formação de professores. In: **SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA**, SIPEM, 2009.
- CADERNO SARESP**. Sistema de avaliação de rendimento escolar do Estado de São Paulo, 2007.
- D'AMBROSIO, B; LOPES, C.; PAULO, R. **Tópicos de matemática: modelagem e resolução de problemas**. São Paulo: S.n, 2009.
- FIORENTINI, D. **Investigação em educação matemática: percursos teóricos e metodológicos**. 2. Ed. Ver. Campinas, SP; S.n, 2007.
- IEZZI, G. **Fundamentos da Matemática Elementar**. Editora: Atual. São Paulo, Vl. 7 .Edição: 8ª, 2019.
- POLYA, G. **A arte de resolver problemas**. Rio de Janeiro: Interciência, 1977.
- PONTE, J. P. Investigar a nossa própria prática, In; GTI (Org) **Refletir e investigar sobre a prática profissional**. Lisboa: APM, Sd. P. 5-28. Disponível em: [HTTP://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/artigos-por-temas.htm](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/artigos-por-temas.htm). Acesso em: 20 Maio 2010.
- _____. Gestão Curricular em Matemática. In: **O professor e o desenvolvimento curricular**. Lisboa: APM,p. 11-34, 2005.



Rita de Cássia arbosa de Carvalho

Mestre em Ensino de Ciências e Matemática pela Universidade Cruzeiro do Sul, UNICSUL, SP. Professora efetiva das redes Estadual, SEE e Municipal de Educação em São Paulo, PMSP.

A FAMÍLIA, A ESCOLA E A CRIANÇA COM TDAH

SIMONI ALVES PEREIRA ALMEIDA

RESUMO: Esse artigo pretende abordar reflexões a respeito da família, a escola e a criança com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). Os pontos relevantes desse artigo são as buscas de informações sobre o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) em alunos e a escola que frequentam. Minhas pesquisas basearam-se em autores que abordam temas de questão (a família, a escola e a criança com TDAH). Concluiu-se então que devemos parar para pensar em quais pontos reside a importância dessas relações, quais tipos podem ser estabelecidos, quais são as necessidades ou os tipos de participação que existem.

Palavras-chave: Acolhimento. Acessibilidade. Desenvolvimento Integral. Educação. Necessidades. Relações.

INTRODUÇÃO

O objetivo principal desse artigo é trazer informações sobre desenvolvimento integral e harmonioso das crianças com Transtorno de Déficit de Atenção (TDAH), devendo ser uma tarefa partilhada entre a família e a escola, sendo o objetivo comum que ambos os ambientes têm em mente o objetivo a ser alcançado através do trabalho cooperativo.

Esse tema é de fundamental importância para educadores que lidam diretamente e diariamente com crianças com problemas variados e o Transtorno de Déficit de Atenção (TDAH) é um dos problemas que mais vem sendo discutido no espaço escolar. Dessa forma esse artigo pretende trazer informações relevantes sobre o TDAH e as contribuições da parceria entre escola e família para um atendimento adequado.

Para Mattos (2003), pais que têm dificuldade em estabelecer regras definidas e claras podem contribuir para a presença de comportamentos inadequados das crianças com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) por elas não possuírem parâmetros que possam nortear o seu comportamento.

Sendo assim, quanto mais cedo os pais perceberem as deficiências de atenção, de controle do impulso, e do nível de atividade, mais chances terão de ajudar a criança. O apoio que receberem hoje será fundamental para se tornarem adultos felizes e comprometidos.

Benczik (2000) ensina que os pais devem ser otimistas, pacientes e persistentes com o filho e não devem desanimar diante dos possíveis obstáculos.

A seguir, o autor elenca algumas ações importantes nessa relação da família e da criança TDAH, nas quais os pais devem se apoiar:

- Reforçar o que há de melhor na criança;
- Não estabelecer comparações entre os filhos;
- Procurar conversar com a criança sobre como ela está se sentindo;
- Dar instruções diretas e claras, uma de cada vez, de modo que a criança possa entender;
- Manter em casa um sistema de código ou sinal que seja entendido por todos os membros da família;
- Advertir construtivamente o comportamento inadequado, esclarecendo com a criança o que seria mais apropriado e esperado dela naquele momento;
- Usar um sistema de reforço imediato para todo o bom comportamento da criança;

-
- Priorizar e focalizar o que é mais importante em determinadas situações;
 - Manter limites claros e consistentes, lembrando-os regularmente;
 - Organizar e arrumar o ambiente como um meio de aperfeiçoar as chances para o sucesso e evitar os conflitos;
 - Escolher cuidadosamente a escola e a professora para que a criança possa obter sucesso no processo ensino-aprendizagem;
 - Reservar um espaço arejado e bem iluminado para a realização das tarefas da escola;
 - Não sobrecarregar a criança com excesso de atividades extracurriculares;
 - Não exigir mais do que a criança pode dar;
 - Ensinar à criança meios para lidar com situações de conflito (pensar, raciocinar, chamar um adulto para intervir, esperar a sua vez);
 - Não esperar perfeição;
 - Ter sempre um tempo disponível para interagir com a criança;
 - Incentivar as brincadeiras com jogos de regras, pois além, de ajudar a desenvolver a atenção, permite que a criança se organize por meio de regras e limites, e aprenda ganhando ou perdendo ou mesmo empatando.

Percebe-se que se faz necessário que os pais estabeleçam regras de comportamento claras e definidas, evitando o castigo excessivo, e disponham de espaço físico adequado evitando que a criança se distraia durante a realização de tarefas e deveres de casa, mantendo os horários para cada tarefa do dia.

AS FAMÍLIAS E SUAS INTERVENÇÕES COM A EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS COM TDAH

De acordo com Mattos (2003), muitas famílias têm um comportamento inadequado no modo de agir com os seus filhos, gerando uma convivência de muitos conflitos e, como os filhos costumam se espelhar muito nos pais, tais comportamentos podem gerar ou acentuar uma conduta agressiva na criança.

Nota-se que o estilo de educação que os pais dão aos filhos tem que ser muito bem mediado, pois os pais servem como modelo para os filhos que tendem a imitá-los, e comportamentos inadequados podem gerar muitos conflitos familiares e sociais.

Segundo Rodhe (2000), para os pais aprenderem a lidar com os sintomas do filho, seria necessário um programa de treinamento para os pais. Sendo assim, seria interessante que os pais conhecessem estratégias para ajudar seus filhos na organização e no planejamento das atividades do seu cotidiano.

Percebe-se que é necessário que se deixe claro quem é o responsável pelo que se faz dentro da família, pois cada um precisa saber o que se espera da criança, e quais são as regras e quais são as consequências.

A CRIANÇA COM TDAH E AS RELAÇÕES SOCIAIS E AFETIVAS

Historicamente, o núcleo familiar tem sido considerado o ambiente ideal para o desenvolvimento e a educação da criança e é a partir dele que a mesma se relaciona com o mundo e consigo mesma.

Wagner (2003) explica que, na atual circunstância, a tarefa de educar talvez seja uma das mais complexas para os pais, uma vez que a família passa por um momento onde as referências familiares estão sendo perdidas. Os pais, na tentativa de não cometer os mesmos erros praticados pelos seus antecessores, encontram-se sobrecarregados pelas questões do trabalho, tempo e profissão e, ainda, a dedicação aos filhos. A consequência de tudo isso são momentos de intensos conflitos, por não saber como lidar com a situação, necessitando de um direcionamento para educar essas crianças. Sabe-se que em famílias que possuem filhos com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), esta dificuldade ainda é maior.

Deste modo, Kunrath; Wagner (2009, p.252) discorrem que, “estudos sobre o transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) apontam esse transtorno como um dos mais comuns na infância, que gera uma preocupação especial dos pais no manejo com os filhos em relação à sua inserção social”.

Identifica-se, a partir do que foi descrito, que crianças com esse transtorno apresentam dificuldades de relacionamento, seja no ambiente familiar, escolar ou entre amigos.

Na visão de Phelan (2005), não é que as crianças com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) ignoram as regras.

Em momentos tranquilos elas podem lembrar e repeti-las, mas no “calor das emoções”, costumam esquecê-las.

O mesmo autor segue afirmando que, a criança com o déficit de atenção e hiperatividade, vai incessantemente desorientar seus pais, posto que, estes não conseguem entender o que a motiva. Logo, ela se torna “a ovelha negra” da família.

Compreende-se que familiares de crianças com o diagnóstico de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), vivenciam experiências em seu dia a dia que outras famílias desconhecem, alterando drasticamente o convívio entre todos, já que, há mais irritabilidade, mais discussão e menos diálogo.

Ainda de acordo com Phelan (2005), lamentavelmente, muitas vezes se torna uma tarefa árdua para os pais mostrarem-se disponíveis e pacientes com a criança com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), em virtude do estresse que a mesma causa aos seus familiares.

Deste modo, cabe aos pais facilitar o convívio com esses indivíduos procurando entender o seu comportamento, evitando, assim, sérios problemas futuros.

Na visão de Sauvé (2009), às crianças afetadas pelo transtorno de déficit de atenção e hiperatividade, antes de tudo, são crianças como as outras, com necessidade de viver uma ligação intensa e durável com seus pais, e isso se constrói com o tempo.

Neste sentido, Maté (2001, p.181) argumenta que: “[...] As técnicas de aprendizagem, as modificações de comportamento e as outras estratégias só se tornarão uma base sólida se a relação de vínculo for mantida. Caso contrário, edificamos sobre a areia”.

A partir dessas considerações, nota-se que a autoconfiança da criança em relação aos seus pais é ponto fundamental para que ela possa enfrentar obstáculos, assumir responsabilidades, solucionar problemas, encarar novas experiências e estabelecer seu lugar junto ao grupo de convívio.

Silva (2009) explica que a grande dificuldade de um Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) é conseguir expressar seus sentimentos de maneira organizada. A rapidez de seus pensamentos o impede de se fazer compreendido e essa incompreensão acontece ainda na infância, pois são crianças que sofrem diversos rótulos, que muitas vezes tem seu início no ambiente familiar e a partir daí suas primeiras relações afetivas começam a apresentar sérios problemas.

Neste âmbito, pressupõe-se que a criança ao ter sua autoestima afetada poderá ter dificuldades de manifestar seus sentimentos, sendo que na vida adulta esta problemática provavelmente irá influenciá-la em suas relações afetivas, podendo tornar-se uma pessoa passiva ou agressiva diante de determinadas situações e tendo como consequência a não resolução de seus conflitos internos.

A FAMÍLIA E A EDUCAÇÃO DA CRIANÇA COM TDAH

Evidencia-se que a família da criança com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) é responsável pela sua educação e socialização. Socialização essa que deve ser bem estruturada para que ela adquira equilíbrio emocional, limites e responsabilidades.

Os estudos de Ceballos; Rodrigo (1998); Musito; Cava (2001) demonstram que o indivíduo é preparado para o convívio em sociedade por meio da educação.

Neste contexto, os autores afirmam que, após várias pesquisas realizadas, atualmente sabe-se que o desempenho dos pais e dos outros componentes familiares têm consequências no desenvolvimento dos filhos. Contudo, as crianças também influenciam os pais no processo educacional.

Sendo assim, nota-se que há uma troca de conhecimentos entre pais e filhos, uma vez que os pais ao ensinarem também aprendem e os filhos ao aprenderem ao mesmo tempo ensinam. Portanto, o processo de ensino e aprendizagem é uma troca, onde todos saem ganhando.

Na concepção de Jones (2004), ao estabelecer metas a uma criança, é imprescindível organizar tudo de forma a garantir que ela tenha uma boa chance de conseguir realizar o que lhe é exigido. Ao obter sucesso em uma tarefa, a criança sente-se fortalecida e capaz para continuar tentando. Os avanços devem ser assinalados e ressaltados, para que assim a criança continue progredindo.

O autor mencionado segue afirmando que a criança precisa ser ensinada a parar, refletir a situação e verificar as possíveis soluções e consequências destas soluções. É preciso considerar que o reforço positivo é sempre melhor que a punição.

Percebe-se que a tarefa de educar torna-se mais complexa no caso dos pais de crianças com o diagnóstico com: Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), devido às dificuldades que as características do transtorno produzem nas relações dessas crianças e seus diferentes contextos. Contextos estes em que as pessoas se apresentam comprometidas, de maneira conturbada, com muitos conflitos, interações negativas, cansaço, estresse, entre outras coisas (KUNRATH; WANGER, 2009, p. 262).

Contudo, é fundamental que os pais respeitem seus próprios limites, ou seja, afastando-se da criança quando se sentirem cansados ou irritados.

Nota-se que ainda se vive em uma sociedade em que, na maioria das vezes, são as mães as responsáveis por cuidar e educar seus filhos, o que favorece mais contato e, conseqüentemente, mais conflitos.

Estudiosos sobre o comportamento de crianças com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), Cunningham; Barkley (1979) analisaram a relação de reciprocidade entre mães e filhos. Ambos comprovaram que crianças hiperativas são mais desobedientes, negativas e não focam sua atenção em tarefas, além de serem incapazes de seguir as ordens de seus pais quando comparadas com as crianças sem o transtorno. Ademais, o estudo constatou que as mães dessas crianças oferecem poucas respostas positivas e passam mais tempo tentando controlá-las, direcioná-las ou estabelecendo suas atividades, tanto no que diz respeito a jogos como em suas tarefas.

Na mesma perspectiva Cia; et al. (2006) afirmam que pesquisas observaram também que as mães de crianças com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), têm uma participação maior em termos de disciplina. Em contrapartida, os pais exercem com mais afinco o papel de brincar com essas crianças.

Observa-se que os pais buscam a melhor maneira de educar essas crianças, perpassando a eles valores e crenças nos quais acreditam. Entretanto, é preciso lembrar que quando se tem um filho com transtorno de déficit de atenção e hiperatividade, educá-lo torna-se algo difícil, visto que tanto os pais quanto as mães manifestam estresse, ansiedade, frustração e sentimento de culpa em relação a essa criança.

Para Mattos (2001), a criança deve ser incentivada a realizar as tarefas escolares e a estudar em casa. Sendo assim, a família pode desempenhar um papel de grande importância, no sentido de esclarecer e orientar essa criança a respeito dos benefícios e os malefícios de estudar ou não, despertando nela o interesse pelos estudos e tornando-o compatível com suas metas. Ademais, é fundamental não exigir resultados, porém desempenho.

Diante do exposto, é imprescindível que os pais de crianças com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) aceitem as dificuldades de seus filhos, uma vez que são eles os responsáveis por cumprir e assumir o difícil papel de educá-lo. Enfim, quando os pais mudam o modo de olhar essa criança, deixando de classificá-la de forma pejorativa e passando a destacar seus pontos positivos, certamente estarão contribuindo para melhorar a sua autoestima e, conseqüentemente, garantir o seu desenvolvimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação é um caminho que se percorre ao longo da vida. Não começou na família que é de responsabilidade de todos e, à medida que os alunos começam a participar do processo de escolarização, é a escola que passa a compartilhar esse trabalho. Ambas as partes são necessárias para alcançar o pleno desenvolvimento do aluno, razão pela qual a escola deve conhecer e aceitar a importância das famílias como parte da dinâmica escolar, com uma relação cordial entre elas.

É importante saber que às vezes o comportamento das crianças com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) não é o mesmo em casa, na escola ou ao interagir com seus amigos em um contexto social. Por isso, é importante que as famílias sejam informadas sobre o comportamento das crianças na escola e vice-versa, que os professores recebam informações sobre o desenvolvimento da parentalidade no ambiente familiar.

Para que exista a colaboração que exigimos, ou o ponto de união entre a família e a escola, deve ser a educação, ou o trabalho conjunto que se realiza deve orientar-se para o seu desenvolvimento

global. Por isso, estabelecer acordos e objetivos comuns para trabalhar como aluno facilitará a continuidade do processo educacional para a escola, em outros ambientes em que o aluno se desenvolve, e em nós, sem viver, aprender e ser formado como pessoas, sociais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARKLEY, R. A. **Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH):** Guia completo para pais, professores e profissionais da saúde. Tradução: Luís Sérgio Roizman. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- BENCZIK, Edyleine B. P. **Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade:** Atualização Diagnóstica e Terapêutica. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.
- JONES, M. **Hiperatividade:** como ajudar seu filho. São Paulo: Plexus, 2004.
- KUNRATH, L. H.; WAGNER, A. Reflexões acerca das estratégias educativas nas famílias com crianças com TDAH. **Cadernos de Educação**, v. 32, 2009. p.251-265.
- MATÉ, Gabor. **L'esprit disperse: comprendre ET traiter lês troubles de La concentration.** Montréal: Éditions de L'Homme, 2001. 181p.
- MATTOS, Paulo. **No Mundo da Lua:** Perguntas e Respostas sobre Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade em Crianças, Adolescentes e Adultos. São Paulo: Lemos Editorial, 2003.
- MATTOS, Paulo. **No Mundo da Lua:** Perguntas e Respostas sobre Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade em Crianças, Adolescentes e Adultos. São Paulo: Lemos Editorial, 2001.
- MUSITO, G.; CAVA, M. J. **La Familia y la Educación.** Barcelona: Octaedro, 2001.
- PHELAN, Thomas W. **TDA/TDAH – Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade.** São Paulo: M. Books do Brasil, 2005.
- ROHDE, L. A. Transtorno de Déficit de Atenção/ Hiperatividade. **Rev. Bras. Psiquiatria**, v. 22, supl. II, 2000. p.7-11.
- SAUVÉ, Collete. **Aprendendo a dominar a hiperatividade e o déficit de atenção.** Tradução: Lílian Palhares Mundin de Souza São Paulo: Paulus, 2009.
- SILVA, Ana Beatriz. **Mentes inquietas:** entendendo melhor o mundo das pessoas distraídas, impulsivas e hiperativas. São Paulo: Editorial Gente, 2009.
- WAGNER, A. A família e casal: arranjos e demandas contemporâneas. In: CARNEIRO, Teresinha Feres (Org.). **FAMÍLIA E CASAL: efeitos da contemporaneidade.** Rio de Janeiro: PUC/Loyola, 2003. São Paulo: Edições Loyola, 2003.



Simoni Alves Pereira Almeida

Licenciada em Pedagogia pela Faculdade Interação Americana, FAINAM, São Bernardo do Campo, SP. Professora de Educação Infantil na Prefeitura Municipal de São Paulo, PMSP.



Professora Veneranda Rocha de Carvalho

MULHER QUE FAZ ESTA REVISTA ACONTECER

www.primeiraevolucao.com.br

REVISTA EVOLUÇÃO

A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

SULAMITA GONÇALVES DE SOUZA

RESUMO: Este artigo teve como objetivo discutir as contribuições do uso dos Contos de Fadas na Educação Infantil, inclusive do ponto de vista cognitivo, emocional e pessoal. Este tipo de gênero literário estimula a imaginação e a criatividade das crianças e contribui para o seu desenvolvimento pessoal, assim, para compreender esse processo, trazemos subsídios de uma pesquisa bibliográfica sobre o tema para discutir também a prática docente a partir de uma perspectiva histórica. Como resultado, pode-se afirmar que a contação de histórias, principalmente por meio dos contos de fadas, continuará contribuindo para o desenvolvimento das habilidades de letramento dessas crianças no futuro. Vale lembrar também que a prática da leitura não deve ser desenvolvida apenas em sala de aula, mas também em casa, pois a criança começa a compreender que a leitura é essencial para a compreensão do mundo.

Palavras-chave: Contos de fadas. Desenvolvimento. Gêneros Literários. Ludicidade.

INTRODUÇÃO

Quando falamos de contos de fadas, é preciso voltar a um tempo distante para entender sua origem, que ocorreu entre os povos celtas, no período entre 1600 A.C.

Com o desenvolvimento das sociedades as histórias contadas até então foram escritas por diferentes autores, como os Irmãos Grimm (Jacob e Wilhelm, na Alemanha), Andersen (Hans Cristian, na Dinamarca) e Perrault (Charles, na França).

Primeiramente, os poemas foram adaptados para um ciclo de romances que retratavam valores humanos. Surgiram na França no século XVII, mantendo as características de uma linguagem adulta. Na Idade Média, a religiosidade influenciou fortemente esse tipo de trabalho e o modificou até o Renascimento. Segundo Coelho (1987), na chamada era clássica, os contos de fadas continham sentimentos verdadeiros, mas com o tempo perderam esse significado e assim se tornaram os contos infantis que conhecemos hoje.

As primeiras obras publicadas para crianças surgiram em meados do século XVIII. Temos como exemplos os Contos da Mamãe Gansa, originalmente chamados de contos ou contos da época passada com moral, escritos por Perrault, publicados em 1717, trazendo os clássicos Gato de Botas, Chapeuzinho Vermelho, Barba Azul, Polegarzinho, Cinderela, entre outros.

Assim, este artigo discute as contribuições da contação de histórias, em especial o uso dos contos de fadas na Educação Infantil, como forma de desenvolver o hábito da leitura nas crianças.

COMO É CARACTERIZADO OS CONTOS DE FADAS

Quando se discute sobre as propriedades dos contos de fadas, é necessário entender como eles promovem o desenvolvimento das crianças. A ideia central das histórias é provocar um dilema existencial de forma concisa e rápida. Essa qualidade permite que a criança não apenas veja o problema da história, mas, também se veja nela de uma certa maneira:

As narrativas sempre constituíram relato essencial da capacidade humana de fabular, fantasiar e criar. Desde sempre o homem narrou (CAVALCANTI, 2004, s/p.).

Portanto, aprender com as histórias vai depender das experiências de vida que ela tem. Ou seja, a história começa a fazer sentido para eles e pode ser um processo de apropriação de um tema específico, onde a criança descobre soluções simbólicas para seus conflitos (BETTELHEIM, 2002).

Quanto à sua estrutura, os contos são classificados como gêneros literários simples que possuem simbologia fixa e estruturada, além de personagens com interações simples. A narrativa geralmente começa equilibrada e é alterada em algum ponto do clímax da história por um conflito específico entre os personagens principais. O herói da história geralmente recebe ajuda de seres e objetos mágicos e sai vitorioso, o que facilita a identificação da criança com o contexto narrado (BASTOS, 2015).

Assim:

A história das primeiras obras publicadas, visando ao público infantil, apareceram no mercado livreiro na primeira metade do século XVII, mostrando-nos a importância da ascensão da burguesia para a consolidação desse tipo de obra. Antes disto, apenas no classicismo francês no século XVII, foram escritas histórias que vieram a ser englobadas como literatura também para a infância: as Fábulas de La Fontaine, editadas entre 1668 e 1694, as aventuras de Telêmaco, de Fénelon, lançadas postumamente, em 1717, e os Contos da Mãe Gansa, cujo título original era Histórias ou Narrativas do tempo passado com moralidades, que Charles Perrault publicou em 1697. Mas este livro passou por uma situação curiosa que explicita o caráter ambivalente do gênero nos seus inícios. Charles Perrault, então já uma figura importante nos meios intelectuais franceses, atribui a autoria da obra a seu filho mais moço, o adolescente Pierre Darmancourt, e dedica-a ao Delfin da França, país que, tendo um rei ainda criança, é governado por um príncipe regente (COELHO, 2008, s/p).

Lidar com os contos de fadas é, portanto, fundamental para o desenvolvimento das crianças e deve ser trabalhado na Educação Infantil, isso porque trazem elementos para ajudar as crianças a entender o momento em que estão e, assim, trabalhar seus próprios conflitos.

Isso significa que, ao trabalhar com as histórias, o docente ajuda a suprimir as dificuldades internas e externas das crianças, pois muitas vezes as crianças não conseguem expressar seus sentimentos para o exterior e ao se identificar com os personagens enquanto os contam, aprendem a compreender seus conflitos, medos e conflitos para resolver frustrações:

A literatura infantil é uma comunicação histórica (localizada no tempo e no espaço) entre um locutor ou um escritor - adulto (emissor) um destinatário - criança (receptor) que, por definição, ao longo do período considerado, não dispõe senão de modo parcial da experiência do real e das estruturas linguísticas, intelectuais, afetivas e outras que caracterizam a idade adulta (SORIANO apud COELHO, 2008, p. 30-31).

USO DA LITERATURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Os contos de fadas devem ser utilizados em sala de aula de forma prazerosa, pois a contação de histórias é uma das formas mais antigas de comunicação humana, sendo aquela que estimula a imaginação, desenvolve valores morais e estimula o interesse pela leitura.

Segundo Abramovich (1995), a contação de histórias pode estimular o pensar, o agir, o imaginar, o brincar, o ler, o escrever, entre outras coisas. Além disso, pode ajudar a entender o mundo ao seu redor, ajudar as crianças, caracterizadas pelo relaxamento, alegria e atenção que os contos de fadas podem desenvolver através da brincadeira.

O uso da contação de histórias, além de uma atividade lúdica prazerosa, oferece às crianças o desenvolvimento da habilidade e do gosto pela leitura, o que posteriormente contribui para o processo e aquisição da escrita. Por isso, é importante que os professores da Educação Infantil pratiquem a contação de histórias, pois embora ainda não saibam escrever, já são capazes de compreender a linguagem oral, as imagens e os gestos:

[...] a atividade criadora da imaginação depende diretamente da riqueza e da diversidade da experiência anterior da pessoa, porque essa experiência constituiu o material com que se criam as construções da fantasia. Quanto mais rica a experiência da pessoa, mais material está disponível para a imaginação dela (VIGOTSKY, 2009, p.22).

No entanto, segundo o autor, os momentos vão sendo compartilhados através da alegria e das situações vivenciadas pelos personagens, seja com a ideia central da história ou com a escrita dos autores (ABRAMOVICH, 1995).

Assim:

São estes fatos que tornam problemáticas as relações entre literatura e educação. De um lado, o vínculo de ordem prática prejudica a recepção de obras: o jovem não quer ser ensinado por meio da arte literária; e a crítica desprestigia a produção destinada aos pequenos, antecipando a intenção pedagógica, sem avaliar os casos específicos. De outro, a sala de aula é um espaço privilegiado para o desenvolvimento do gosto pela leitura, assim como um importante setor para o intercâmbio da cultura literária, não podendo ser ignorada. Revela-se imprescindível e vital um redimensionamento de tais relações de modo a transformá-las eventualmente no ponto de partida para um novo e saudável diálogo entre o livro e seu destinatário mirim. (COELHO, 2008, s/p.).

Durante a contação de histórias, não se deve perder a essência da história. Para que isso ocorra, durante a escolha do conto ou livro é necessário se preocupar com a qualidade dos livros pensando no desenvolvimento das crianças. Assim, o autor discute a respeito da indicação dos livros de acordo com a faixa etária da criança.

Dependendo da maturidade, ouvir histórias pode desenvolver emoções, até mesmo imaginar tudo o que as histórias podem evocar no ouvinte: porque é ouvir, sentir e ver pelos olhos do imaginário (ABRAMOVICH, 1995, p. 22).

Para isso, o professor também pode utilizar outras ferramentas para enriquecer a história, como fantoches, desenhos, música, etc. No entanto, a entonação da voz é importante para que a criança consiga distinguir cada personagem. Dramatizar um conto de fadas usando as ferramentas acima pode atrair ainda mais a atenção das crianças.

Dessa forma, a contação de histórias contribui para o brincar, o desenvolvimento da imaginação e o gosto pela leitura na Educação Infantil e possibilita o contato diário com a literatura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pelo que foi dito até aqui, pode-se supor que os contos de fadas são um gênero literário capaz de despertar nas crianças o interesse pela leitura, desenvolver a criatividade, a imaginação e ajudá-las a resolver seus próprios conflitos e dilemas pessoais.

Por isso, a contação de histórias deve acontecer desde cedo, não só em casa, mas também na escola. A prática da leitura na Educação Infantil é de extrema importância para que as crianças desenvolvam e vivenciem novas experiências, sentimentos e emoções geradas pelos personagens.

Além disso, os personagens dos contos de fadas dramatizam situações cotidianas ou diferentes relações pessoais, criando conflitos que chamam a atenção ao longo da história. Dessa forma, ampliam o repertório infantil, principalmente com enredos que representam diferentes formas de ser, agir e pensar. Esse tipo de literatura desde muito cedo contribui para o desenvolvimento de leitores críticos.

Por isso, a literatura, a contação de histórias e a opção pelos contos de fadas auxiliam no desenvolvimento cognitivo e emocional da criança, permitem crianças mais saudáveis e, no futuro, mais adultos conscientes e determinados.

Pela importante função afetiva que exercem para crianças, jovens e adultos, os contos de fadas não devem ser retomados pelas escolas apenas em momentos de leitura esporádicos e descompromissados, mas, como parte do patrimônio cultural da humanidade sobre a qual os educandos podem pensar e agir de várias maneiras – em atividades plásticas, simbólicas, cênicas, de leitura e escrita e muitas outras, relacionadas à realidade de cada sala de aula, em diferentes faixas etárias.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAMOVICH, F. **Literatura infantil - Gostosas e Bobices**. 5ª edição. São Paulo: Editora Scipione, 1995.
- BASTOS, G.M. **A importância dos contos de fadas na educação infantil**. Brasília: UnB. 55 p. Trabalho de Conclusão de Curso (graduação em Pedagogia) – Universidade de Brasília, 2015.
- BETTELHEIM, B. **A Psicanálise dos Contos de Fadas**. 16 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- CAVALCANTI, J. **Caminhos da literatura infantil e juvenil**. Dinâmicas e vivências pedagógicas. São Paulo: Paulus, 2004.
- COELHO, N.N. **Literatura Infantil: teoria, análise, didática**. 1ª ed. São Paulo: Moderna, 2008.
- VIGOTSKY, L. S. **Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico**: livro para professores. São Paulo: Ática, 2009.



Sulamita Gonçalves de Souza

Graduada em Pedagogia e Artes Visuais. Especialização em Libras; Alfabetização e Letramento. Professora dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na Rede Estadual de São Paulo, SEE. Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na Prefeitura Municipal de São Paulo, PMSP.

A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

TAMIRES APARECIDA SILVA DOS SANTOS

RESUMO: O tema deste artigo é a importância do brincar na Educação Infantil: tem como objetivo geral analisar o brincar no desenvolvimento geral das crianças e pretende utilizá-lo como um recurso inovador na prática educacional. Os objetivos específicos são: refletir sobre a diversão do jogo e sua relação com o processo de ensino; determinar quais conceitos existem na prática docente; investigar se as estratégias implementadas pelo professor incluem a diversão de aprender. Nesse artigo, foi utilizado a pesquisa de cunho bibliográfico com o intuito de analisar dados coletados a partir de observações na literatura, o que se espera esclarecer alguns problemas, como por exemplo, como o brincar pode auxiliar no processo de aprendizagem das crianças na educação infantil. Por meio de ferramentas de pesquisa, buscou-se entender a importância dos jogos e como eles promovem a atuação docente dos educadores como motor do ensino dos alunos. Este trabalho pode aprofundar a compreensão do desenvolvimento lúdico na educação infantil.

Palavras-chave: Acolhimento. Brincar. Criança. Educação. Ludicidade.

INTRODUÇÃO

A brincadeira na Educação Infantil vem contribuindo para ensino e aprendizagem dos docentes. Sendo assim, o brincar na perspectiva de construção constitui-se em um recurso pedagógico de inestimável valor no desenvolvimento da leitura e da escrita, além de propiciar o desenvolvimento cognitivo (desenvolvimento da inteligência, social e moral da criança).

Desde que a Educação Infantil foi incorporada pela Lei nº. 9394/96 LDB ao ensino obrigatório no país, houve inúmeros progressos em meio a muitas dificuldades. Essas se refletem na prática cotidiana dos professores.

Neste contexto das transformações sociais, a escola passa a se organizar no sentido de promover uma formação integral do sujeito para que o mesmo possa participar das diversas práticas sociais. Esse aspecto reflete diretamente na ação do professor, exigindo uma prática inovadora e dessa forma destaca-se o princípio do lúdico que visa oportunizar à criança uma aprendizagem significativa, a partir de atividades que contemplem o brincar haja vista que, a criança ao brincar expressa suas emoções. Assim, a mesma vive experiências que contribuirão para o seu desenvolvimento psicossocial considerando-se que o brincar para as crianças é sempre um momento prazeroso, pois para elas é um processo de natureza livre.

Esta pesquisa realizou-se a partir de uma pesquisa bibliográfica, visando compreender as informações adquiridas por meio do instrumento utilizado. Esta perspectiva considera que o conhecimento é fundamental na experiência, não levando em conta princípios preestabelecidos (GIL, 2002). No raciocínio indutivo, a generalização deriva de observações de casos da realidade concreta. A observação da realidade ensina que o pesquisador participe do contexto a ser investigado, na busca de elementos que o possibilitem compreender a questão investigada.

A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

No Brasil só recentemente conquistou-se o direito da criança pequena de 0 a 6 anos à educação com a promulgação da Constituição Federal de 1998, que dentre tantos significados para a democratização da sociedade brasileira, representou um marco para a afirmação dos direitos das crianças. São vários direitos assegurados, reconhecendo a criança como um sujeito social, merecedor de atenção especial por parte da sociedade e do Estado. O principal artigo constitucional, que demarca a nova condição da infância brasileira, expressa de forma clara os direitos das crianças e adolescentes, bem como as obrigações

do Estado e da sociedade para garanti-los. O referido artigo 227, que integra o capítulo VII (Da Família, da Criança, do Adolescente e do Idoso), define a criança e adolescente como pessoas em desenvolvimento e com direito à proteção especial.

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência e opressão (BRASIL, 1996, p.12).

O grande referencial presente na Constituição está em afirmar que a creche e a pré-escola, além de serem vinculadas aos direitos dos trabalhadores, se configuram como direito da criança de 0 a 06 anos à educação, o qual deve ser assegurado pelo poder público, conforme está expresso no artigo 208, inciso IV: “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante garantia de: IV – atendimento em creche e pré- escola às crianças de zero a seis anos de idade”. Tal conceito é reafirmado na lei 8069/90 conhecida como Estatuto da Criança e do Adolescente, na lei 9394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDBEN, complementando e especificando as características desse atendimento, definida como educacional.

A partir das conquistas sociais no período de democratização da sociedade brasileira, a Educação Infantil passou a ser garantida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 (LDBEN/96) prevê a Educação Infantil como 1ª etapa da Educação Básica, a qual deve ser oferecida em creches, para crianças até 3 anos, e em pré-escolas, para crianças de 4 a 5 anos (artigo 30); a mesma é de responsabilidade do poder público municipal e passaram a integrar o sistema municipal de ensino, junto com as escolas de Ensino Fundamental. Nesse contexto, a finalidade da Educação Infantil segundo a LDBEN/96, é de promover o desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRANDÃO, 2007). Ainda sob amparo legal, no Plano Nacional de Educação Lei 10.172/2001 diz que não são apenas argumentos econômicos que têm levado governos, sociedade e famílias a investirem na atenção às crianças pequenas.

Na base desta questão está o direito ao cuidado e à educação a partir do nascimento, porque a educação é elemento constitutivo da pessoa. Além do direito da criança, a Constituição Federal de 1988 estabelece o direito dos trabalhadores, pais e responsáveis, à educação de seus filhos e dependentes de zero a seis anos. A Constituição Federal, quando reconhece a Educação Infantil como um direito da criança e de sua família, reafirma a ideia de criança como um sujeito de cultura, que tem direito de se educar. Com o reconhecimento da criança como sujeito que se educa desde seu nascimento, a educação para a pequena infância passa a ser considerada a primeira etapa da Educação Básica, por lei específica, a LDBEN. Essa lei trouxe novas determinações para a organização e funcionamento das instituições de educação e cuidado destinadas às crianças de zero a seis anos. Ao estabelecer a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica adota o fator etário como critério para definir o que caracteriza a creche e a pré-escola.

DIRETRIZES CURRICULARES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

As instituições de Educação Infantil vêm se tornando cada vez mais essenciais no contexto da sociedade tecnológica, necessário devido o reconhecimento da importância para o desenvolvimento infantil, sendo uma etapa da educação básica que deve ser oferecida com qualidade para que se respeite as especificidades da infância e não seja apenas uma fase compensatória. Os estudos específicos da área apontam que a educação infantil tem um papel significativo na promoção do desenvolvimento integral da criança pequena. Nesse aspecto, quanto à distribuição de competências referentes à Educação Infantil, tanto a Constituição quanto a LDBEN/96, são explícitas as co-responsabilidades das três esferas de governo – Municípios, Estado e União, essa integração entre estas três esferas é o caminho para a consolidação de fato da Educação Infantil Brasileira.

Educação Infantil não é portanto um luxo ou um favor, é um direito a ser melhor reconhecido pela dignidade e capacidade de todas as crianças brasileiras, que merecem de seus educadores um atendimento que as introduza a conhecimentos e valores, indispensáveis a uma vida plena e feliz (BRASIL, 1998, p.13). Cabe lembrar que a garantia do direito à educação das crianças precisa ser assumida como política pública, buscando superar a falta de articulação entre setores como educação, assistência, saúde, etc., e a descontinuidade das ações, que tem sido marca frequente em nossa história, principalmente quando se trata de política social.

Um ponto importante a ser destacado diz respeito à orientação para uma prática pedagógica condizente com o desenvolvimento infantil no sentido de superar políticas assistencialistas que ao longo de um processo histórico e cultural separam a educação na perspectiva do direito e a educação na perspectiva da necessidade, ou seja, a compensação em detrimento do direito. Portanto, as Diretrizes da política nacional de Educação Infantil (BRASIL, 1996) estabelecem que a educação infantil deve pautar-se pela indissociabilidade entre o cuidado e a educação, com necessidades educacionais especiais.

CONCEITUANDO O LÚDICO E O BRINCAR

O termo lúdico segundo o dicionário Aurélio (2000) possui origem no latim lud (i) que significa jogo (ludus), divertimento caracterizado como elemento que envolve o movimento espontâneo, prazer e alegria. Esse conceito, no entanto, foi cunhado com outro sentido durante a última parte do período da antiga monarquia romana, por volta do século V a.C e denominava as escolas elementares que ministravam os rudimentos de ler, escrever e contar, assumindo o jogo não no sentido de prazer, mas no dever da prática educativa.

Para Lauand (2000) há referências de que por volta do século VI, Carlos Magno (cerca de 740-814) criou um centro de ensino em seu palácio, entregando a direção ao filósofo e pedagogo Alcuíno, considerado o homem mais erudito do seu tempo. Nas escutas de Alcuíno, percebe-se diálogos repletos de enigmas, brincadeiras era: “deve-se ensinar divertido”.

Na sequência o autor explana que para São Tomás de Aquino (1225-1274), o lúdico tinha fundamentação filosófica, pois ele afirmava que o brincar era necessário para vida humana e sendo assim por meio do brincar, era possível descansar a alma e repor as forças. Para ele o convívio do ser humano com o lúdico tornava o homem mais descontraído, acolhedor, divertido e agradável.

Com o tempo houve algumas modificações quanto ao entendimento da palavra “lúdico”. Assim, a definição de lúdico deixou de ser vista apenas como um mero ato de diversão, para ser um elemento capaz de contribuir para a formação do corpo e da mente do ser humano. Nesse contexto, o lúdico é hoje compreendido como um instrumento influenciado de formação e do desenvolvimento do indivíduo, estabelecendo contatos sociais e interações que constituem condições indispensáveis às relações humanas. Logo, o lúdico é um elemento capaz de promover o desenvolvimento do indivíduo nas suas diversas necessidades: pessoal, social, cultural, além de facilitar os processos de socialização, comunicação e expressão necessários à construção do conhecimento.

É importante esclarecer algumas questões em relação ao lúdico e ao brinquedo. Segundo Kishimoto (2009) o brinquedo é compreendido como um objeto suporte da brincadeira. Nesse contexto, verificamos que a brincadeira e a aprendizagem são consideradas ações com finalidades bastante diferentes. Então cabe ao professor criar oportunidades para que o brincar aconteça na escola. Verificamos também que é por meio das brincadeiras que a criança representa o discurso externo e o interioriza, construindo seu próprio pensamento, no qual o professor é quem transmite à criança seu modo de ver as coisas.

Segundo Maluf (2003, p.44)

O brinquedo é um meio de demonstrar as emoções e criações da criança. No brinquedo o modo de pensar e agir de uma criança são diferentes do modo de pensar e agir de um adulto. Isso acontece quando as crianças, por exemplo, desconsideram brinquedos mais sofisticados e se apegam a outros mais simples, e que às vezes elas mesmas fabricam.

Então, a finalidade da brincadeira no contexto da Educação Infantil é demonstrar que a criança não deve sentir-se oprimida em seus sentimentos e desejos. Cabe ao professor trabalhar as suas diferenças e experiências individuais que devem ter um espaço relevante e respeito nas relações com o adulto e com outras crianças. Brincando em grupo cada uma poderá exercer papéis diversos aos de sua realidade além de que, estarão necessariamente submetidas a regras de comportamento e atitude. Nessa perspectiva, Santos (2000, p.48) destaca que “brincar não é ficar sem fazer nada, como pensam alguns adultos, é necessário estar atento ao caráter sério do ato de brincar, é o seu trabalho, atividade por meio da qual ela desenvolve potencialidades”.

Segundo Rossini (2003, p.38) “[...] nossa preocupação com a aprendizagem deve ser revista com frequência, de forma a torná-la verdadeiramente eficaz, ou seja, quando o aluno aprende o aprender, com prazer. Portanto, é importante que a aprendizagem seja algo interessante, gostoso, prazeroso”. Quando a atividade envolve brincadeira, a criança estará estimulando a sua criatividade. Na brincadeira a criança naturalmente se esforça para aprender.

APRENDIZAGEM DA CRIANÇA POR MEIO DO LÚDICO

O aprendizado é um fenômeno extremamente complexo, envolvendo aspectos cognitivos, emocionais, orgânicos, psicossociais e culturais. A aprendizagem é resultante do desenvolvimento de aptidões e de conhecimentos, bem como da transferência destes para novos conhecimentos (Maluf, 2003). Portanto, compreende-se que o processo de aprendizado é desencadeado a partir da motivação na qual os jogos e as brincadeiras servem de elemento motivador à criança; faz com que ela esteja ativa mentalmente e a leva à superação dos obstáculos cognitivos e emocionais por ser atividades que fazem a criança sentir-se livre e sem pressões, criando um clima propício à experimentação e a descoberta. Neste contexto, faz-se necessário uma mediação entre família e escola, para que a aprendizagem pautada no aspecto lúdico ocorra de maneira satisfatória para a criança.

Segundo Maluf (2003, p.31) afirma que: (...) "aos poucos a escola e a família, em conjunto, deverão favorecer uma ação de liberdade para a criança, uma socialização que se dará, gradativamente, através das relações que ela irá estabelecer com seus colegas, professores e outras pessoas".

Na sequência, Almeida (2003, p.30) corrobora quando afirma que:

O trabalho com jogos e brincadeiras na Educação Infantil tem por finalidade promover a interação social, o desenvolvimento das habilidades físicas e intelectual dos alunos, estimulando e motivando o aluno a viver em grupo, a ser participativo, a desenvolver sua relação interpessoal como também aprender a obedecer às regras de convívio em grupo.

Portanto, no processo ensino-aprendizado por meio do lúdico os educandos vão se transformando e construindo sua identidade. Para Maluf (2003, p.42) "é importante a criança 25 brincar, tornando-se sujeito do processo, pois brincar é uma experiência importante não apenas nos primeiros anos, mas durante todo o percurso da vida de qualquer ser humano". Sobre a importância do lúdico no desenvolvimento da criança, Kishimoto (2009, p.15) alerta que "(...) As crianças estando mais motivadas durante o jogo, ficam também mais ativas mentalmente". Entretanto, entende-se que o brincar é um direito da criança, e as atividades lúdicas podem enriquecer sua aprendizagem, fornecendo por meio dos brinquedos nutrientes ao seu desenvolvimento.

O PAPEL DO EDUCADOR NO TRABALHO COM O LÚDICO

Durante muito tempo na história da educação, confundiu-se que ensinar era transmitir conhecimento e o professor era considerado principal agente desse processo, quanto ao aluno, o mesmo posicionava-se como um ser passivo. Sabe-se que hoje essa visão foi superada, o educador passou a ser o mediador e o aluno a ser o sujeito ativo na construção do seu próprio conhecimento e não ocorrerá ensino se não houver aprendizado. Nesse contexto, observa-se que a metodologia utilizada pelo professor para efetivação do ensino - aprendizagem da criança será fundamental. Assim, cabe ao professor orientar e estimular o aluno em sala de aula criando um ambiente motivador para que construa seu conhecimento.

Segundo Lorenzato (2006, p.20) "é de responsabilidade do professor da Educação Infantil a criação e manutenção de um ambiente na sala de aula, tanto físico, quanto afetivo e social, que facilite o alcance dos objetivos pedagógicos". Como mediador o professor deve observar atentamente os alunos, intervindo quando for preciso no sentido de orientar e em segundo avaliá-los seu progresso:

As intervenções nunca devem significar uma censura ou críticas as más respostas, mas se construtivistas, ou seja, devem oferecer as crianças oportunidades de revelar suas crenças, rever suas posições, confrontar-se com incoerências, ser desafiadas cognitivamente, enfim, propiciar condições de construção de conhecimento [...]

Portanto, numa postura educacional o educador deve perceber que o ensinar não é transferir conhecimento e sim criar possibilidades para que o educando possa atuar construindo seu próprio conhecimento. O professor de educação infantil precisa está em constante busca de conhecimento para que possa atuar no seu trabalho de maneira bastante significativa, esse docente deve estar criando espaço prazeroso, pois é sempre necessário estar fazendo inovações na sala de aula para que as crianças possam se desenvolver e aprender. É preciso que todo professor, desenvolva com competência os métodos modernos de ensino.

O professor-eis o grande agente do processo educacional. A alma de qualquer instituição de ensino é o professor. Por mais que se invista em

equipamentos, em laboratórios, bibliotecas, anfiteatros, quadra esportivas, piscinas, campo de futebol – sem negar a importância de todos estes instrumentos, tudo isso não se configura mas do que aspecto material se comparados ao papel e a importância do professor. (CHALITA, 2004, p.161)

Diante desse aspecto é de fundamental importância que o professor e a educação infantil possam estar sempre trabalhando o lúdico na sala de aula promovendo assim melhores possibilidades para que as crianças se desenvolvam para construir seu conhecimento.

A CRIANÇA ENQUANTO SUJEITO DE DIREITO

A Criança é um ser humano que tem suas próprias características, ao longo de sua vida vai se desenvolvendo de acordo com a passagem da fase etária, esse desenvolvimento da criança relaciona-se aos aspectos psicológicos, motor, emocional, corporal, afetivo e cognitivo. Assim, o desenvolvimento na criança pode vir a acontecer de maneira individual, dependendo do tipo de vida que ela leve, com apoio dos pais, dos professores, e também da interação com outras crianças (Chalita, 2004).

Se a criança for bastante desenvolvida na sua infância, ela não terá dificuldade de raciocinar, agir, compartilhar, transformar, ou seja, ela vai construir os alicerces que são ferramentas essenciais para sua vida inteira dentro da sociedade ao interagir com outros sujeitos em diferentes ambientes; diante das observações de seu contexto, a criança ficará estimulada a aprender por meio dos reflexos do outro. Percebe-se então, que começa a fase da socialização, comunicação, observações (Chalita, 2004). Nesse processo, cada nível etário tem suas características, logo, na idade de 0 a 03 anos, as mesmas passam por um momento muito importante de sua vida, pois é nessa fase que se inicia o descobrimento de aprender, que dá por meio das brincadeiras, socialização e conseqüentemente com sua integração (Chalita, 2004).

Na seqüência, a segunda etapa começará dos 04 aos 06 anos, fase que possibilita descobertas mais avançadas, o início de sua liberdade, ação, produção e também a socialização. A criança passando por todo esse processo no contexto familiar e escolar, vai solidificando sua formação, a partir de um processo de construção do conhecimento, aspecto esse que oportuniza a criança buscar informações importantes para que possa ao longo de sua trajetória torna-se autônoma e crítica diante da realidade (Chalita, 2004).

Isso nos fez refletir sobre o desenvolvimento de muitas crianças da atualidade, que vivem em uma sociedade dinâmica e de acordo com sua classe social ela tem a possibilidade de participar de uma série de atividades como exemplo, aulas de idiomas, atividades esportivas entre outras que contribuem diretamente para o seu desenvolvimento. Contudo, a família deve acompanhar e participar desse aprendizado para que a mesma sinta segurança nas suas atividades; a família presente ajuda desenvolver na criança autonomia e diversas habilidades.

Segundo Chalita (2004, p.33) corrobora ao expor que “a família é essencial para que a criança ganhe confiança, para que se sinta valorizada, para que se sinta assistida”. Nesse sentido, entende-se o espaço escolar como local privilegiado para o desenvolvimento da criança, principalmente para aquelas que fazem parte das camadas populares e não têm acesso a atividades complementares.

Nesse contexto, compete à escola tratada e reconhecida por todos, ela irá aprender a compartilhar, conhecer, observar entre outros, e acima de tudo vivenciar experiências que lhe ajudaram para um bom resultado futuro, permitindo uma formação de conhecimento. Entre esse conhecimento e a criança há um mediador, o professor, que deve tornar o aprender em um eterno brincar para que possa promover um pleno desenvolvimento de corpo e mente da criança preparando para o futuro.

O LÚDICO E O DESENVOLVIMENTO INFANTIL NA VISÃO DE PIAGET

O processo do brincar é uma característica relevante para os seres humanos. Sua linguagem pode ser compreendida por todas as crianças e exige concentração durante certo período de tempo - vai variar de acordo com a etapa de desenvolvimento em que a criança se encontra. Assim, deve-se destacar que o contato com a variedade de brinquedos estimula a imaginação da criança ajudando e proporcionando o desenvolvimento da criatividade.

De acordo com Miranda (2001 p. 28) “o lúdico é uma categoria geral de todas as atividades que tem característica de jogo, brinquedo e brincadeira, pois o lúdico está associado ao ato de brincar e de jogar”. Desde as épocas mais antigas, o homem joga; assim como a linguagem e a escrita, o jogo é uma criação do homem, o mesmo é por definição, um exercício ou passatempo recreativo sujeito a certas

regras ou combinação em que se dispõe habilidade. Daí a importância do uso dos jogos na vida da criança, porque brincando e jogando a criança aprende, de forma que sua motivação para realizar suas atividades, desenvolver a autoconfiança, a organização e o raciocínio lógico de conclusão venham se desenvolver com mais facilidade.

Nesse contexto, o ser humano joga na busca de resposta às suas ansiedades, além de proporcionar uma grande distração estar presente na interação com o meio, o jogo revela uma lógica diferente do racional. Assim, o mesmo atua no campo psicológico, pois mostra a personalidade do jogador (leva-o ao conhecimento de si mesmo) também atua como busca e reconhecimento de sua cultura (a cultura lúdica depende da cultura e do meio social em que o indivíduo está inserido) (Miranda, 2001). A cultura lúdica, como se vê, forma um conhecimento cultural que a criança pode utilizar para absorver de forma dinâmica, a cultura.

Segundo Brougère (1995 p. 39), na brincadeira, a criança se relaciona com os conteúdos culturais dos quais ela se apropria e lhe dá uma significação. Logo, a cultura antes algo externo, do qual a criança não tem domínio, é sujeita a brincadeira. Portanto, o ato de brincar é uma ferramenta importante para adquirir autonomia, na medida em que, por meio dela, o sujeito se estabelece de forma ativa com o meio a sua volta, representando um significado único e original aos conteúdos culturais transmitidos pelos diferentes jogos (Brougère, 1995). Para se entender a importância do lúdico no processo ensino-aprendizagem é essencial reportar ao estudo de Jean Piaget, adepto do construtivismo, filosofia que defende a ideia do desenvolvimento humano a partir das ações do sujeito sobre o ambiente compreende-se que tais ações levam a processos mentais fundamentais para a estruturação da inteligência humana.

O pesquisador dedicou-se à investigação da formação e do desenvolvimento do conhecimento. Para ele, a educação vem da oportunidade de desenvolver sob o ponto de vista intelectual, social e moral e esse processo só acontece quando a criança se torna autônoma. Portanto, para que a criança venha atingir capacidades mais elaboradas, conhecendo e atuando no meio físico e social, é necessário que a escola lhe propicie experiências, trocas interpessoais e conteúdos significativos. Ao teorizar o construtivismo, Piaget (1980) expõe que o ser humano passa por estágios e neles também estão inseridos os jogos que são classificados de acordo com cada estágio. Nessa perspectiva, o autor apresenta estágios de desenvolvimento humano.

O primeiro estágio denomina-se sensório-motor e envolve a faixa etária de 0 a 2 anos, no qual ocorrem os jogos de exercícios. A principal característica da ação exercida na criança é a satisfação de suas necessidades; aos poucos ela vai ampliando seus esquemas e adquirindo prazer por intermédio de suas ações. Passa a agir para conseguir prazer e este prazer traz significado à ação, como sugar, engatinhar, falar, andar, são carregadas de prazer e ação que leva a estas conquistas um verdadeiro jogo de descobertas corporal.

Piaget (1980) ao observar essas condutas conclui que o objetivo para incessantes repetições é a de servir como instrumento de realização, de fazer funcionar, de exercitar as estruturas já aprendidas - este tipo de jogo de exercício dá à criança uma sensação de poder e de realização. Ao tornar-se adulto, porém, o indivíduo não deixa de praticar essa atividade e a cada nova aprendizagem volta a utilizar os jogos de exercícios, necessários à formação de esquema de ação para desempenhos futuros. Por exemplo, quando se adquire uma bicicleta, experimenta-se uma ação como a da capacidade de equilíbrio, de força motora entre outras e repetem várias vezes essas ações para tornar possível o funcionamento ou até estar seguro e sair andando. É uma satisfação de controle, poder e vitória, a função do jogo de exercício não é a aprendizagem em si, mas a formação de esquemas de ação, condutas de automatismo.

Na sequência, Piaget (1980) destaca o estágio pré-operatório com o predomínio dos jogos simbólicos. Nesse período, a criança (2 a 7 anos de idade) já consegue lidar com símbolos e produz imagens mentais. Por exemplo, um pedaço de pau vira cavalo, uma caixa vira carro. As características dos jogos simbólicos são:- Liberdade de regras (a menos as que criança); Ausência de objeto (brincar pelo prazer de brincar); Assimilação da realidade ao "eu". Nesse contexto, o jogo simbólico permite à criança rever suas alegrias, seus conflitos, seus medos, resolvendo-os, compensando-os ao imaginar situações em que a realidade se transforma naquilo que ela quer.

O jogo de regras, segundo Piaget (1980), está presente no estágio operatório concreto, o mesmo começa a se manifestar por volta dos cinco anos, desenvolve-se principalmente na fase dos 07 anos aos 12 anos. Esses tipos de jogos são: (esporte, trabalho, jogo de xadrez, baralho e outros). O jogo de regras pressupõe a existência de parceiros e um conjunto de obrigações. As regras funcionam como um auto regulador de pensamentos e comportamentos, levando o indivíduo à formação de sua ética futura. Para Piaget (1980), todo jogo de regras deve necessariamente possuir:

- Um objeto claro a ser alcançado;
- Regras para alcançar este objetivo;
- Possibilidade de cada participante levantar estratégias de ação.

As estratégias de ação, tomada de decisão, análise dos erros, lidar com perdas e ganhos, a postura de repensar uma jogada em função de outro participante, são princípios fundamentais para o desenvolvimento do raciocínio, das estruturas cognitivas do indivíduo. Nesse sentido, o jogo é construtivista, pois pressupõe uma ação do indivíduo sobre a realidade, estimulando e possibilitando a formação de novas ações, desenvolve sua fantasia levando-o a perceber o mundo que o rodeia. Por essa razão, a escola que adota a perspectiva construtivista o utiliza em seu processo de ensino-aprendizagem.

Piaget (1980) esclarece em seus estudos que o jogo provoca um conflito interno, levando o indivíduo a encontrar soluções aos seus problemas. Seu pensamento sai enriquecido e estruturado, apto a lidar com novas transformações. O jogo assume, portanto, o desafio, aspecto esse que seduz no jogo. O desafio supõe, contudo, uma condição prévia ao desenvolvimento do espírito lúdico. Caso contrário o desafio se reduz a resultados, esquecendo-se que o importante é a experiência no processo que conduz a ela. Assim, aprender ou ensinar o espírito lúdico significa se entregar a frustrações, a instabilidade de um fazer que realize algo que se quer. No dito popular, “toda mudança gera insegurança”, encaixando a ideia de Piaget sobre conflito.

Na concepção Piagetiana, os jogos têm como funções: consolidar os esquemas estruturados e dar prazer ou equilíbrio social à criança. Os estudos sobre atividade lúdica e sua importância tem revelado uma conexão entre o desenvolvimento cognitivo das crianças e adolescentes e a constituição do sujeito como ser social. O brincar é tão importante que Miranda (2001) apud Piaget (1980, p.50) afirmava: “o jogo infantil, até o estágio de maturidade intelectual (que ocorre por volta dos 15 anos), 22 proporciona o exercício intelecto por lidar com a observação, atenção, a memória, a imaginação, o vocabulário e outras dimensões da natureza humana”. Portanto, compreende-se que o brincar é indispensável à saúde física, emocional e intelectual da criança, pois o brincar é um momento de auto expressão e auto realização; as atividades com blocos, peças de encaixe, música, desenvolvem a criatividade.

Nesse sentido, o brinquedo é oportunidade de desenvolvimento, o brinquedo e o jogo traduzem o real para realidade infantil, dessa forma a inteligência e a sensibilidade estão sendo desenvolvidas, garantindo que sua potencialidade é sua afetividade se harmonizem. Sobre esse aspecto, Miranda (2001, p.40) corrobora ao explicar que: “(...) O jogo é importante no desenvolvimento emocional da criança, pois por seu intermédio se constitui um caminho possível para expressar ideias e sentimentos que estão latentes em seu interior, que, de outra forma, não surgiam ao exterior”.

No entanto, é essencial que o professor instigue o aluno a questionar o jogo ou brincadeiras. “(...) Permite que o jogador aprenda a formular hipóteses e testá-los, o que em outras palavras, significa aprender a perguntar e buscar soluções” (MACEDO; PETTY e PASSOS, 2000, p.49). Entende-se que devido a importância no desenvolvimento e no crescimento da criança, aprendizagem e ludicidade não podem ser desvinculados. É importante que as atividades lúdicas estejam sempre presentes e juntas no processo educativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observa-se neste estudo que a ação de brincar é algo natural na criança e por não ser uma atividade sistematizada e estruturada acaba sendo a própria expressão de vida da criança. Neste caso, o lúdico despertado na brincadeira deverá ser aplicado à prática pedagógica, como possibilita ao educador tornar suas aulas mais dinâmicas e prazerosas. Os objetivos foram alcançados com a pesquisa de campo.

Observa-se também que é imprescindível que os professores compreendam a importância das atividades lúdicas e suas implicações para organizar o processo educativo de modo mais positivo, contribuindo para o desenvolvimento das crianças. Estão sendo reconhecidos os benefícios do brincar na Educação Infantil por pais e educadores. Assim, vem aumentando nos últimos tempos, a inclusão de atividades lúdicas nos currículos, favorecendo o processo de aprender brincando. Aprender brincando resume-se em uma pesquisa significativa, pois observamos que realmente faz-se necessário haver uma parceria entre a teoria e prática, pois ambas precisam andar juntas para fazer acontecer o processo de ensino-aprendizagem.

Através da pesquisa evidenciou-se que as diversas áreas do conhecimento podem ser estimuladas com a prática do lúdico na educação infantil. De acordo com estas perspectivas, brincar e aprender são concebidos como universo que conjuga expressões de sentimentos. A presença do lúdico auxilia a percepção, estimula a memória e a inteligência, relacionando-se com habilidades linguísticas e lógica matemática e confiança necessária para que tenham sucesso no processo da aprendizagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, Paulo Nunes de. **Educação Lúdica - Técnicas e Jogos Pedagógicos**. 6ª Ed. Rio de Janeiro: Loyola, 2003.
- BRASIL. **Leis Diretrizes e Bases da Educação Nacionais**, nº9394/96, de 20 dez 1996.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, DF:MEC/SEF, 1998.
- BRANDÃO, Carlos da Fonseca. A educação infantil no Plano Nacional de Educação: a questão da oferta e do atendimento. In: PASCHOAL, Jaqueline. D. (Org). **Trabalho pedagógico na educação infantil**. Londrina, PR: Humanidades, 2007.
- BROUGÈRE, Gilles. **Jogo e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- CHALITA, Gabriel. **Educação: a solução está no afeto**. São Paulo: Editora Gente, 2001 1ª Ed. 2004.
- FARIA, A. L. G. de. **Educação pré-escolar e cultura: para uma pedagogia da educação infantil**. 2. ed. Campinas - SP: Editora da Unicamp; São Paulo: Cortez, 2002.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Mini Aurélio Século XXI Escolar: o minidicionário da língua portuguesa**. 4ª ed. rev. e ampliada. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1999.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação**. 12. Ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- LAUAND, Jean. **O Lúdico no Pensamento de Tomás de Aquino e na Pedagogia Medieval**. 2000. Disponível em <http://www.hotapgs.com/notand7/jeanludens.htm>. Acesso 27.fev.2022
- LORENZATO, Sérgio. **Educação Infantil e percepção matemática**. Campinas. São Paulo: Autores associados, 2006.
- MACEDO, L de PETTY; A. L. PASSOS. N.C. **Aprender com Jogos e situações-problema**. Porto Alegre: Artmed. 2000.
- 38 MALUF, Ângela Cristina Munhoz. **Brincar: prazer e aprendizado**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2003.
- MIRANDA, S. No fascínio do jogo, a alegria de aprender. In: **Ciência Hoje**, v.28, 2001.
- PIAGET, Jean. **Psicologia e Pedagogia**. Rio de Janeiro, Forense, 1976.
- _____. **A Formação do símbolo na criança: Imitação, Jogo e Sonho**. Rio de Janeiro: Zandar, 1980.
- Referencial Curricular Nacional para a educação infantil**/Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- ROSSINI, Maria Augusta Sanches. **Aprender tem que ser gostoso**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2003.
- SANTOS, Marli Pires (Org.). **O lúdico na formação do educador**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1997.
- SANTOS, Santa Marli Pires dos. **Brinquedo e Infância: Um guia para pais e educadores em creche**. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2000.



Tamires Aparecida Silva dos Santos

Licenciada em Pedagogia pela Universidade Anhanguera de São Paulo. Professora de Educação Infantil (PEI) na Prefeitura Municipal de São Paulo, PMSP.

AS CRIANÇAS PEQUENAS E O BRINCAR NO CHÃO DA ESCOLA

TÂNIA DE JESUS ALVES

RESUMO: Esse artigo tem como objetivo refletir, por meio da pesquisa literária e da observação, como o brincar favorece o desenvolvimento e as aprendizagens, descartando a hipótese de que brincar é somente uma distração. O brincar é uma atividade inerente do ser humano, pois independente de sua faixa etária, perfil socioeconômico ou classe social sempre será uma atividade espontânea realizada com prazer e que transporta leveza. Portanto, a finalidade é demonstrar a importância do brincar e seus desdobramentos no desenvolvimento das crianças pequenas.

Palavras-chave: Brincar. Lúdico. Importância. Desenvolvimento.

INTRODUÇÃO

O estudo do brincar na Educação Infantil retrata possibilidades de momentos lúdicos que envolvem planejamento, pois favorece a exploração, a investigação, permeando o desenvolvimento físico, mental, emocional e social. Também pressupõe um meio de comunicação e expressão, transpondo os sentimentos, principalmente, com o jogo simbólico porque é um ato natural que demonstra, por intermédio das ações, a maioria das relações que os bebês e as crianças têm estabelecida em seus relacionamentos cotidianos.

Entretanto, os jogos, brinquedos e brincadeiras sempre fizeram parte da vida em sociedade, sendo que cada nação, cada época, desempenham e utilizam o brincar de acordo com suas peculiaridades e interesses. Nesse percurso, a pesquisa para resgatar as brincadeiras, os jogos e os brinquedos antigos a fim de estimular o corpo para estar em constante movimento e desenvolvimento, brincadeiras e interações do tempo em que brincar na rua era saudável e precisava de encontros com os amigos, sendo que há registros de que existem jogos com cem anos ou mais, como a amarelinha que é um jogo tradicional e que pode ter suas regras e suas formas de desenhar de diferentes maneiras, porém o princípio do jogo permanece o mesmo. O importante é colocar o corpo em movimento.



Figura 1. Amarelinha
https://br.freepik.com/vetores-gratis/jogo-de-amarelinha-gradiente_22890507.htm#query=amarelinha&position=2&from_view=search

Figura 2. Amarelinha
https://br.freepik.com/vetores-gratis/ilustracao-de-amarelinha-de-design-plano-desenhada-a-mao_22759209.htm#query=amarelinha&position=7&from_view=search

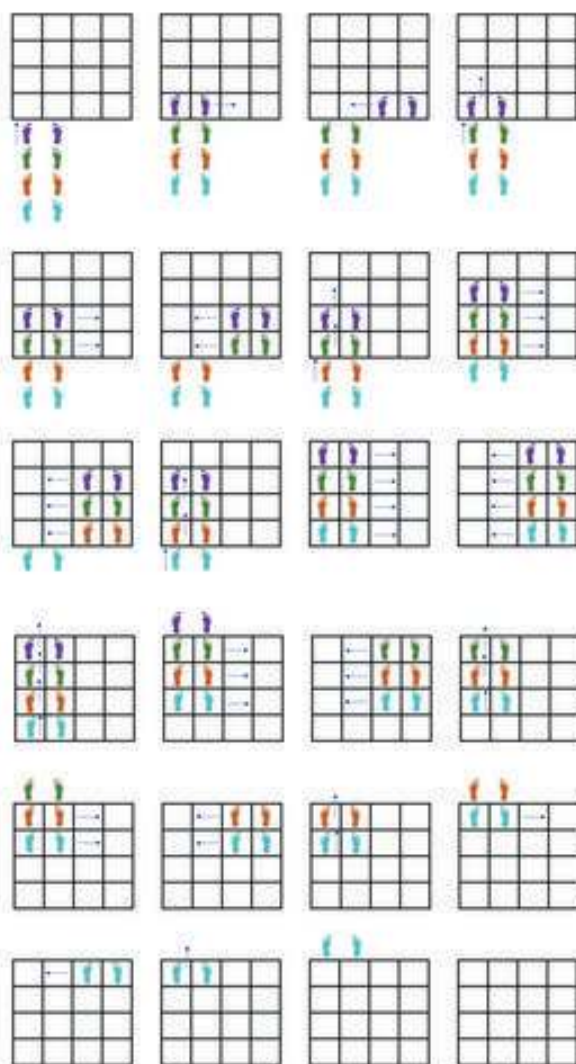


Figura 3. Amarelinha Africana
<https://maemaonamassa.com/amarelinha-africana/>



Ainda, é importante ressaltar que esses momentos lúdicos acompanham a humanidade desde os tempos mais remotos, fazendo parte da cultura de cada povo.

De acordo com Arce (2004), Froebel elegeu o jogo como um instrumento para realização do autocohecimento, sendo que a autora reafirma que a brincadeira é uma atividade séria e importante para obter conhecimentos sobre uma criança.

Figura 4. Pintura de Ivan Cruz
Fonte: <https://www.ivanacruz.com.br/galeria?lightbox=datatem-itavjzrp>

Dessa forma, percebe-se que as interações lúdicas são eficazes para consolidar relações que favoreçam o processo de desenvolvimento.

Nessa perspectiva, segundo Oliveira,

Ao apoiar as ações infantis, as professoras que trabalham com crianças de até dois anos favorecem que meninos e meninas efetivem conquistas como, por exemplo, alimentar-se sozinhas, reconhecer os sinais do próprio corpo para controlar suas necessidades básicas de evacuação, andar e se equilibrar autonomamente, condição básica para locomover-se e explorar o entorno. Nessa fase da vida, as crianças aprendem a dominar movimentos específicos como: segurar, jogar, pinçar objetos, ampliando significativamente suas possibilidades de explorar os materiais, reconhecer a permanência de suas marcas, o que vai lhes permitir a experiência de rabiscar. Elas ainda aprendem a lidar com o medo e outros estados emocionais que acompanham a separação da mãe e demais familiares, a reconhecer manifestações de cuidado e afeto, a estabelecer vínculos com diferentes parceiros, a experimentar diferentes sentimentos. (OLIVEIRA, 2012, p. 110)

Enfim, é importante ressaltar que atrelado a isso também se desenvolvem outras linguagens que ampliam as relações com o outro, além de colaborar na construção do eu, reconhecendo a si mesmo como sujeito potente de interação com plena autonomia.

COMO BRINCAM OS BEBÊS E AS CRIANÇAS PEQUENAS

Os bebês e as crianças pequenas, por intermédio dos movimentos, brincam de muitas formas, sendo que o espaço que os cerca é muito importante, pois favorece o jogo simbólico, como imitar alguém nos gestos, nas falas organizadas, nas condutas espontâneas e essas reproduções acontecem, principalmente, entre as crianças na faixa etária de 2 anos.

Segundo Oliveira,

O brincar e o movimento têm predominância nos processos de aprendizagem da criança de 0 a 2 anos. Nessa faixa etária, o corpo com seus sentidos (tato, olfato, paladar, audição e visão) e o movimento, constituem-se como principais recursos de aprendizagem. A criança pequena “pensa” e se comunica primeiramente com o corpo. É também o corpo e o movimento sua primeira fonte de prazer. (OLIVEIRA, 2012, p. 112)

Portanto, os bebês são mais estimulados e demonstram maior interesse pelos objetos que oferecem algo inusitado, como cores fortes, barulhos desconhecidos, texturas diferenciadas. Além disso, os objetos, até então desconhecidos, tornam-se alvo e favorecem a mobilidade para esses bebês e, como afirma PIORSKI (2016, p. 29), para melhor alcançarmos a criança, devemos compreender que a imaginação é um mundo.

Nessa perspectiva, oferecer materiais da própria natureza, como pedras de diferentes formas e cores; galhos de árvores; folhas variadas; grãos e sementes; caroços e sabugos; fomentam a curiosidade e recriam muitas possibilidades.

Segundo Piorski,

[...] a materialidade do brincar, quando se constitui de substâncias materiais pouco científicas, decompostas, desmanchadas pelo tempo, ou provenientes da natureza, tem o poder de desemoldurar a imaginação. Permite que a criança crie, com maior liberdade, sua experiência. Devolve seu ritmo, ecoa e realiza seu destino natural: pulsar, reunir e expandir, abrir-se para o mundo. (PIORSKI, 2016, p. 31)

No entanto, é comum ouvir que o ambiente também é um educador, por isso ele deve ser planejado e organizado para conceber esse atributo que lhes oferece, como afirmam Edwards, Gandini e Forman, o ambiente é visto como algo que educa a criança; na verdade, ele é considerado o “terceiro educador”, juntamente com a equipe de dois professores. (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999, p. 157)

Então, faz-se necessário que ele seja pensado e organizado para oferecer novas possibilidades aos bebês e às crianças, que são potências em si mesmas, para brincarem e realizarem suas investigações. Assim, a organização parte da premissa das escolhas dos materiais, bem como suas disposições, para que sejam atrativas, além de contar com número suficiente para atender a todas as crianças, sendo que isso não deve ser traduzido como um número de objetos iguais ao número de crianças, mas sim um conjunto deles e, também, várias coleções, desde pinhas, rolhas, chaves, rolos diversos, potes, latas, argolas, pedras, canos, utensílios domésticos, entre outros, para garantir novas experiências.

A ORGANIZAÇÃO DO AMBIENTE PARA OS BEBÊS

Preparar o espaço para o acolhimento dos bebês e das crianças pequenas é fundamental, pois um ambiente acolhedor favorece muito as novas descobertas, por isso devem ser bem planejados e oferecer condições para que os educadores estejam atentos na observação constante, favorecendo a escuta ativa para formalizar uma documentação pedagógica eficaz, a fim de nortear novas inspirações a serem realizados com os pequenos, além de oferecer aos pais e às famílias o percurso construído. Também é importante ressaltar que o ambiente acolhedor favorece a tranquilidade aos pais e aos familiares.

Em tempo, vale lembrar que o ser humano deixa-se envolver por tudo que lhe aguçam os sentidos, portanto, as cores, os aromas, os ruídos são indispensáveis e o educador é peça principal para garantir esse acolhimento, da melhor forma possível, como demonstram Goldschmied e Jackson,

[...] responsável pelo uso do espaço, pela ventilação, pela disposição dos móveis, pelo conforto dos lugares de sentar, pela aparência da sala e por manter as coisas limpas e em bom estado, em cooperação com as demais funcionárias. Administrar o tempo para começar e finalizar atividades, juntar as coisas e colocá-las nos lugares[...] (GOLDSCHMIED; JACKSON, 2006, p.38)

Esse ambiente pode ser preparado com muitas cores, músicas, livros infantis de forma atraente, como uma biblioteca suspensa, e com a mesma importância é possível oferecer brinquedos que potencializam a curiosidade e a criatividade, como os brinquedos chamados de largo alcance, sendo que uma simples caixa de papelão oferece infinitas possibilidades para criar brinquedos e brincadeiras.

Nessa perspectiva, vale oferecer o “Cesto dos Tesouros” que é um cesto com grande potencial para estimular e oferecer experiências inusitadas e sedutoras, sendo que os “tesouros” não devem ser brinquedos comprados, pois não raro é ver uma criança brincando muito mais com a caixa do que, propriamente, com o brinquedo que estava dentro dela.

Dessa forma, todos e quaisquer tipos de utensílios podem e devem compor o cesto, porém vale ressaltar que os “tesouros” não devem ser de material plástico porque esse tipo de material não oferece textura, ou seja, tudo que é de plástico tem a textura lisa e não disponibiliza novas oportunidades.

A partir dessas descobertas, os bebês, que são muito potentes, criam suas próprias brincadeiras e geram um incrível observatório aos seus educadores para que estes possam formalizar registros e documentação pedagógica, além de direcionar seu fazer pedagógico diário.

Entretanto, o “Cesto dos Tesouros” também oportuniza aos bebês interações; solução de conflitos, quando dois ou mais bebês querem o mesmo objeto; mobilidade, por irem em busca de seu objeto de interesse quando o mesmo rola; emissão de sons, na perspectiva de demonstrar afeição pelo objeto sedutor.

Contudo, é importante enfatizar que o “Cesto dos Tesouros” precisa estar presente em várias oportunidades e não uma única oferta ao longo do ano, sendo que essa frequência faz com que o educador conheça melhor as crianças e oportuniza a elas maior contato e investigação pelos materiais desconhecidos.

Portanto, inúmeros são os materiais para compor o repertório a fim desenvolver a audição, latas com grãos de diversos tipos que produzam sons diferenciados; o tato, materiais lisos, ásperos, fofos, duros, moles; a visão, cores; paladar, esse órgão exige coerência e organização, como o sal, o açúcar; e o olfato, que pode ser desenvolvido por meio de ervas aromáticas.

Assim, o brincar é coisa muito séria e por meio dele revelam-se atitudes, expressões, sentimentos, autonomia e emoções que constroem o bebê como sujeito potente, pois o brincar permeia as descobertas, os pensamentos e desenvolve a sensibilidade e seu campo afetivo. Além disso, também é comum observar o “jogo simbólico” que traz muitas das experiências vividas pelos bebês em seus contextos familiares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluir a pesquisa, pode-se considerar que a Educação Infantil é fundamental na aquisição de conhecimentos e no processo de aprendizagem, pois as investigações e as descobertas terão significados que serão garantidos ao longo dos anos, pois não é raro encontrarmos adultos com relatos sobre suas vivências que ocorreram em suas mais tenras idades e pode-se dizer que ocorreram na passagem pela Educação Infantil.

Com relação aos ambientes e aos espaços, quando muito bem pensados, são agentes sine qua non durante todo o caminhar investigativo e, certamente, são considerados como outros educadores.

Além disso, a observação atenta permite a construção da documentação pedagógica, os registros sobre os processos exploratórios e as descobertas, além da escuta ativa que permeia novas ações a serem desenvolvidas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARCE, A. **O jogo e o desenvolvimento infantil na teoria da atividade e no pensamento educacional de Friedrich Froebel**. Campinas, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/B6KxNMPyJTCD6kW7LYjN5zJ/?lang=pt> Acesso em: 20 Fev. 2022.
- CRUZ, I. **Brincadeiras de criança**. Disponível em: <https://www.ivancruz.com.br/> Acesso em: 21 Mar. 2022.
- EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- GOLDSCHMIED, E.; JACKSON, S. **Educação de 0 a 3 anos: o atendimento em creche**. 2ª Ed. Porto Alegre: Grupo A, 2006.
- FOCCHI, P. (Org.). **O brincar Heurístico na Creche**. Percursos pedagógicos no observatório da cultura infantil – OBECI. 1.
- NOGUEIRA, T. L. **A relação entre o brincar e o cognitivo da criança**. Ceará, 2008. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/38113/1/2008_tcc_tlnogueira.pdf Acesso em: 21 Fev. 2022.
- OLIVEIRA, Z. R. de (Org.). **O trabalho do professor na educação infantil**. São Paulo: Biruta, 2012.
- PIORSKI, G. **Brinquedos do chão: a natureza, o imaginário e o brincar**. 1. ed. 2016. 3. Imp. 2019. São Paulo: Peirópolis, 2016.



Tânia de Jesus Alves

Pós-graduada em Neuropsicopedagogia, Educação Especial e Inclusiva pela Faculdade Venda Nova do Imigrante (FAVENI), SP. Pós-graduada em Direito Educacional, Faculdade Mozarteum de São Paulo (FAMOSP), SP. Aperfeiçoamento e Docência do Ensino Superior, Universidade Bandeirante (UNIBAN), SP. Graduada em Pedagogia, Universidade Guarulhos (UnG), SP. Professora de Educação Básica, Prefeitura de Guarulhos, PMG, SP. Professora de Educação Infantil, (PEI) na Prefeitura Municipal de São Paulo, PMSP.



Professora Vilma Maria da Silva
MULHER QUE FAZ ESTA REVISTA ACONTECER

www.primeiraevolucao.com.br

1ª EVOLUÇÃO

O ESTÍMULO DO PENSAMENTO FILOSÓFICO NA EDUCAÇÃO

TEREZINHA JOANA CAMILO

RESUMO: Esse artigo pretende refletir a respeito do estímulo do pensamento filosófico na educação. Durante muitos anos a sociedade e a educação têm oferecido às crianças e aos jovens, respostas prontas e instantâneas a todos os problemas, isso tem se tornado inadequado e improdutivo, porque dessa forma se poda o pensamento crítico e reflexivo, principalmente dos que são menos favorecidos. Se continuar assim, em breve a criança já não terá mais incentivo, pois o que ela deseja falar ou fazer haverá sempre alguém que fará por ela. Nesse cenário não desenvolverá o pensamento crítico filosófico, dialético na busca da autonomia. Dessa forma conclui-se que a filosofia é fundamental para ser trabalhada desde o Ensino Fundamental, pois coloca em questão diversos aspectos da existência, com base no pensamento dos filósofos antigos, precursores desse campo de estudo.

Palavras-chave: Autonomia. Aprendizagens. Conhecimento. Reflexões. Vivências.

INTRODUÇÃO

Piaget (1970) em sua teoria, deixa bem claro que se não fizermos nada para estimular essas crianças, em breve serão adultos dependentes e influenciáveis. A criança em condições normais de desenvolvimento à medida que cresce, vai se tornando mais autônoma e menos heterônoma, ou seja, se torna menos dependente de outras pessoas, aptas a tomar decisões por si mesma. Dessa forma deve-se estimulá-las a se libertarem para que estejam prontas para se integrarem no mundo em que vivemos, pois com tantas diferenças e conflitos, torna-se perigoso. Precisa-se oferecer às gerações contemporâneas o trabalho ao acesso filosófico, para estimulá-las a pensar de maneira crítica e criativa. Nesse sentido, Piaget referenda:

Que o desenvolvimento da aprendizagem e entendimento de mundo ocorre na medida em que o cérebro, com suas conexões neurais e mnemônicas, interligam os fatos, fenômenos e percepções, permitindo um aprendizado e, ao mesmo tempo, ampliando essa capacidade ao longo do tempo e do desenvolvimento fisiológico e anatômico humano. (PIAGET, 1970, p.41)

Ao transmitir conhecimento aos alunos, é inevitável que devemos levar em consideração nossas próprias filosofias pessoais, ou pedagogias, e determinar não apenas como decidimos quais são nossas filosofias.

HISTÓRIA DA FILOSOFIA PARA AS CRIANÇAS

Segundo Lipman, in Lorie (1994) O Programa de Filosofia no 1º grau busca transformar a sala de aula numa comunidade de investigação, onde todos são responsáveis pela busca da verdade, pela construção coletiva de conhecimento a respeito dos temas levados pelos alunos e pelo desenvolvimento das habilidades do pensamento.

Sendo professor de lógica interessou-se por desenvolver o Programa de filosofia para Crianças no final dos anos 60, quando numa reunião de pais e mestres, na escola de seus filhos, surgiu discussão de que as crianças só estudavam para as provas e depois de algum tempo já não se lembrava, mais do que se havia estudado. Os Pais sugeriram, a partir da filosofia, um método de ensino que se ajustasse a melhorar o relacionamento das crianças com o ensino e a escola. A partir dessa discussão, começou a elaborar o programa que consiste na "... adaptação das ideias filosóficas básicas ao universo das crianças e que lhes permitem desenvolver a habilidade de pensar criticamente e relacionar os sentidos das coisas".

Quando se fala de ensino de Filosofia para Crianças, muitos se surpreendem pensando que tal objetivo se torna quase impossível. Isso se dá mediante o fato de que muitos veem a filosofia apenas como disciplina do ensino médio e Superior (VELOSSO, 2012).

Segundo Lipman (2001, p. 175):

As objeções feitas para as crianças não fazerem filosofia, estão diminuindo e dando lugar a novas perguntas: qual o tipo de filosofia que as crianças podem fazer? Embora haja diferenças entre a fase infantil e a adulta, elas não são tão significativas, e as crianças não estão distantes do paradigma da racionalidade adulta, como se pensa.

A proposta de ensinar filosofia para crianças é algo que ainda suscita muitas dúvidas e controvérsias.

Uma filosofia para crianças e jovens não estaria preocupada em formar discípulos para perpetuar uma certa corrente filosófica, uma certa visão de mundo, mas para ajudar a pensar e a transformar o mundo. Conceber a filosofia como uma especialidade é derrotá-la antes mesmo de iniciar a batalha por ela. (GADOTTI E ROMÃO, 2001, p. 28)

Na concepção de Lipman (2001),

Os alunos que não são instruídos a utilizar critérios de maneira sensível ao contexto e ao mesmo tempo autocorretiva não estão aprendendo a pensar criticamente. O pensar crítico é também autocorretivo, isto é, durante o processo de investigação os membros da comunidade começam a buscar fraquezas e corrigir o que é falho, tanto nos procedimentos quanto nos métodos uns dos outros. Uma das preocupações primordiais do pensar crítico é com a verdade, buscando evitar o erro e a falsidade. Desse modo, à medida que os sujeitos vão internalizando os métodos e procedimentos do pensar crítico, podem passar a autocorrigir o seu próprio pensamento. (LIPMAN, 2001, p. 179)

Partindo de temas tradicionais da história da Filosofia e, por meio de um conjunto de diretrizes metodológicas, cuidadosamente planejadas e vivenciadas, que resgatam a curiosidade e o espanto de meninos e meninas, propõe-se estimular e desenvolver o pensamento complexo (pensamento de ordem superior) do outro dentro de uma comunidade de investigação. É nesta comunidade, na qual os seus membros trabalham para poder compreender o ponto de vista dos outros e se empenham em solidariedade para descobrir o sentido do mundo e da sociedade em que vivem.

O INCENTIVO DO DIÁLOGO INVESTIGATIVO

A criança deve ter a oportunidade de ser ouvida, respeitada, tratada como ser humano, apta a desenvolver conceitos, tirar inferências, raciocinar logicamente, livre de manifestações.

A escola tem como papel incentivar as crianças a se exporem, sem medos, angústias, discriminações, dar liberdade de demonstrar suas opiniões. Incentivar as crianças a pensarem filosoficamente, isso não é uma tarefa muito fácil, mas possível de se realizar e os professores não devem desanimar, são eles que podem mediar o ambiente de modo que a consciência da criança se prolongue. Se os professores conduzirem adequadamente seus alunos, eles vão ajudá-los a verbalizar, objetivar e refletir seus pensamentos.

As experiências de grupo (trabalho em grupo, jogos, brincadeiras orientadas, etc.) podem favorecer a superação do egocentrismo, a emergência e superação dos conflitos sócio cognitivos, bem como a formação de uma moralidade autônoma, uma vez que por meio do grupo os alunos aprendem a conviver e a respeitar normas produzidas democraticamente e de igual para igual. (COUTINHO E MOREIRA, 1992, p. 131).

Para que isso realmente ocorra há necessidade de que o professor estimule os educandos a interagir pela fala e escuta.

É através da linguagem que o homem se reconhece como ser humano, assim pode se comunicar com outras pessoas e trocar experiências, mas para isso é essencial que haja outras pessoas, é na convivência social que nasce a linguagem, conforme as necessidades de intercâmbio e contato social.

O fato de me perceber no mundo, com o mundo e com os outros me põe numa posição em face do mundo que não é de quem não tem nada a ver com ele. Afinal, minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da história. (FREIRE, 2015, p. 53)

É através da fala que as crianças se certificam de seu conhecimento a respeito do mundo que a cerca, assim como si mesmo. A fala é a expressão de comunicação mais utilizada, favorecendo assim o contato social das pessoas.

Desde pequenas as crianças são muito curiosas, querem saber o porquê de todas as coisas, os adultos ficam “de saia justa” com tantas interrogações, e não respondem as perguntas de forma adequada ou simplesmente ignoram essa fase de curiosidade a respeito do mundo e das coisas, prejudicando o desenvolvimento investigativo das crianças”.

Os estudos de Piaget (1970) deixam claro que a criança em condições normais, torna-se progressivamente autônoma, mas na medida em que cresce o adulto passa a conduzi-la tornando-a cada vez mais heterônoma, acreditando em todos os fatos sem questionamentos.

Quando a criança se sentir “pronta” ela mesma se interessa pela leitura e escrita, sem traumas, de forma a estimular cada vez mais criatividade e espontaneidade. De acordo com as teorias de Piaget (1970) é no contato com outras crianças que ela vai confrontar seu pensamento e conseqüentemente descobrir que seus amigos pensam diferente dela.

As crianças vão crescendo, e aos poucos vão perdendo a curiosidade, refletem menos, questionam menos, reduzem seu potencial, sua imaginação e ficam, com medo de falar e serem advertidas.

O professor deve estimular as crianças a falarem, tirando o medo de serem rindidas, de falarem “bobagem” e os outros rirem. Quando o professor perceber que as crianças desejam falar algo, mesmo que seja no meio de uma discussão, ou em qualquer atividade, ele deve deixá-las livres ao ponto de se sentirem seguras, e sem medos. Podemos ajudá-las fazendo perguntas do tipo: Como vocês estão? Quais suas opiniões a esse respeito? O que vocês querem falar? O que vocês fizeram ontem? O ideal é o professor proporcionar sempre uma roda de conversa no período da aula, para as crianças exporem momentos da sua vida cotidiana.

Pensar o espaço educativo não se restringe, pois, a pensar a sala, espaço edificado, interno, mas a pensar que todos os espaços da instituição são extensões uns dos outros e, como tais, merecedores de um olhar mais aguçado e comprometido com as relações que ali se estabelecem. (KRAMER e ROCHA, 2011, p. 164).

Existem crianças que desde pequenas são incentivadas ao diálogo, são criativas, criadoras, não tem medo de expor seus pensamentos, suas dúvidas, anseios e medos.

Não se deve evitar as conversas, mas estimulá-las em direção positiva e criadoras. O professor deve criar um ambiente que estimule, criando oportunidades, para discussões. É importante que elas contribuam, e sintam a necessidade de continuar participando de conversas e diálogos significativos, tanto que continue pensando sobre as discussões e sinta a necessidade de contribuir para o raciocínio, como também dar oportunidade aos outros, para que expressem suas opiniões, colaborando assim para uma complementação de suas próprias ideias.

É essencial que se tenha em mente a importância de cada falar na sua vez, sempre respeitando a fala e a opinião do outro.

O professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente, a sua sintaxe e a sua prosódia; o professor que ironiza o aluno, que o minimiza, que manda que “ele se ponha em seu lugar” ao mais tênue sinal de sua rebeldia legítima, tanto quanto o professor que se exime do cumprimento de seu dever de propor limites a liberdade do aluno, que se furta ao dever de ensinar, de estar respeitosamente presente à experiência formadora do educando, transgride os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência. É neste sentido que o professor autoritário que, por isso mesmo, afoga a liberdade do educando, amesquinhando o seu direito de estar sendo curioso e inquieto, tanto quanto o professor licenciado, rompe com a radicalidade do ser humano – a de sua inconclusão assumida em que se enraíza a eticidade. (FREIRE, 2015, p. 58-59)

A criança é um ser ativo e tem um enorme potencial, este somente será exposto se o que a criança estiver fazendo seja o seu interesse, somente assim ela internalizará o que lhe foi exposto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O professor deve estimular as crianças a falarem, mas tomando o cuidado de expressarem claramente o que querem dizer, seu pensamento não poderá ser confuso. Também é importante as crianças aprenderem a ouvir umas às outras, mesmo em discussão, se todas falarem ao mesmo tempo ninguém entenderá nada do que foi dito, tem que aprender a respeitar a vez do outro, se todos respeitarem sua vez, conseguirão ouvir e serem ouvidos, facilitando o entendimento.

Essa não é uma tarefa muito fácil de realizar, levando muito tempo e paciência para conscientizar as crianças da necessidade de escutar o outro, mas é essencial para que ocorra um diálogo investigativo, atenção, coerência e disciplina.

É importante que o assunto do diálogo em sala de aula seja interessante para a criança, caso contrário, a criança poderá ter dificuldades de discutir algo em que não está integrada, que não seja de seu interesse. O professor deve estimular a filosofia a partir de assuntos que fazem parte do cotidiano das crianças, estimulando assim, um pensamento filosófico e significativo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- COUTINHO, M. T. C.; MOREIRA, M. **Psicologia da Educação**. Belo Horizonte: Lê, 1992.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.
- GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. **Autonomia da escola: princípios e proposta**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- KRAMER, Sonia e ROCHA, Eloisa. A.C. **Educação Infantil: Enfoques em diálogo**. São Paulo, 3ª ed. Papyrus, 2011.
- LIPMAN, Matthew. **A filosofia vai à escola**. São Paulo: Summus Editorial, 1990.
- LIPMAN, Matthew. **A filosofia na sala de aula**. São Paulo: Nova Alexandria, 2001.
- PIAGET, Jean. **O nascimento da inteligência na criança**. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1970.



Terezinha Joana Camilo

Graduada em Pedagogia, em 2008 pelo Centro Universitário Araras, UNAR em 2009. Graduada em Artes Visuais pela Faculdade Mozarteum em 2017. Pós-Graduada em Psicopedagogia pela Universidade Nove de Julho, UNINOVE em 2012. Pós-Graduada em Sociologia pela Faculdade Aldeia de Carapicuíba, FALC em 2014. Professora de Educação Infantil na Prefeitura Municipal de São Paulo, PMSP.

A IMPORTÂNCIA DO USO DAS NOVAS TECNOLOGIAS E A EDUCAÇÃO

VANESSA IZIDORIO DE ARRUDA DOMINGUES

RESUMO: O presente trabalho discute a prática do uso da tecnologia de informação e comunicação na educação e quais são os possíveis impactos relativos a este novo contexto e ao processo de inclusão da pessoa com necessidade especial. Neste sentido, se faz necessário oferecer a todos os alunos as competências para a utilização destas informações e mídias, mas para que isso ocorra, é preciso investir na formação dos professores para que possam contribuir na qualidade da educação com a utilização dos recursos tecnológicos. Questiona-se assim, o quanto este novo contexto alterou a vida do professor e aluno inseridos no processo escolar, na medida em que a inovação tecnológica é necessária, mas o processo ocorre lentamente devido aos desafios impostos a este novo cenário da educação.

Palavras-chave: Comunicação. Educação. Tecnologias. Informação. (TICs).

INTRODUÇÃO

A entrada da era digital no processo educativo nos trouxe perspectivas ilimitadas no que tange o processo do conhecimento. No decorrer da história, mais precisamente em 2000, os computadores passaram a ser mais populares, as TICs - Tecnologia de Informação e Comunicação, começaram a fazer diferença nas vidas das pessoas, inclusive no meio acadêmico.

Podemos afirmar que as tecnologias se mostram como grandes aliadas da educação, uma vez que proporciona aos alunos a transmissão de informações e conhecimentos ao mesmo tempo, fazendo com que os indivíduos aprendam a se comunicar com todo o mundo de forma mais participativa.

É perceptível a mudança cognitiva dos adolescentes, crianças e jovens, ao tentarem ler algumas páginas, e principalmente livros e demonstram que não suportam manterem-se concentrados mais de sete minutos, e muito menos aguentam uma leitura com ausência de ilustrações e imagens, ou seja, se torna sofrível a leitura de um livro até seu término.

Nesse aspecto, a oferta e promessa de gratificação instantânea destroem a capacidade de concentração e atenção, juntamente com o exercício do pensamento reflexivo-crítico e a abstração intelectual. Pois, os meios de comunicação não têm exigência de atenção, reflexão, abstração, crítica, pensamento meticoloso, e uma perturbação como provocação e estranhamento da sensibilidade e fantasia, o objetivo dessas produções é satisfazer sem exigir nada, puramente passividade para que se permaneça para sempre infantil.

A visão mágica, oculta o fato de que os tablets, smartphones e os computadores são máquinas, ou seja, necessita da ação humana para serem produzidas, conservadas, programadas, operadas e consertadas.

Diante desse quadro contemporâneo temos a premissa que ter informações é sinônimo de poder, e sendo os computadores grandes centros acumuladores de informações, logo, são centros de poder. Daí a necessidade de repensar a atuação docente mediante a essas novas tecnologias e recursos.

Caso surjam novos desafios, novas estratégias deverão ser traçadas para a superação em um processo contínuo. Outro aspecto importante é envolver a comunidade escolar. Isto poderá ser realizado com a criação de projetos que envolvam as famílias, permitindo que os conceitos aprendidos na escola atinjam o ambiente domiciliar.

TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO

Desde tempos primórdios o homem evoluiu, passou a viver em sociedade e desde então passou a se comunicar com os outros de diversas formas. Muito se inventou para o desenvolvimento de novas técnicas, até a criação dos novos meios de comunicação e informação através da tecnologia. Os computadores e outros equipamentos tornaram insubstituível e de grande importância para a sociedade (SILVA; SILVA & COELHO, s.d.).

Por meio deste é possível gerar o fluxo, o armazenamento e até mesmo o processamento de informações que o uso de softwares acumulam dados diminuindo o uso da mão de obra humana, agilizando assim as informações (SILVA; SILVA & COELHO, s.d.).

A tecnologia e as formas de comunicação, considera-se que é a área que dispõe de ferramentas tecnológicas para facilitar os diversos meios da comunicação, sendo muito útil para a área das pesquisas científicas.

A TIC, Tecnologia da Informação e Comunicação, segundo Tezani (2011, p.36) “permitem a interação num processo contínuo, rico e insuperável que disponibiliza a construção criativa e o aprimoramento constante rumo a novos aperfeiçoamentos”. A modernidade, depara-se com a combinação da informação e do conhecimento com as diversas formas de tecnologias, estamos diante da era da tecnologia da informação digital.

Almeida (s.d., p.71) explica que o uso da tecnologia da informação trata-se de uma rede de conhecimentos que favorece a democratização e seu acesso à informação, sendo a troca de conhecimentos, a compreensão crítica da realidade, o desenvolvimento humano, social, cultural e educacional. Para melhor compreensão ao que diz a autora, essa interação e troca de experiências poderá acarretar uma nova visão e um novo olhar de uma sociedade mais justa.

Assim, a informação e comunicação on-line passa a fazer parte da sociedade ganhando espaço inclusive na educação. A internet é composta de elementos que compõem o processo da comunicação possibilitando essas trocas de conhecimento e informação. Nela estão disponíveis várias linguagens quando acessadas (ALMEIDA, s.d.).

A autora também explica a grande importância da inclusão da internet na educação, pois o contrário disso estaria na contramão da história, pois a tecnologia da informação contribui pedagogicamente para a inclusão dos alunos na cibercultura. Dessa forma, alerta que para contribuição da educação é necessário a qualificação técnica do professor, pois com isso, ele é quem propõe desdobramentos para criar possibilidades de aprendizagem, construindo a cidadania em nosso tempo.

A EDUCAÇÃO MEDIANTE A MÍDIA

Na contemporaneidade é nítida a interferência midiática, principalmente da televisão, na construção do cidadão atual. Esta construção tem seus fundamentos em moldes de uma sociedade de consumo extremamente televisiva.

Segundo Leite (2000), o ambiente educacional, desde o ensino fundamental até o ensino superior, deve discutir como os meios de comunicação e as mídias influenciam a formação educacional dos brasileiros. Visto que, os índices alarmantes de repetência e evasão escolar podem ter relação direta de como a influência midiática, que produz uma população extremamente imagética, que procuram linguagens e textos audiovisuais, e assim, fogem da leitura e escrita.

Logo, surge um novo papel da docência, que é a condução do educando no desenvolvimento de possibilidades de apreensão onde selecione, interprete e organize as informações que lhe são acessíveis na busca do conhecimento. Com a inserção de novas tecnologias na educação, o agente e protagonista no processo de ensino-aprendizagem é o aluno, e o educador é o mediador e intermediário, que desempenha sua função necessariamente por meio de atividades orientadas. Desta forma, a aquisição de novos conhecimentos terá maior utilidade para o educando.

É evidente que grande parcela da população brasileira não conheça ou desfrutem de instituições com tais quesitos, no entanto, em sua maioria possuem acesso a televisão, que adentra todos os lares trazendo consigo a confusa mescla entre o presente e o futuro, a ficção e a realidade, de forma que apresenta e determina o modo de pensar e de existir dos indivíduos, pautando suas opiniões e condutas. E o fato da necessidade de se desconectar ou desligar a TV não é mero moralismo, e sim uma urgência.

Podemos notar no processo de revolução da linguagem as mensagens audiovisuais que, se veiculam por cenas curtas, ritmo acelerado, utilizando uma linguagem concreta e plástica, tem como

resultante a multiplicação de pontos de vista, cenários, personagens e sons, desta forma, não exigem envolvimento e esforço do receptor.

Assim a afetividade tem maior importância no processo de mediação entre indivíduo e o mundo, já que, essa linguagem mexe constantemente com as sensações e imaginação. Essas diferenças é que determinam essencialmente os modos de linguagem audiovisual e a escrita, pois a linguagem escrita possui maior análise lógica, rigorosidade e organização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Verifica-se diante do levantamento bibliográfico realizado que ao utilizar os recursos tecnológicos incorporados ao trabalho do professor no processo de ensino-aprendizagem são benéficos e é inclusivo. Contudo, os atores envolvidos neste processo estão enfrentando um grande desafio, relacionado a capacitação do professor, contextualização do aluno especial e do processo pedagógico mediado através de recursos tecnológicos e estrutura de equipamentos adequados na rede de ensino.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AREND, Richard I. Aprender a ensinar. Lisboa: McGraw-Hill, 1995.
- DOWBOR, Ladislau. Tecnologias do conhecimento: os desafios da educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.
- GOMES, Paola B. M. Barreto. Mídia, imaginário de consumo e educação. Educ. Soc. [online]. 2001, vol.22, n.74, pp. 191-207. ISSN 0101-7330. Disponível em: a11v2274.pdf.
- LAPLANE, A. & GÓES, M. Políticas e Práticas de Educação Inclusiva. São Paulo: Autores Associados. 2004. MARTINO, Mariluci Alves. Desafios para a gestão escolar com o uso de novas tecnologias. São Paulo, PUC-SP, 2004.
- MENEZES, N.A.P., & SOBRAL, S.R. A motivação da comunidade escolar e o recurso a tecnologias de informação. Revista do DICT, 4, 2013, p. 43-50.
- MORAES, Maria Cândida. O Paradigma Educacional Emergente. 11. ed. Campinas: Papyrus, 1997. PONTE, J. P. da (2000). Tecnologias de informação e comunicação na formação de professores: Que desafios? Revista Iberoamericana de Educação, 24, 63- 90. Disponível em: <http://www.rieoei.org/rie24a03.htm>.
- RAMAL, A. Educação na cibercultura: hipertextualidade, leitura, escrita e aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- RODRIGUES, D. Desenvolver a educação inclusiva: dimensões do desenvolvimento profissional. In: . (Org.). Investigação em educação inclusiva, Vol II. Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana. 2007.
- MOURA, Maria Aparecida. Educação científica e cidadania: abordagens teóricas e metodológicas para a formação de pesquisadores juvenis. Belo Horizonte: UFMG / Proex, 2012.



Vanessa Izidorio de Arruda Domingues

Cursou o CEFAM (Centro de Formação Específica e Aperfeiçoamento do Magistério). Pedagoga com Pós-graduação em Psicopedagogia, Docência do Ensino Superior e Políticas Públicas. Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na Prefeitura Municipal de São Paulo, PMSP.

EVOLUÇÃO

2
NOS
DO COM VOCÊ
#ORC
www.primeiraevolucao.com.br



ORGANIZAÇÃO:

Andrea Fernandes de Souza
Manuel Francisco Neto
Vilma Maria da Silva

AUTORES(AS):

Alecina do Nascimento Santos
Daniela da Silva Souza Santos
Débora Miriam Bezerra de Andrade
Fabiana Lemes da Silva
Lucas Missio Christino
Patrícia Mendes Cavalcante de Souza
Quitéria Maria da Silva Barros
Rafaella Torres Santos
Renato Souza de Oliveira Carvalho
Rita de Cássia Barbosa de Carvalho
Simoni Alves Pereira Almeida
Sulamita Gonçalves de Souza
Tamires Aparecida Silva dos Santos
Tânia de Jesus Alves
Terezinha Joana Camilo
Vanessa Izidorio de Arruda Domingues



<https://doi.org/10.52078/issn2673-2573.rpe.26>

Produzida com utilização de softwares livres



www.primeiraevolucao.com.br

Filiada à:

