



ESCOLA CÂNDIDA OLIVEIRA LUZ

Porto Barreiro – PR

(em um acampamento de famílias Sem Terra)



Revista **1ª** EVOLUÇÃO

Ano IV - nº 38 - Março de 2023

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:

Andreia Fernandes de Souza

Manuel Francisco Neto

Vilma Maria da Silva

Organização:

Manuel Francisco Neto

Vilma Maria da Silva

Colunista:

Ana Paula de Lima

AUTORES(AS) DESTA EDIÇÃO

Anildo Joaquim da Silva

Isabel Delfina Casimiro e Luís Venâncio

Jucélia Maria do Nascimento

Jucira Moura Vieira da Silva

Juliana Godoi Marques

Leidimar Martins da Rocha Almeida

Leila da Silva Siqueira

Luciana Mendes do Rego

Marlene da Silva

Patrícia Mendes Cavalcante de Souza

Rita de Cássia Martins Serafim

Vera Lucia Meneses de Lima Marques

Viviane de Cássia Araujo

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

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Revista Primeira Evolução [recurso eletrônico] / [Editor] Antonio Raimundo Pereira Medrado. – ano 4, n. 38 (mar. 2023). – São Paulo : Edições Livro Alternativo, 2023. 132 p. : il. color

Bibliografia

Mensal

Vol. 1, n. 1 (fev. 2020)

ISSN 2675-2573 (on-line)

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

DOI 10.52078/issn2673-2573.rpe.38

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

ACESSOS:

<https://primeiraevolucao.com.br>



<https://doi.org/10.52078/issn2673-2573.rpe.38>



São Paulo | 2023

Editor Responsável:

Antônio Raimundo Pereira Medrado

Editor correspondente (ANGOLA):

Manuel Francisco Neto

Coordenação editorial:

Ana Paula de Lima
Andreia Fernandes de Souza
Antônio Raimundo Pereira Medrado
Isac dos Santos Pereira
José Wilton dos Santos
Manuel Francisco Neto
Vilma Maria da Silva

Com. de Avaliação e Leitura:

Prof. Me. Adeílson Batista Lins
Prof. Me. Alexandre Passos Bitencourt
Profa. Esp. Ana Paula de Lima
Profa. Dra. Andreia Fernandes de Souza
Profa. Dra. Denise Mak
Prof. Dr. Isac dos Santos Pereira
Prof. Dr. Manuel Francisco Neto
Profa. Ma. Maria Mbuanda Caneca Gunza Francisco
Profa. Mirella Clerici Loayza
Profa. Dra. Patrícia Tanganelli Lara
Profa. Dra. Thaís Thomaz Bovo

Bibliotecária:

Patrícia Martins da Silva Rede

Colunistas:

Profa. Esp. Ana Paula de Lima
Profa. Ma. Cleia Teixeira da Silva
Prof. Dr. Isac dos Santos Pereira
Prof. Me. José Wilton dos Santos

Edição, Web-edição e projetos:

Antônio Raimundo Pereira Medrado
Vilma Maria da Silva
Lee Anthony Medrado

Contatos

Tel. 55(11) 99543-5703
Whatsapp: 55(11) 99543-5703
primeiraevolucao@gmail.com (S. Paulo)
netomanuelfrancisco@gmail.com (Luanda)
<https://primeiraevolucao.com.br>

Imagens, fotos, vetores etc:

<https://publicdomainvectors.org/>
<https://pixabay.com>
<https://www.pngwing.com>
<https://br.freepik.com>

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 ajudar e incentivar professores(as) a publicarem suas pesquisas, estudos, vivências ou relatos de experiências.

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

Uma de suas principais características é o fato de ser **independente e totalmente financiada por professoras e professores**, e de distribuição gratuita.

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/as e autores independentes;

Financiar (total ou parcialmente,) livros de professoras/es e estudantes da rede pública.

PRINCÍPIOS:

Os trabalhos voltados para a **educação, cultura** e produções independentes;

O uso exclusivo de **softwares livres** na produção dos livros, revistas, divulgação etc;

A ênfase na produção de **obras coletivas** de profissionais da educação;

Publicar e divulgar **livros de professores(as)** e autores(as) independentes;

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.**

Produzida com utilização de softwares livres



Filiada à:



Platform &
workflow by
OJS / PKP

Google Acadêmico



www.primeiraevolucao.com.br

A educação evolui quanto mais evoluem seus profissionais

05 APRESENTAÇÃO

Profª. Vilma Maria da Silva

06 Refletindo sobre pessoas... aprendendo com elas

Ana Paula de Lima

07 Tempo

BEATRIZ GONÇALVES DA SILVA – 9ºC

08 A arte

FRANCESCO RODRIGUES MOREIRA - 9ºA

10 ESCOLA CÂNDIDA OLIVEIRA LUZ

Porto Barreiro-PR

(em um acampamento de famílias Sem Terra)



ARTIGOS

1. SEGURANÇA DE INFORMAÇÃO NO AMBIENTE DA COMPUTAÇÃO NA NUVEM Anildo Joaquim da Silva	13
2. O PAPEL DOS SINDICATOS E OUTROS ACTORES NA ELABORAÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCATIVAS EM ANGOLA Isabel Delfina Casimiro /Luís Venâncio	27
3. EDUCAÇÃO INFANTIL: A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA Jucélia Maria do Nascimento	39
4. O BRINCAR E OS DESAFIOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL Jucira Moura Vieira da Silva	47
5. A PSICOPEDAGOGIA E SUA IMPORTÂNCIA NA EDUCAÇÃO Juliana Godoi Marques	55
6. FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO INTEGRAL NA ATUALIDADE Leidimar Martins da Rocha Almeida	63
7. GÊNEROS TEXTUAIS E SEQUÊNCIA DIDÁTICA NO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL Leila da Silva Siqueira	71
8. PEDAGOGIA HOSPITALAR, UMA PRÁTICA, GARANTINDO O DIREITO A EDUCAÇÃO Luciana Mendes do Rego	81
9. AS CEM LINGUAGENS DA CRIANÇA: PERSPECTIVAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL Marlene da Silva	89
10. CONTRIBUIÇÕES DA MÚSICA NO DESENVOLVIMENTO EMOCIONAL E COGNITIVO Patrícia Mendes Cavalcante de Souza	97
11. TECNOLOGIAS PARA A APRENDIZAGEM Rita de Cássia Martins Serafim	107
12. A IMPORTÂNCIA DA LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL Vera Lucia Meneses de Lima Marques	115
13. AS PRÁTICAS CORPORAIS POR MEIO DA DANÇA E DO TEATRO Viviane de Cássia Araujo	123

APRESENTAÇÃO

Os professores desempenham um papel crucial no desenvolvimento educacional e intelectual de seus alunos, mas também têm um papel importante a desempenhar na pesquisa e publicação de seus estudos. A pesquisa acadêmica é fundamental para avançar o conhecimento em uma determinada área e para aprimorar a qualidade do ensino em geral.

Quando os professores pesquisam e publicam seus estudos, eles contribuem para o avanço do conhecimento em sua área de atuação e ajudam a criar uma cultura de aprendizado contínuo. Ao conduzir pesquisas, os professores têm a oportunidade de aprofundar sua compreensão de tópicos específicos e descobrir novas informações que podem ser aplicadas em suas aulas.

Além disso, a publicação de estudos ajuda a disseminar essas descobertas e contribuições para uma audiência mais ampla, incluindo outros professores, pesquisadores e estudantes. Isso pode levar a novas colaborações e oportunidades de pesquisa, bem como a uma melhor compreensão dos desafios e oportunidades enfrentados pelos educadores.

Por fim, a pesquisa e publicação de estudos também pode ser uma fonte de inspiração para os alunos, mostrando-lhes que seus professores estão engajados em aprender continuamente e que valorizam o conhecimento e a descoberta. Isso pode motivar os alunos a se tornarem mais envolvidos em suas próprias pesquisas e estudos, criando assim uma cultura de aprendizado e descoberta contínua.

Nós, da Revista Primeira Evolução, temos orgulho de proporcionar um espaço inclusivo e colaborativo para que os profissionais da educação publiquem seus estudos, pesquisas e experiências. Fazemos isso porque amamos a educação, conhecemos e vivemos a realidade das salas de aulas e nos dedicamos diariamente ao bem-estar e à emancipação do ser humano.

Junte-se a nós. #Junt@sSomosMaisFortes



Profª. Vilma Maria da Silva

Pedagoga, especialista em Educação Especial e Alfabetização.

Coordenadora Editorial da Edições Livro Alternativo

vilmamedrado@gmail.com



Ana Paula de Lima*

REFLETINDO SOBRE PESSOAS... APRENDENDO COM ELAS!

Trabalhar com o tema sobre respeito e envolver estudantes do nono ano do Ensino Fundamental é prazeroso e complexo. São pessoas em processo de construção de suas personalidades, testando diariamente ações e atitudes para poderem se relacionar com o mundo escolar e além da escola, de forma que conquistem aquilo que almejam para o futuro. É um misto de comportamentos em que se mostram ou se escondem nas interações que convivem, mas que, a partir das propostas escolares, e também desse projeto na revista, podem vivenciar mais uma oportunidade para expressarem seus pensamentos e sentimentos.

Os textos escritos pelos estudantes que terão suas publicações neste mês, tratam sobre o respeito. O estudante Francesco apresenta enfoque na arte e, fazendo um paralelo por mim, às inúmeras expressões humanas, cada uma com sua origem, cultura, valor e significado. Para o artista existe um motivo para que crie sua obra, uma inspiração, um sentimento... Assim como no caso de grande parte dos comportamentos e ações da vida humana, considerando que a vivência de cada um pode ser tida como arte, criada dia após dia, merecedora de respeito, espaço e tempo, moldada e registrada a cada passo da caminhada.

E o tempo? Ahh... esse é um professor, que a cada experiência, oferece ferramentas para que as pessoas possam amadurecer. É como uma semente plantada, que se rega e cultiva diariamente. É, também, como estudantes em ambientes escolares, que recebem o ensino para que possam construir a aprendizagem necessária e, durante esse processo, refletem sobre a forma de utilizar essas informações no tempo e espaços de suas vidas, dando, assim, significados e funções pelos caminhos que traçam. Assim como traz o texto escrito pela estudante Beatriz, o tempo é necessário para que as pessoas cresçam, amadureçam e estejam prontas para plantar novas sementes.

Então seguimos com os textos dos estudantes Beatriz e Francesco, suas criações e expressões, nos quais podemos sentir um pouco daquilo que os inspiraram e puderam estar aqui compartilhados.



* Pedagoga Especialista em Educação Especial, com ênfase na Deficiência Múltipla e Surdocegueira, também em Altas Habilidades/Superdotação. Autora do livro "A trajetória de uma professora de Educação Especial" e organizadora dos livros "Quando a Educação Especial de qualidade acontece" e "Educação Especial e Inclusiva: caminhos entre o real e o ideal".



TEMPO

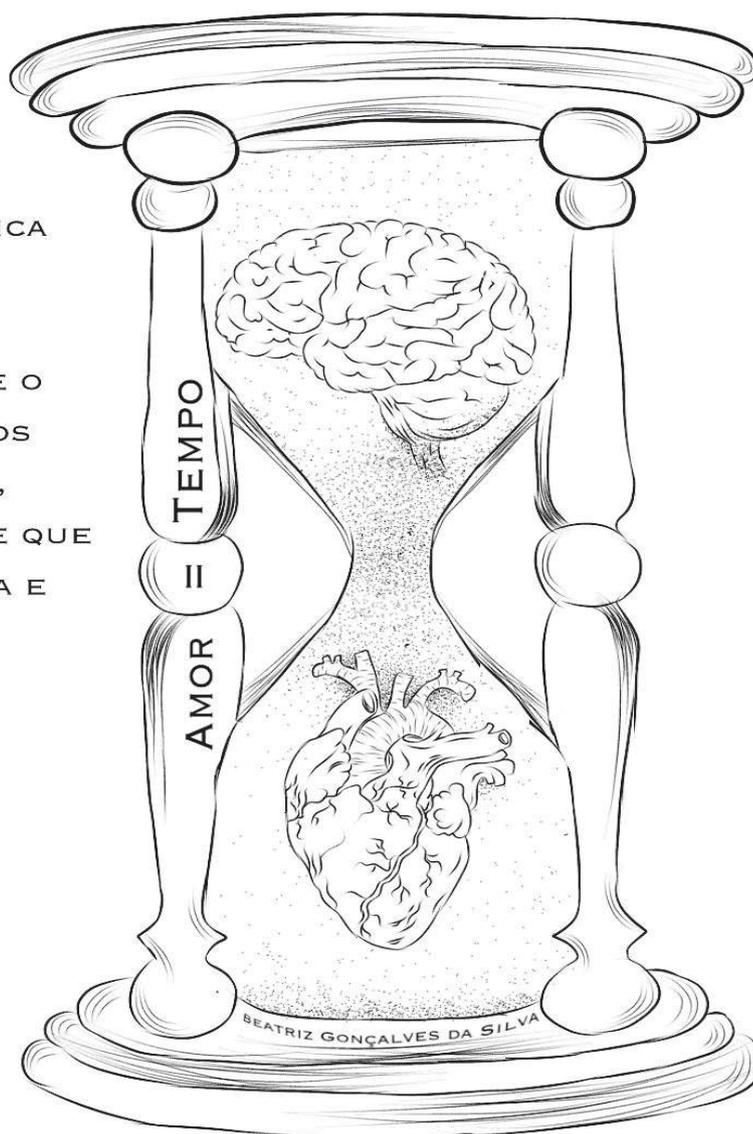
Às vezes me perco pensando
Você deve estar por aí vagando com pressa
À procura de alguém a qual lhe interessa

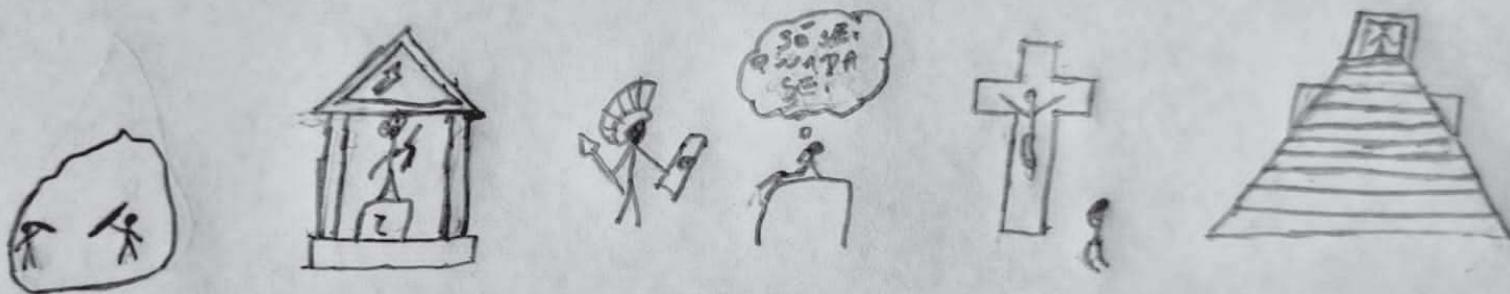
Mas pra que a pressa
Se a conexão se conquista com o tempo?
Assim será, poderá continuar sem arrependimento

Começamos com sinceridade
E assim espero o início de um novo laço
Repleto de lealdade e honestidade
Para que possamos nos unir, assim, pela eternidade.

BEATRIZ GONÇALVES DA SILVA – 9º C
EMEF Carlos de Andrade Rizzini - DRE SA

ÀS VEZES A ÚNICA
COISA QUE
PRECISAMOS É
ESPERAR O QUE O
TEMPO PODE NOS
PROPORCIONAR,
POIS É COM ELE QUE
VEM A MUDANÇA E
APRENDIZADO.





A ARTE

A arte pode ser muitas coisas, um desenho em um pedregulho, que conta uma história, ou um fato que aconteceu.

Ou esculturas, estátuas que representam divindades de diferentes culturas e povos.

Sejam eles, eslavos, gregos, romanos, astecas, celtas, ou até asiáticos. Todos têm sua arte, seja em pinturas, desenhos, arquitetura ou religião.

FRANCESCO RODRIGUES MOREIRA - 9º A
EMEF Carlos de Andrade Rizzini - DRE SA

UMA COLETÂNEA DE ARTIGOS ESPECIALMENTE PRODUZIDA PARA SER ESPECIAL

QUANDO A EDUCAÇÃO ESPECIAL DE QUALIDADE ACONTECE

Ana Paula de Lima (ORG)

Shirley Rodrigues Maia (prefácio)

ISBN 978-85-94380-28-9

224 páginas



ISBN: 978-85-94380-28-9

www.primeiraevolucao.com.br



ESCOLA MULTISSERIADA DO CAMPO É PREMIADA NO CONCURSO TERRITÓRIO DO INSTITUTO TOMIE OHTAKE

Uma pequena escola, localizada no estado do Paraná, no município de Porto Barreiro em um acampamento de famílias Sem Terra foi premiada entre os 10 melhores projetos de inovação pedagógica, pelo Instituto Tomie Ohtake, na 6ª Edição do Prêmio Territórios.

A professora Luciana Rigon que é a responsável pelo projeto da escola destaca que sempre trabalhou com projetos ao longo de seus mais 15 anos de prática de magistério e como forma de buscar melhorar a estrutura física da escola que é muito precária e também equipamentos de suporte pedagógico, tem adotado como prática cadastrar os projetos da escola em diversos concursos. Destaca ainda que graças as parcerias têm garantido melhores condições e por consequência melhorado o lado pedagógico da escola.

A Escola Cândida Oliveira Luz, é uma escola municipal que atende de forma multisseriada alunos da educação infantil ao 5º ano do Ensino fundamental. Ela é uma escola do campo que trabalha com uma realidade específica de filhos e filhas de agricultores Sem Terra.

Os educadores da escola têm seus trabalhos embasados nas teorias de Paulo Freire, para o qual, o verdadeiro alfabetizado é aquele que é capaz de ler (e compreender) a sua própria realidade. Nesta perspectiva, os trabalhos desenvolvidos tem com o ponto de partida a realidade imediata que os alunos vivenciam. Para o ano letivo de 2022, o projeto desenvolvido teve como título "A FAUNA E A FLORA DA MINHA COMUNIDADE", projeto esse

“EU QUERO UMA ESCOLA DO CAMPO, QUE NÃO TENHA CERCAS, QUE NÃO TENHA MUROS, ONDE IREMOS APRENDER A SERMOS CONSTRUTORES DO FUTURO”.



que explora os ambientes próximos a Instituição de Ensino e transforma as parcelas de terra (lote) que as famílias detêm posse em campo de pesquisa.

A professora Luciana destaca que “os alunos se sentem motivados, pois o que estão vivenciando na escola, faz parte do cotidiano de suas vidas, o que torna mais fácil de trabalhar os conteúdos previstos no Projeto Político Pedagógico da escola e ganham significância para os alunos.



Para o pedagogo e professor Rene Rigon, o projeto vincula os saberes locais aos conhecimentos científicos, onde envolve não apenas os alunos, mas também os pais e esses se sentem valorizados e reforçam essa valorização para os filhos.

Dentre as fases do projeto “A FAUNA E A FLORA DA MINHA COMUNIDADE”, muitos trabalhos foram realizados durante grande parte do ano letivo de 2022, com levantamentos tanto da fauna, quanto da flora local, com muitas aulas de campo, pesquisas bibliográficas, entrevistas e resgates de histórias com fotos e fatos.... E na escola isso se tornou meios para trabalhar os conteúdos propostos.

A escola do campo, é uma escola viva, que tem como sua maior marca a participação e envolvimento da comunidade, dessa forma cabe a escola potencializar essa parceria e fazer sempre o seu melhor, em prol dos alunos e de suas aprendizagens.

DESTAQUE



Com relação ao reconhecimento que a escola atingiu ao ser premiada na 6ª Edição do Premio Territórios, a professora Luciana destaca que foi uma emoção grandiosa e que não esperava chegar tão longe... “nossa escola é tão pequena, uma escola velha, de madeira, que atende 35 alunos, uma escola do campo... Estamos vivendo um sonho... Chorei muito... Todos de nossa comunidade estão se sentindo

valorizados, a auto estima dos alunos está no ápice... Através da educação estamos mostrando a luta do povo para conquistar a terra e ter uma vida mais digna.

Já o professor Rene Rigon destaca que a escola sempre esteve presente na vida do acampamento que já existe há mais de 24 anos, e que a escola no passado era lugar de alimentar as crianças, pois a miséria era grande, mas que após cada família receber um parcela (lote) de terra esse contexto mudou. A terra transformou a vida de todos e atualmente as famílias conquistaram vida digna e tem sonhos e realizações bem ambiciosas. O que se vivenciam neste espaço é diferente do que acontece no geral, onde os jovens estudam e migram rapidamente para o meio urbano. No acampamento Porto Pinheiro, os jovens até fazem experiências no meio urbano, mas muitos voltam e fazem a sucessão familiar na propriedade.



Para a mãe Jeici Keli Lunelli, os trabalhos que a escola desenvolve, são bem diferentes do que eram no seu tempo escolar, onde ela tinha vergonha de dizer que era filha de agricultores, onde os professores falavam, estude Jeici para você trocar a enxada pela caneta. A profissão “agricultor” não era valorizada, era vista como atraso. Os trabalhos que a escola desenvolve atualmente, mostra o outro lado da agricultura, da vida com qualidade, geração de renda e isso que eu quero para meu filho.

O pequeno aluno Eduardo Lunelli, filho da Jeici, fala em alto e bom som, “quando eu crescer eu quero ser agricultor”.

Ao ouvirmos os depoimentos de pais e alunos, sentimos realizados em nossa missão, pois além de ensinar os conteúdos propostos, fazemos a diferença na vida das famílias e projetamos sonhos em nossos alunos em fazer a continuidade da vida no campo e vida com dignidade.

Enviado por Luciana Rigon

SEGURANÇA DE INFORMAÇÃO NO AMBIENTE DA COMPUTAÇÃO NA NUVEM

ANILDO JOAQUIM DA SILVA

RESUMO

Esta pesquisa demonstra de forma sucinta sobre a Cloud Computing e a sua Segurança. É um novo paradigma da Tecnologia de Informação, de facto, que tem sido imparável pela facilidade dos seus serviços que têm características essenciais tais como Autoatendimento sob demanda, Amplo acesso à rede, Elasticidade rápida, Mensuração do serviço e Localização-recurso transparente de pool para múltiplos cliente. Para além das características supracitadas, a Cloud Computing (CC) possui os principais modelos de infraestrutura como serviço (IaaS), Plataforma como serviço (PaaS) e Software como serviço (SaaS), visto que isto, consiste no armazenamento, compartilhamento e acessibilidade dos dados em qualquer parte do mundo com acesso remoto e Internet. Este feito é graças a Virtualização, que é abstração de hardware, ou seja, quase inexistência de memória física, mas, com maior capacidade de armazenamento em memória virtual. Não obstante, ao que já frisamos, o objectivo principal deste artigo é analisar e exteriorizar as principais ameaças nos modelos da computação na Nuvem, portanto, é uma preocupação proeminente das pessoas singulares e empresas, ora bem, a Segurança em Cloud consiste em proteger os dados e serviços através dos seus quatro pilares fundamentais, nomeadamente: Confidencialidade, Autenticidade, Integridade e Disponibilidade, no sentido de evitar qualquer risco em todo processo de migração e armazenamento dos dados. Com esta Dissertação, pretendemos reforçar a garantia do uso dos serviços da Cloud Computing, em função as vantagens que tem oferecido aos utentes, como eficiência, automação, elasticidade, escalabilidade e o aumento da produtividade. Por isso é que, a adesão e a migração das empresas é cada vez eminente para a Computação das Nuvens, mas pensando em como será garantida a segurança por terceiros, visto que, é um elemento crucial para qualquer pessoa singular ou empresa.

Palavras Chave: Cloud Computing. Segurança. Virtualização. Empresa

ANÁLISE DAS CONDIÇÕES DE SEGURANÇA NA COMPUTAÇÃO DAS NUVENS

Nestes últimos anos, a Tecnologia de Informação (TI), tem evoluído cada segundo que passa, trazendo consigo novos modelos de tecnologias que têm ajudado na redução significativa dos recursos ou meios físicos nas empresas. Um destes modelos de tecnologia é o Cloud Computing, ou seja, Computação em Nuvem, que consiste na organização, armazenamento e entrega dos recursos de através da Internet, utilizando um provedor de serviços da nuvem, como por exemplo o AWS – Amazon Web Services, Microsoft e Google.

Diferente dos modos anteriores, a computação da nuvem introduz novas modalidades de negócio como é o caso de pagamento conforme o uso, Serviços mensuráveis e sob demanda, entrega fácil por via web. Dado o facto de utilizar a virtualização, a computação na nuvem para além de tornar os recursos elásticos, vem libertar as empresas do factor hardware, o que vem diminuir o consumo de energia, propiciando um ambiente computacional amigável ao ambiente.

O termo Cloud Computing, representa não uma nova tecnologia, mas sim um novo modelo operacional que reúne um conjunto de tecnologias já existentes para conduzir negócios de uma maneira diferente. E por este facto que existem diferentes percepções do que seja cloud computing, o que torna a padronização da sua definição uma tarefa difícil (Andrei Braga, s/d). Segundo o NIST – National Institute of Standards and Technology (Instituto Nacional de Padrões e Tecnologia) do Ministério do Comércio americano, (2019) a computação em nuvem é um modelo para habilitar o acesso por rede ubíquo, conveniente e sob demanda a um conjunto compartilhado de recursos de computação (como redes, servidores, armazenamento, aplicações e serviços) que possam ser rapidamente provisionados e liberados com o mínimo de esforço de gerenciamento ou interação com o provedor de serviços (NIST, 2019).

A Segurança da informação nada mais é do que garantir a integridade e protecção das informações de uma organização (Jean Dias, 2012). Enquanto que, a NIST, afirma que as organizações que utilizam uma abordagem de computação em nuvens privadas possuem um maior nível de controle sobre os dados (NIST, 2019).

O ritmo de evolução da computação na Nuvem e sobretudo as valências que fornece propõem, de forma inevitável, a sua adesão. Nesta Dissertação, a abordagem fundamental recai sobre a segurança dos serviços de Cloud Computing que é uma grande preocupação dos clientes e é o desafio mais visível a ser enfrentado. O trabalho analisa e exterioriza as principais ameaças nos modelos principais da computação na Nuvem como é o caso do SaaS, PaaS e IaaS e os mecanismos actualmente existentes para a sua mitigação. Uma infraestrutura em OpenStack é criada para facilitar a aproximação dos aspectos de segurança.

COMPUTAÇÃO EM NUVEM

O NIST definiu computação em nuvem como um modelo, para permitir o acesso ubíquo e conveniente à rede a pedido de um conjunto partilhado de recursos de computação configuráveis (redes, servidores, armazenamento, serviços e aplicações) que pode ser rapidamente provisionado e libertado, com o mínimo esforço de gestão ou interação do prestador de serviços (NIST, 2019).

Computação em nuvem, significa desenvolvimento e aplicação de tecnologia de computação baseada na Internet. Este termo é um método de cálculos informáticos, num espaço em que as capacidades baseadas em TI são apresentadas como um serviço para o utilizador, podendo ter acesso a serviços

baseados em tecnologia na Internet, sem informação especializada sobre estas tecnologias ou ter o controle de infraestruturas tecnológicas que as suportam. Trata-se assim de um conceito geral, que está a ser usado para a integração de novas tecnologias, incluindo

software como serviço, web e outras novas soluções apresentadas recentemente, podendo atender a todos os requisitos do utilizador no espaço Internet (Barros, 2021). A computação na nuvem é um novo modelo de computação que permite ao usuário final acessar uma grande quantidade de aplicações e serviços em qualquer lugar e independente da plataforma, bastando para isso ter um terminal conectado à “nuvem”. A palavra nuvem sugere uma ideia de ambiente desconhecido, o qual podemos ver somente seu início e fim. Por este motivo esta foi muito bem empregada na nomenclatura deste novo modelo, onde toda a infraestrutura e recursos computacionais ficam “escondidos”, tendo o usuário o acesso apenas a uma interface padrão através da qual é disponibilizado todo o conjunto de variadas aplicações e serviços (Andrei Braga e Nogueira, s/d).

É bom lembrar que, por detrás deste mistério todo (computação em nuvem), existem data centers que suportam os serviços de armazenamento, compartilhamento e acessibilidade, o que tem suportado o funcionamento pleno das plataformas dos provedores para os clientes.

CARACTERÍSTICAS ESSENCIAIS PARA UMA NUVEM DE ALTO DESEMPENHO

O (NIST) Instituto Nacional de Normas e Tecnologia Americano, identifica várias características essenciais de uma nuvem de alto desempenho (NIST, 2019).

Serviços sob demanda: o usuário pode definir automaticamente e sob demanda o fornecimento de recursos da nuvem, tais como poder de processamento e capacidade de armazenamento, conforme sua necessidade e sem que haja interação humana com o prestador de serviço.

Acesso por banda larga: recursos estão disponíveis na rede e são acessados pelos clientes através de variadas plataformas (e.g., smartphones, laptops, desktops, etc.).

Conjunto de recursos: os recursos de computação (armazenamento, processamento, memória, largura de banda e máquinas virtuais) do provedor são agrupados para atender múltiplos usuários. Esses recursos, sejam eles físicos ou virtuais, são atribuídos dinamicamente e de acordo com a demanda dos clientes.

Elasticidade rápida: recursos podem ser rapidamente fornecidos para garantir a escalabilidade dos serviços. Assim, o usuário tem a impressão de que os recursos disponíveis são ilimitados e podem ser adquiridos em qualquer quantidade e a qualquer momento.

Serviço mensurável: a nuvem controla e otimiza o uso de recursos, fornecendo métricas de acordo com o tipo de serviço sendo fornecido. Tanto o provedor quanto o cliente podem monitorar e controlar a utilização dos recursos.

PRINCIPAIS MODELOS DOS SERVIÇOS DA COMPUTAÇÃO EM NUVEM

Além desses características supracitadas, o NIST também define camadas de oferta de serviço e modelos de implantação. Os modelos de implantação incluem nuvens privadas, públicas, comunidade e híbridas. As camadas de serviço para cada um desses modelos de entrega incluem:

Infraestrutura como Serviço - IaaS (Infrastructure as a Service): Se refere à disponibilização dos componentes básicos da TI em nuvem como: processamento, armazenamento, rede entre outros recursos. Entre outras palavras, fornece todos os

recursos de um Data Center local de forma virtualizada, disponível via Internet através de hospedagem do provedor do serviço. Este modelo de computação em nuvem, permite ao usuário controlar ou gerenciar os serviços por meio de aplicações acessadas pela Internet. Além disso, implantar sistemas operacionais, controlar o armazenamento de dados e arquivos e prover infraestrutura para as aplicações desenvolvidas por meio de servidores de aplicação são também papéis desse tipo de infraestrutura. Seus principais benefícios são: Maior segurança e qualidade dos hardwares ofertados por um preço menor do que seria se fosse montado um Data



Center local com as mesmas configurações que foram contratadas para esse serviço e maior agilidade na inovação e implementação de aplicativos e serviços oferecidos aos clientes por estar num ambiente altamente escalável, de alta adaptabilidade e pronto para uso e alterações de acordo com o desejo do cliente (Silva, 2022). A imagem abaixo, ilustra uma infraestrutura IaaS:

Fonte: <https://blog.introduce.com.br/iaas-paas-saas-conheca-os-modelos-de-cloud-computing/>

Plataforma como Serviço - PaaS (Platform as a Service): é um dos modelos de computação em nuvem. Possui o foco em criar e hospedar aplicativos Web, como também prover soluções para suportar o desenvolvimento de aplicações, passando por todas as fases do ciclo de vida de um aplicativo Web: compilação, teste, implantação, gerenciamento e atualização. PaaS nada mais é do que um ambiente de desenvolvimento e implantação completo na nuvem marcado principalmente por uma agilidade no desenvolvimento e na implantação de softwares. O PaaS fornece aos usuários e desenvolvedores as ferramentas necessárias para tal, sem se preocupar com a configuração ou gerenciamento da infraestrutura dos servidores, armazenamento, redes e bancos de dados (Silva, 2022). Utiliza a mesma estrutura do IaaS com o adicional da utilização de sistemas operacionais, ferramentas de desenvolvimento, serviços de BI (Business Intelligence) e sistemas gerenciadores de banco de dados por exemplo. Alguns dos softwares ou provedores PaaS mais conhecidos são: IBM Bluemix, Microsoft Windows Azure, Jelastic, Google App Engine e Red Hat OpenShift. A imagem abaixo, ilustra uma plataforma PaaS:



Fonte: <https://blog.introduce.com.br/iaas-paas-saas-conheca-os-modelos-de-cloud-computing/>

Software como Serviço - SaaS (Software as a Service): software como serviço de computação em nuvem é uma definição que se dá para quando um cliente, empresa ou corporação utiliza uma aplicação sem ter que instalá-lo em suas máquinas e servidores. O acesso é realizado de forma totalmente remota e normalmente através de qualquer dispositivo, seja computadores, notebooks, tablets ou smartphones (Silva, 2022). Esse é um serviço completo e o principal tipo de utilização da nuvem como serviço. Alguns dos sistemas SaaS mais conhecidos são os de armazenamento de arquivo, como por exemplo Dropbox, Google Docs, Google Drive. Tem também o Salesforce, Amazon AWS, LinkedIn, Workday entre outros. A imagem abaixo, ilustra interação com o software Saas:



Fonte: <https://blog.introduce.com.br/iaas-paas-saas-conheca-os-modelos-de-cloud-computing/>

Uma **infraestrutura na nuvem** é o conjunto de hardware e software que habilita as cinco características essenciais da computação em nuvem. A infraestrutura na nuvem é composta por uma camada física e uma camada de abstração. A camada física consiste dos recursos de hardware que suportam os serviços na nuvem sendo oferecidos, e geralmente inclui servidores, armazenamento e rede. A camada de abstração consiste do software instalado sobre a camada física, através do qual as cinco características essenciais da nuvem se manifestam. Conceitualmente, a camada de abstração assenta-se sobre a camada física (NIST, 2019).

TIPOS DE CLOUDS OU MODALIDADES DE INSTALAÇÃO

Segundo O NIST – *National Institute of Standards and Technology* (Instituto Nacional de Padrões e Tecnologia) do Ministério do Comércio americano (Center, 2014), os tipos de clouds são os seguintes:

Nuvem privada: A infraestrutura na nuvem é provisionada para uso exclusivo por uma única organização composta de diversos consumidores (como unidades de negócio). A sua propriedade, gerenciamento e operação podem ser da organização, de terceiros ou de uma combinação mista, e pode estar dentro ou fora das instalações da organização.

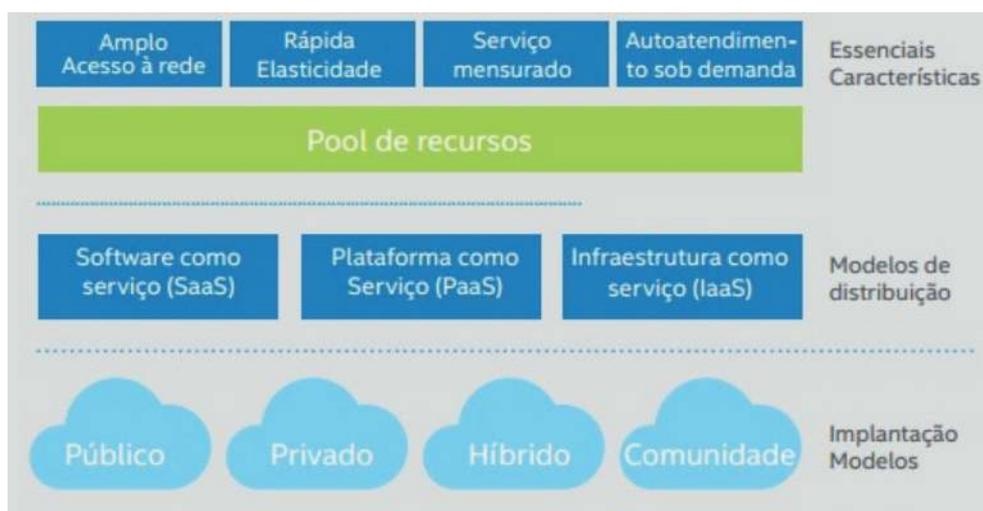
Nuvem comunitária: A infraestrutura na nuvem é provisionada para uso exclusivo por uma determinada comunidade de consumidores de organizações que têm interesses em comum (de missão, requisitos de segurança, políticas, observância de regulamentações). A sua propriedade, gerenciamento e operação podem ser de uma ou mais organizações da comunidade, de terceiros ou de uma combinação mista, e pode estar dentro ou fora das instalações das organizações participantes.

Nuvem pública: A infraestrutura na nuvem é provisionada para uso aberto ao público em geral. A sua propriedade, gerenciamento e operação podem ser de uma empresa,

uma instituição acadêmica, uma organização do governo, ou de uma combinação mista. Ela fica nas instalações do fornecedor.

Nuvem híbrida: A infraestrutura na nuvem é uma composição de duas ou mais infraestruturas na nuvem (privadas, comunitárias ou públicas) que permanecem entidades distintas, mas são interligadas por tecnologia padronizada ou proprietária que permite a comunicação de dados e portabilidade de aplicações (como transferência de processamento para a nuvem para balanceamento de carga entre nuvens).

Modelo de computação em nuvem do Instituto Nacional de Normas e Tecnologia Americano (NIST).



Fonte: <http://csrc.nist.gov/publications/nistpubs/800-146/sp800-146.pdf>

Tabela: Comparação entre abordagens de implantação (NIST).

Nuvem	Gerência	Propriedade	Localização	Segurança
Pública	Terceira	Terceira	Externa e Interna	Baixa
Privada	Própria	Própria ou Terceira	Externa e Interna	Alta
Híbrida	Própria ou Terceira	Própria ou Terceira	Externa e Interna	Média
Comunitária	Própria ou Terceira	Própria ou Terceira	Externa e Interna	Média

Adaptada: de (CSA, 2011)

A gerência diz respeito a quem controla a nuvem, ou seja, quem organiza e administra os serviços. Assim, em nuvens privadas a gerência é feita pela própria instituição que se utiliza de seus serviços, enquanto em nuvens públicas a gerência é realizada por terceiros; já no caso de nuvens híbridas/comunitárias, a gerência pode ser própria ou de terceiros. A propriedade indica quem fornece o serviço de nuvem: em uma nuvem pública, o serviço é fornecido por terceiros, enquanto nuvens públicas, híbridas e comunitárias podem ser fornecidas tanto por terceiros ou usando recursos próprios. A localização refere-se ao posicionamento da parte física da nuvem, como, por exemplo, a sala-cofre na qual está localizado o hardware sob o qual as camadas da nuvem são construídas. Como tecnologias de nuvem em geral fornecem um elevado grau de transparência na localização dos recursos subjacentes, nuvens computacionais podem ser colocadas tanto em ambientes

externos como internos à organização (ou mesmo uma combinação dos dois), independentemente do seu tipo (Koslovski, 2014).

Finalmente, no tocante à segurança, com uma nuvem privada a organização mantém seus dados limitados ao acesso interno, garantindo um elevado nível de segurança pois a gerência e utilização da nuvem são realizadas pela própria organização. Ao utilizar uma nuvem híbrida a organização permite que sua nuvem privada comunique-se com uma nuvem (pública ou privada) sob gerência de outrem, tornando o nível de segurança um pouco mais baixo devido à troca de dados com uma entidade cujas políticas de segurança são possivelmente desconhecidas (ENISA, 2011). Já a nuvem pública é o tipo de nuvem que possui nível de segurança mais baixo, pois está aberta a qualquer perfil de usuário que conheça a localização do serviço.

SEGURANÇA NA COMPUTAÇÃO EM NUVEM

A segurança da informação na nuvem são segredos comerciais, *know-how* técnico ou informações sobre clientes e preços são a base de muitas empresas. A protecção dessas informações é uma tarefa importante, sendo a principal preocupação a protecção contra perda e uso indevido de dados. Por essas razões, a protecção de informações confidenciais é de grande importância para proteger as corporações de danos económicos, sendo o objecto da segurança da informação (Barbieri, 2019).

Segurança da Informação

Segurança é firmeza, certeza, convicção, protecção contra possíveis atentados ou ataques a uma instituição ou personalidade. A Informação é um conjunto de dados, em princípio imprevisíveis, recebido do exterior ou por um ser vivo (especialmente o homem) por intermédio dos seus sentidos ou por uma máquina electrónica (Dicionário de Língua Portuguesa, 2003).

A segurança da informação, consiste na protecção dos activos (dados), desde a sua concessão, manuseamento ou processamento e armazenamento, sem interferência de terceiros com intenção maleficia. Varella define a segurança da informação que, visa proteger o acesso ou modificação não autorizados de dados, ao mesmo tempo em que torna possível garantir que apenas usuários autorizados tenham acesso a esses. Esse conjunto de práticas de protecção são aplicadas tanto durante o armazenamento quanto durante a transmissão de um local físico para um virtual, ou vice-versa (Varella, 2019). Enquanto Laudon, define que, Segurança é um termo que compreende todas as ações desempenhadas junto às políticas, aos processos e às medidas técnicas para causar a restrição quanto ao acesso não autorizado, alterações, roubos ou danos físicos aos sistemas de informação (Laudon & Jane, 2011).

Segurança de TI, segurança cibernética ou segurança na Internet, todos esses termos vão na mesmadição, mas existem diferenças sutis. A segurança de TI é comumente definida como a protecção de sistemas de TI contra danos e ameaças, se estendendo desde o arquivo individual até computadores, redes, serviços em nuvem e data centers inteiros (Ferreira, 2015).

A segurança cibernética estende a segurança de TI a todo o espaço cibernético. Como a maioria dos sistemas está conectada à Internet, a segurança de TI e a segurança cibernética são frequentemente equiparadas, já que incluem todas as medidas técnicas e organizacionais para proteger os sistemas contra ataques cibernéticos e outras ameaças. Incluem, por exemplo, controles de acesso, criptografia, gerenciamento de direitos, *firewalls*, *proxies*, antivírus, gerenciamento de vulnerabilidades e muito mais. O termo segurança na Internet refere-se especificamente à proteção contra ameaças da Internet (Varella, 2019).

PRINCIPAIS TÓPICOS DE SEGURANÇA NA CLOUD COMPUTING

Nesta seção serão explicados com maiores detalhes os tópicos que mais impactam na segurança na cloud computing. Originalmente, a CSA (Cloud Security Alliance) dividiu a segurança na cloud em 15 itens. Para melhor entendimento, eles foram categorizados em três tópicos. São eles:

- Segurança tradicional
- Disponibilidade
- Controle de dados por terceiros

Segurança Tradicional

São as invasões ou ataques que se tornam possíveis, ou pelo menos mais fáceis de acontecer, quando um sistema é migrado para a nuvem. Os provedores de serviços na nuvem respondem dizendo que seus sistemas de segurança estão mais maduros do que de outras companhias. Outro argumento usado é que é mais eficiente garantir a segurança se controlada por um terceiro do que internamente, se o que preocupa as companhias são as ameaças internas. Além disso, é melhor garantir a segurança com contratos com provedores do serviço do que com formas tradicionais de segurança (Zanutto, s/d).

Ainda (Zanutto, s/d) afirma que as preocupações que concernem a este tópico são:

1. Ataque no nível de Máquina Virtual (VM-Level attacks). Potenciais vulnerabilidades no hypervisor ou tecnologia de virtualização de máquinas (VM) empregada pelos provedores de cloud com arquiteturas para múltiplos usuários. Vulnerabilidades aparecem no VMWare, XEN e Microsoft Virtual PC e Virtual Server. Os provedores usualmente garantem a segurança através do uso de firewalls e do monitoramento constante.
2. Vulnerabilidades do provedor da Cloud. São problemas a nível de plataforma, como SQL Injections ou scripts cross-site no salesforce.com. Mesmo o Google Docs, da Google, foi vítima desse tipo de ataque. Segundo a Google, não existe nada de novo no que diz respeito a esses ataques, apenas o contexto. Este tipo de ataque tem se tornado extremamente comuns ultimamente, alguns exemplos serão citados numa seção posterior. A IBM oferece sua ferramenta Rational AppScan, que procura por vulnerabilidades em web services como um serviço de segurança na nuvem.
3. Phishing de provedores de Cloud. Phising nada mais é do que se passar por alguém confiável (um site, por exemplo) para obter informações confidenciais como login e senha. Phishers e engenheiros sociais têm atacado através de phishing de provedores de Cloud, como os acontecidos com o Salesforce.com.

4. Superfície de Ataque a Rede Expandida. Diz respeito em como o usuário deve proteger a infraestrutura de comunicação com a nuvem, uma vez que esta geralmente estará do outro lado de um firewall.

5. Autenticação e Autorização. O framework de autenticação e autorização empresarial não se estende à cloud naturalmente. Como as companhias mesclam seus frameworks existentes para incluir os recursos da cloud? Além disso, como as empresas mesclam seus sistemas e métricas de segurança com os sistemas e métricas dos provedores de segurança da cloud (se houverem)?

6. Forense na Cloud. Em uma investigação forense tradicional, os investigadores levam em consideração o equipamento usado para recuperar os dados desejados. Em um sistema tradicional, a proporção de dados escritos, apagados e reescrito tem baixo impacto. Todavia, quando se pensa na cloud, tem-se uma escala muito maior, com os provedores de cloud rodando suas próprias infraestruturas multi-server.

Disponibilidade

Diz respeito a disponibilidade de serviços e dados críticos. Exemplos de incidentes neste quesito são a queda do Gmail em 2008 e do Amazon S3 também em 2008. Algumas falhas são indicadas segundo (Zanutto, s/d):

1. Uptime. Assim como com os tópicos de segurança tradicional, os provedores de Cloud afirmam estar seguros neste quesito, mais até do que um sistema de datacenters controlado pela própria empresa cliente. Além do risco de ter o serviço fora do ar, ainda existe o risco da nuvem não conseguir ser escalável para aplicações. O CEO da SAP, Leo Apotheker diz que certas coisas não devem ser colocadas na nuvem, pois esta pode entrar em colapso, como empresas que oferecem um serviço para 50 milhões de clientes.

2. Único Ponto de Falha. Os provedores de nuvem são geralmente vistos como tendo uma disponibilidade muito maior do que a de um sistema interno, mas isso pode não ser verdade, uma vez que existem mais de um ponto isolado de falha para ataques. Imaginemos a nuvem da Amazon. Um atacante que tente derrubar um dos serviços nela hospedado pode derrubar todo o servidor, logo derrubando também serviços “inocentes”, que não eram originalmente alvos para o ataque.

3. Garantia de Integridade Computacional. Basicamente se trata de ter certeza que uma aplicação está em execução na nuvem e gerando resultados válidos. Como exemplo, o Folding@Home de Stanford realiza a mesma tarefa em múltiplos clientes e analisa o resultado que, espera-se, esteja em um consenso.

Controle de Dados por Terceiros

As implicações legais de dados e aplicações sendo mantidos por terceiros não são bem compreendidas e por vezes se torna algo complexo. Um risco quando dados são manipulados por terceiros é a falta de controle e a transparência. Uma das tendências da nuvem é permitir implementações de forma independente, mas isso vai contra conformidades regulamentares da cloud, que requerem transparência. Basicamente isso quer dizer que a mesma

transparência que facilita algumas coisas para os desenvolvedores, também os impede de ter um maior controle sobre seus dados. Com esses alertas, alguns provedores de Cloud estão começando a criar mais nuvens privadas a fim de evitar esses problemas e continuar usufruindo alguns dos benefícios da cloud. Como exemplo, Benjamin Linder, CEO da Scalent Systems, diz que na sua posição de CEO o que ele mais vê no mercado são empresas tendo dificuldades em confiar em nuvens externas com sistemas proprietários e de alta disponibilidade. Dessa forma, elas estão criando nuvens internas que atendam suas necessidades de forma mais controlada. Alguns problemas também são apontados quanto ao controle, segundo (Zanutto, s/d):

1. Por Diligência. Uma empresa contratante de serviço de nuvem é autuada judicialmente ou sofre outra ação legal. Ela pode contar com uma resposta do provedor da nuvem em tempo hábil? Uma questão relacionada é no que diz respeito à exclusão de arquivos da Cloud segundo políticas da empresa contratante. Ela tem garantias que o seu dado foi realmente excluído?

2. Auditabilidade. Problemas de auditabilidade são outro problema causado pela falta de controle da nuvem. Imaginemos uma empresa com seus dados e serviços na cloud. Existe transparência suficiente nas operações do provedor de cloud para que estes dados e serviços sejam usados a fim de auditoria? A revista Information Security Magazine coloca em questão como é possível fazer a auditoria de um sistema de uma organização quando este se encontra na nuvem, um ambiente distribuído e dinâmico com vários usuários, além da empresa auditada, e que pode estar distribuído por todo o globo? Isso torna difícil para os auditores comprovarem que os dados estão seguros e não podem ser acessados indevidamente.

Uma preocupação relacionada diz respeito à administração de atividades na nuvem. É extremamente simples se tornar usuário da nuvem, às vezes mais do que deveria. Uma das principais diretrizes de auditoria é a SAS 70, que define diretrizes para auditores avaliarem controles internos, para controle de instâncias de processos de informações sensíveis. Algumas dessas diretrizes de auditorias exigem que os dados sejam processados em uma determinada localidade geográfica. As empresas provedoras de cloud estão respondendo a isto com ofertas de produtos “geolocalizados”, que garantem este requisito.

3. Obrigações Contratuais. Quando se usa a infraestrutura de uma outra empresa, é fato que estas não têm interesses comuns. Mas algumas exigências contratuais no uso da cloud são até mesmo impressionantes. Como exemplo, este trecho retirado das condições de uso da Amazon EC2, usado também por outros provedores como o OpSource Cloud: “ Não-afirmação. Durante e após o termo do acordo, com respeito a qualquer um dos serviços que você optar por usar, você não vai se valer de, autorizar, assistir, nem encorajar qualquer terceiro a afirmar contra nós ou contra qualquer um de nossos clientes, usuários finais, fornecedores, parceiros de negócios (incluindo vendedores de terceiros em websites operados por, ou em nosso nome) licenciados, sub-licenciados ou cessionários, qualquer violação de patentes ou outros alegando violação de propriedade intelectual com respeito a tais serviços”. Isso quer dizer que ao usar a EC2 da Amazon ou o OpSource, você não tem o direito de reivindicar a

patente de algo lá hospedado, se este vazar, acusando a Amazon ou qualquer um dos outros clientes da mesma. Até o momento, não se sabe da validade legal desse termo, mas o simples fato do mesmo existir não é um bom sinal para qualquer contratante que correria então o risco de ter uma patente violada.

4. Espionagem do Provedor da Cloud. Diz respeito à preocupação com roubo de dados proprietários da companhia por parte da empresa que provedora da nuvem. Exemplos disso são o Google Docs e o Google Apps. Ambos são serviços prestados por uma infraestrutura de nuvem fechada. Os usuários têm medo de confiar seus dados privados em nuvens assim, ainda que se trate de uma empresa gigante como a Google, como disse Shoukry Tiab, vice-presidente de TI da Jenny Craig, usuário do Postini e do Google Maps. Pelo menos neste caso, os usuários da nuvem chegaram ao consenso que o risco era bem menor do que os benefícios de se confiar dados privados na nuvem. Logo esta não é a maior preocupação hoje no que diz respeito à Cloud Computing.

5. Bloqueio de Dados (Data Lock-in). Como um usuário da nuvem evite que seus dados fiquem bloqueados em um provedor da nuvem? Um provedor pode armazenar seus dados em formatos proprietários diferentes dos outros, e quando o usuário pretende uma migração de provedor, encontra muita dificuldade. Imagine então o cenário de um provedor deixando de prestar seu serviço. Foi o que aconteceu na Coghead. A empresa anunciou que deixaria de prestar seus serviços e deu um intervalo de tempo realmente curto (em torno de dois meses) para desenvolvedores migrarem de seus sistemas. Uma saída simples para o bloqueio de dados, é a padronização, com uso de GoGrid API, por exemplo.

6. Natureza Transitiva. Uma outra preocupação de usuários da nuvem é a transitividade da mesma. É possível que um provedor do serviço terceirize algumas funções para outras empresas, deixando ainda menos controle para usuários. Como exemplo, imaginemos uma empresa que ofereça o serviço de cloud computing, mas esta empresa cuida apenas do processamento e da rede para os usuários, deixando o armazenamento pesado de dados para uma outra empresa. Um exemplo claro de problemas nessa área é um provedor chamado The Linkup. O The Linkup armazenada dados no Nirvanix. O The Linkup então fechou as portas após a perda de alguns dados, dados estes que estavam confiados ao Nirvanix. Outro exemplo de problema que se pode fazer disso é o uso de equipamento de outras empresas. Um provedor de cloud pode alugar equipamento de outra empresa. Foi o caso da Carbonite, que processou seu fornecedor de hardware após a perda de dados de usuários.

MAIORES AMEAÇAS DE SEGURANÇA EM COMPUTAÇÃO EM NUVEM

As maiores ameaças de segurança em computação em nuvem – (CSA, 2011) são as seguintes:

1. Violação de dados: Informações sigilosas podem ser violadas por meio dos recursos computacionais compartilhados da nuvem, viabilizando actividades de espionagem industrial e outras;
2. Perda de dados: Dados podem ser perdidos na nuvem por diversas razões como ataques de usuários maliciosos, equívoco do provedor de serviços de computação em nuvem, desastres naturais e outros;

-
3. Captura de Serviços: Serviços de computação em nuvem estão sujeitos a acesso não autorizado por meio da captura de credenciais, através de métodos de ataques que utilizam phishing, fraudes ou exploração de vulnerabilidades de software;
 4. APIs e interfaces não seguras: APIs e Interfaces utilizadas para comunicação entre usuário e os serviços de computação em nuvem, assim como para comunicação entre diferentes serviços, estão sujeitas a problemas como interceptação, alteração e replicação de dados;
 5. Negação de Serviços: O serviço de computação em nuvem é forçado a consumir grandes quantidades de recursos (e.g., processador, memória, banda de rede, etc.), diminuindo sua capacidade de resposta do provedor e impedindo usuários acessarem seus dados e aplicações;
 6. Usuário autorizado malicioso: Usuários com acesso aos recursos de computação em nuvem (e.g., funcionário ou parceiro do provedor de serviços) podem reduzir a qualidade do serviço prestado por meio de ações mal intencionadas;
 7. Abuso dos serviços de nuvem: Utilização dos serviços oferecidos pelo provedor de computação em nuvem para fins maliciosos, como ataques distribuídos de negação de serviços, quebra de senhas e distribuição de malwares e softwares piratas;
 8. Insuficiência por falta de diligência: Organizações fazem uso de serviços de computação em nuvem sem possuir o conhecimento necessário dos riscos envolvidos, aumentando, assim, a vulnerabilidade de seus dados e aplicações;
 9. Tecnologias de compartilhamento: Nem todas as tecnologias empregadas no compartilhamento de recursos, como infraestrutura computacional, plataformas e aplicações, foram projetadas para prover o isolamento necessário entre os múltiplos usuários dos serviços prestados;

A CSA estabelece ainda treze áreas críticas de segurança a serem consideradas na implementação e implantação de serviços de computação em nuvem agrupando essas áreas em três grandes domínios de segurança que abrangem o projecto, a gestão e a operação de serviços (CSA, 2011).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se considera que:

1. A Computação em Nuvem, precisa 100% de Internet, para que se tenha os serviços do provedor e do cliente em pleno funcionamento;
2. A segurança em nuvem, não é absoluta, mas, as empresas, devem estar preparadas para adesão aos serviços da nuvem a qualquer momento, porque é a exigência do século;
3. Com a adesão a nuvem, as empresas diminuem o custo com equipamentos e aumentam a disponibilidade dos serviços a qualquer hora e lugar, desde que, tenha internet, que é um dos elementos fundamentais. Uma certeza, as empresas devem ter capacidade de custear os serviços de internet, para evitar indisponibilidade dos serviços em nuvem;

4. Os provedores dos serviços de nuvem, estão preparados para qualquer risco de segurança, física ou virtual, que possa ocorrer nos seus serviços. Elas investem com equipamentos e softwares de última geração para evitarem danos incontrolláveis;
5. As Empresas (Clientes) antes de aderirem a nuvem, devem de facto, certificar a idoneidade da empresa fornecedora dos serviços, e se é possível, contratar um especialista particular para analisar o processo de adesão.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Andrei Braga, G. S. **Cloud Computing**. Obtido em 2022, de https://www.gta.ufrj.br/ensino/eel879/trabalhos_vf_2010_2/fernando/bibliografia.html, s/d.
- Barbieri, C. **Governança de Dados: Práticas, conceitos e novos caminhos**. São Paulo, 2019.
- Barros, I. N. **Proteção de Dados na Computação em Nuvem**. Obtido de https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/39868/1/99991908_Inoc%C3%AAncio_Barros.pdf, 2021.
- Center, I. I. **Infraestrutura de Nuvem Privada Como Serviço**. Obtido em 2023, de <https://www.intel.com.br/content/dam/www/public/lar/br/pt/documents/articles/iaas-cloud-pg-v1b-web-por.pdf>, 2014.
- CSA. **Security guidance for critical areas of focus in cloud computing**. Obtido de <https://downloads.cloudsecurityalliance.org/initiatives/guidance/csaguide.v3.0.pdf>, 2011.
- Dicionário da Língua Portuguesa**. Porto: Porto Editora, 2003.
- ENISA. **Cloud Computing: Benefits, Risks and Recommendations for Information**, 2011.
- Ferreira, A. M. **Introdução ao Cloud Computing**. IaaS, PaaS, SaaS, Tecnologia, Conceitos e Modelos de Negócio. São Paulo, 2015.
- Jean Dias, R. R. **Segurança de Dados na Computação em Nuvem das Pequenas e Médias Empresas**. Obtido em 2023, de <file:///C:/Users/Angola%20Livre/Downloads/287-862-1-PB.pdf>, 2012.
- Koslovski, C. C. **Análise de Segurança para Soluções de Computação em Nuvem**. Obtido de <https://www.researchgate.net/publication/283274571>, 2014.
- Laudon, K. & Jane, L. **Sistemas de informação gerenciais**. São Paulo, 2011.
- NIST. **Estrutura de Segurança Cibernética**. Obtido de https://d1.awsstatic.com/whitepapers/pt_BR/compliance/NIST_Cybersecurity_Framework_CSF.pdf, 2019.
- Nogueira, P. P. **Computação em Nuvem**. Obtido em 2023, de <https://ic.unicamp.br/~ducatte/mo401/1s2011/T2/Artigos/G04-095352-120531-t2.pdf>, s/d.
- Silva, S. G. **Formulação de indicadores de SLA para monitoramento de Serviços de Computação em Nuvem**. Obtido de <http://seer.uniacademia.edu.br/index.php/cesi/article/viewFile/1936/2257>, 2022.
- Varella, W. A. **Arquitetura de solução de computação em nuvem**. São Paulo: Editora Senac, 2019.
- Zanutto, B. G. **Segurança em Cloud Computing**. Obtido de <https://www.dcomp.ufscar.br/verdi/topicosCloud/Artigo-Seguranca-Cloud.pdf>, s/d.

Anildo Joaquim da Silva

Professor da Faculdade de Engenharia e Tecnologias. Universidade Gregório Semedo. Luanda-Angola. Mestrando em Engenharia Informática, na Especialidade de Gestão de Redes de Computadores e Sistemas de Comunicação.

E-mail: anildosilva2014@gmail.com

PUBLIQUE SEU LIVRO

- * Condições especiais para professores
- * Descontos exclusivos
- * Pagamentos parcelados

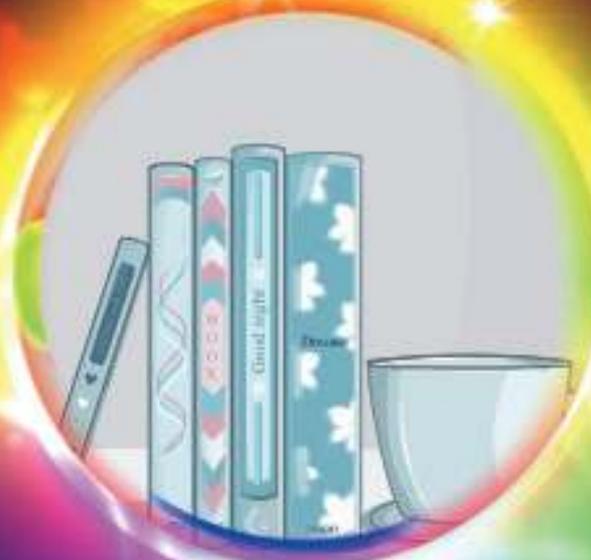
Editor
Livro Alternativo

POEMAS
ROMANCES
CONTOS
ILUSTRAÇÕES

TRAGA O SEU SONHO

e nós faremos dele uma REALIDADE.

PESQUISAS
TESES
ESTUDOS
VIVÊNCIAS
RELATOS
BIOGRAFIAS



<https://livroalternativo.com.br>

O PAPEL DOS SINDICATOS E OUTROS ACTORES NA ELABORAÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCATIVAS EM ANGOLA

ISABEL DELFINA CASIMIRO

LUÍS VENÂNCIO

RESUMO

O propósito deste artigo é apresentar uma análise sobre o papel dos Sindicatos e outros atores em relação às políticas públicas educacionais e se na verdade o governo a quando da elaboração das Políticas Educativas do país tem tido em conta a participação dos sindicatos como parceiros. Para tanto, buscou-se, por meio de um levantamento documental, identificar o papel que os Sindicatos e outros atores vem desempenhando em relação a essas políticas. Os resultados a que se chegou é que os Sindicatos têm exercido um papel fundamental nesse processo, mas que, esse não tem sido levado em consideração pelos órgãos governamentais aquando da elaboração das Políticas Públicas da Educação. Os sindicatos e outros atores apenas têm tido uma participação formal, isto é, são quase meios parceiros, uma vez que o essencial pelo qual estes têm, se debatido não se reflecte nas políticas que são aplicadas. Mas, contudo, os Sindicatos têm apresentado suas propostas por meio de publicações, Revista, Cadernos, das pautas de reivindicações das campanhas, além da participação efectiva dos professores sindicalizados em palestras, conferências e seminários. A metodologia de pesquisa consistiu em análise bibliográfica de livros, revistas, cadernos e outros documentos.

Palavras-chaves: Associações Sindicais. Avaliação das Políticas. Desenvolvimento. Políticas Educativas.

INTRODUÇÃO

Analisar o papel dos Sindicatos e outros atores na construção das políticas públicas educacionais é reconhecer a importância da participação cidadã bem como a relevância da participação dos profissionais de educação no contexto. Segundo o artigo nº 1 do Decreto Presidencial nº 222/20 de 28 de Agosto, o Ministério da Educação, abreviadamente designado por «MED», é o departamento ministerial que tem a missão de definir, propor, coordenar, executar e controlar as políticas educativas nos níveis de Educação Pré-Escolar, Ensino Primário e Secundário. Já ao nível do Ensino Superior é da competência do respectivo departamento ministerial, ou seja, é competência do Ministério do Ensino Superior, Ciência, Tecnologia e Inovação.

Porém no acto da concretização destas tarefas não se deve preterir os parceiros (sociedade civil, as comissões de pais e encarregados de Educação, os sindicatos, as empresas, as igrejas e outras entidades). Neste sentido inquieta saber se na elaboração das políticas

Educativas do país, o MED tem tido em conta a participação dos sindicatos e outros actores considerando a importância que estes podem desempenhar na definição e materialização das Políticas Educativas do País.

O objetivo deste estudo é de buscar identificar o papel dos sindicatos e outros actores na elaboração das políticas educacionais estabelecidas pelo governo angolano.

AS ORIGENS DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

As Políticas Educativas fazem parte das Políticas Públicas. Uma das definições mais clássicas de Políticas Públicas é dada por Dye citado em (Rocha, 2010, p. 26) embora foi considerada ambígua, permitiu explicar o que se pode entender, tradicionalmente por Políticas Públicas. Entretanto “são políticas desenvolvidas pelo governo e outras autoridades públicas, mas os autores não governamentais podem participar, influenciar e desenvolver”.

A política Educativa pode ser compreendida como sendo um conjunto de medidas planificadas e implementadas por um governo no campo da educação. E isto poderá incluir toda a legislação educativa em vigor num determinado país ou território. Essas políticas servem como um meio de construção de valores e conhecimentos que possibilitam o pleno desenvolvimento do educando, incluindo sua capacidade de se comunicar, compreender o mundo ao seu redor, defender suas ideias e exercer a sua cidadania.

A política educacional está relacionada com o contexto e a organização política de cada sociedade.

Segundo (Góes & Machado, 2013) na elaboração das Políticas Educativas deve existir uma articulação entre a escola, o governo e actores sociais, ou seja, os parceiros. Uma vez que a escola, a educação deve formar pessoas que amanhã consigam participar de forma activa das acções capazes de transformar positivamente a sociedade. Daí a importância de os sindicatos e demais actores da própria sociedade participarem de forma activa junto do governo na definição dessas políticas em detrimento de o governo fazê-lo de forma isolado o que tem criado inúmeras dificuldades na sua execução e colocado Angola sempre abaixo da qualidade de ensino de que se almeja alcançar.

A política Educativa de um determinado país sempre devia resultar de um grande processo participativo, isto é, a escola, a comissão de pais e encarregados de educação, os sindicatos de professores e outras entidades onde pudessem debater e opinar sobre como ela deve ser e que fim deverá atender respeitando os princípios constitucionais e a Lei de Bases do Sistema da Educação e Ensino.

Levin (2001), ao abordar sobre as origens das políticas educativas realça que:

O foco nessa fase da reforma incide sobre as fontes proponentes das reformas inicialmente enunciadas pelos: governo, vários actores, forças que dão origem aos ideais das reformas e filosofias sobre a educação, as quais permeiam as reformas propostas. Busca-se essencialmente compreender a razão de as adoptadas se efectivarem em detrimento das outras e, também, as relações de influência entre os vários actores, isto é, a razão de as ideias de alguns actores sobressaírem em detrimento das dos outros, dado

que “em situação alguma pode-se compreender as origens da reforma da educação sem prestar-se atenção aos actores individuais, as fontes de influência e os processos políticos, bem como as ideias subjacentes (p. 114).

As políticas podem refletir uma variedade de intenções e de ideias ou, então, resultados não intencionais ou imprevistos da acção prática de profissionais ou das rotinas de burocratas. Essas ideias, práticas e intenções, podem ser influenciadas ou moldadas por várias circunstâncias, que vão desde sugestões específicas e imediatas às crenças gerais, fundadas em verdades universais.

Para se compreender a origem de programas particulares e como os mesmos se transformam em agenda política, Kingdon (1993), citado por (Levin, 2001), vê as agendas políticas como resultado da interseção de três processos, nomeadamente:

Os eventos políticos; o reconhecimento dos problemas e as propostas políticas. É nessa perspectiva que uma determinada questão assume um lugar de destaque na agenda política somente quando as três correntes [acima referenciadas] se reúnem de modo que haja um reconhecimento político de algo como um problema, uma oportunidade política de se tomar uma acção, e como uma proposta aceitável em como a acção será conduzida. (Levin, 2001, p. 65).

Nesta vertente, o reconhecimento do problema, relaciona-se com a percepção que confere a uma determinada questão da política a condição de um problema e que, por isso, requer a atenção do governo. Para além da capacidade interna do governo em exercitar o reconhecimento de um problema, o mesmo governo pode estar sujeito às influências externas. Por se acreditar que a educação serve múltiplos propósitos sociais, vários agentes da sociedade buscam exercer a sua influência e, com isso, moldar a agenda de governo sobre a educação, o que motiva as agendas do governo a estar em sujeitas às agendas políticas de uma grande variedade de grupos organizados.

Essa influência externa é exercida por agentes, que se pode como designar agentes de origem local, em representação de grupos profissionais, de pais e encarregados de educação, económicos, igrejas, sindicatos e de outros interesses na área da educação. Podemos também incluir nesses grupos de origem local os partidos políticos e os movimentos transnacionais.

Para Wiseman e Baker (2005), o processo que expande a internacionalização dos processos de elaboração de políticas públicas em nações individuais, deve-se à crescente utilização de padrões internacionais para avaliar a qualidade da educação interna num determinado país, cujos resultados, se positivos, conferem aos governos o rótulo de boas práticas de governação. É ainda nessa perspectiva de padrões internacionais que se desenvolve o que Baker (2009) designa de conceito comum sobre os *inputs* da educação e a métrica dos resultados das aprendizagens que sustentam as comparações dos respectivos resultados. É esse ideal de governação que, associado aos ideais de desenvolvimento nacional conferidos pela educação, sustenta o pensamento da relevância das comparações

internacionais como factor vital para a concepção das políticas de educação em muitos países bem como a existência de antemão dos problemas identificados, às respectivas soluções e às estratégias de implementação.

A ADOÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Segundo Levin (2001), a adoção é o que acontece às reformas entre a sua proposta inicial e a sua actual passagem à lei ou à regulação, uma vez que as políticas, como são finalmente adoptadas ou convertidas em legislação, diferem das propostas originais.

Ainda de acordo com o autor, as políticas como ideias são necessariamente transformadas em um conjunto de procedimentos. E é exactamente no curso desse processo de transformação que surgem alterações às ideias inicialmente propostas. Nesse estágio, os servidores públicos tendem a usar as propostas políticas para atingir determinados fins.

Para o grupo dos políticos tal como afirma Paxe (2014), reservam a sua atenção para aqueles aspectos que elegem como vitais – por norma, muito poucos - deixando assim aos burocratas a responsabilidade de uma quantidade considerável de acções dentro do espaço proporcionado de iniciativas” (p. 181).

O processo de consulta é também uns dos procedimentos que pode influenciar a natureza das ideias inicialmente propostas para uma determinada política. Casos há em que os governos procuram reunir consensos sobre as suas agendas políticas e as políticas públicas daí derivadas antes do processo de implementação. Quanto a esse processo, Levin (2001) afirma que:

Apesar de a existência da consulta aparentar uma determinação do governo em aprender com os interessados e afetados pela política, em alguns casos, “os processos de consulta são concebidos mais para impressionar as pessoas com a abertura do governo do que como uma ocasião genuína para o debate e diálogo que pode realmente conduzir a mudanças na questão proposta (p. 122).

Neste caso, constata-se que por vezes o governo até reuni com parceiros como sindicatos e outros actores e, comumente por iniciativa destes, mas nem sempre as opiniões destes parceiros do governo são levadas em considerações na definição das políticas públicas para a educação.

A POLÍTICA EDUCACIONAL EM ANGOLA E SUA ORIGEM

Para a dimensão política da política educacional, enunciou-se a necessidade de efectivação da educação que se salvaguardasse como um direito de cidadania. Conscientes da improdutividade do sistema e pela nova ordem mundial política mundial decorrente do desmembramento da URSS, seu principal aliado político, e do fim da guerra fria, o governo de Angola aprovou a Lei n.º13/01, a Lei de Base do Sistema Educativo LBSE e o Decreto n.º 2/05, (Angola, 2005), que aprova o plano de implementação progressiva do novo sistema de Educação definido na LBSE. Essa lei, a face normativa da política da educação, é justificada, segundo a sua nota introdutória, pela vontade de realizar a escolarização de todas as crianças em idade escolar, de reduzir o analfabetismo de jovens e adultos e de aumentar a eficácia do sistema educativo.

Concretamente, a política da educação resultante da reforma de 2001 enfatiza a tendência desenvolvimentista da educação ao atribuir créditos à educação como a base do desenvolvimento económico. Quanto ao princípio da democratização da educação, a reforma propôs-se, pelo menos na declaração, a não limitar esse princípio ao acesso, mas sim ao provimento de educação de qualidade e à garantia da permanência dos alunos no sistema. Os princípios da transição automática de classe e a salvaguarda no sistema da condição e dos direitos dos alunos com necessidades especiais de aprendizagem ilustram esse alargamento. Essa democratização é também alargada à participação dos cidadãos na resolução dos seus problemas (Artigo 6.º da LBSE (Angola, 2001a)).

Neste caso, pode-se afirmar que a educação escolar formal na República de Angola sempre constou nas agendas de projectos políticos, não somente nos programas de governo após a independência, como também nas agendas dos movimentos políticos para a independência do país tal como afirma Paxe (2014):

A educação surge como uma das reivindicações contra a política do governo colonial sob a égide de Portugal, que condicionava este direito à maior parte da população nativa. Após a conquista da independência, em 1975, o governo instituído propôs-se a garantir a educação como instrumento para a consolidação do seu projecto político. Nesse contexto, é idealizado o princípio da democratização da educação escolar formal, que basicamente compreende a declaração do acesso, sem qualquer forma de discriminação, de todos os angolanos à educação. É atribuída à educação a tarefa de “construir o homem novo” (p. 17).

Todavia, na linha de pensamento da abordagem da política educacional em Angola, incorporada pela LBSE, resulta de etapas específicas designadas por origens da política da educação de Angola. A demarcação desse processo é a etapa diagnóstica realizada em 1986 (Paxe, 2014). Nesta etapa, ao Ministério da Educação foi incumbida a missão de repensar a educação em Angola devido ao reconhecimento da ineficácia da educação na época de materializar o projecto ideológico pensado e também da realização da educação como acto pedagógico. Como resultado, esse diagnóstico chegou a conclusões que:

Para cumprir essas indicações é imprescindível produzir mudanças substanciais no Sistema Nacional de Educação, as quais não podem reduzir-se a uma simples alteração de conteúdo, nem a modificações parciais, mas sim transcenderem para transformações estruturais fundamentais e novas concepções no enfoque da educação, para o desenvolvimento da nova geração (Angola, 2013b) citado por (Paxe, 2014, p. 182).

Neste caso, ao Ministério da Educação, foi recomendado que a execução dessas mudanças na prática deviam estar, em primeiro lugar, asseguradas por uma correcta organização geral do sistema que pudesse garantir, tanto horizontal como verticalmente, a orientação e controlo de toda actividade educacional, e assegurada, em segundo lugar, pela criação de condições materiais que permitiriam levá-la a cabo com efectividade como é o caso

de edifícios escolares, mobiliário e todo aquele material de ensino que contribua para a formação integral do indivíduo e, sobretudo, que implique um reconhecimento social para com a pessoa do professor.

Entretanto e, de acordo com Paxe (2014), a implementação das recomendações e as etapas subsequentes pensadas foram prejudicadas principalmente pela crise económica da época.

Na dimensão cognitiva, por sua vez, a política educacional declarou a educação como elemento que concorre para a emancipação individual e também para o progresso social. Ela, a educação, tem o seu reconhecimento definido, em primeira instância, no artigo 21º da Constituição de 2010, intitulado “tarefas fundamentais do Estado” e no qual se declara na alínea f a promoção de “políticas que assegurem o acesso universal ao ensino obrigatório, nos termos definidos pela lei”. A educação proposta para a garantia dessa emancipação individual e do progresso social, como já antes referenciado, circunscreveu os seus objectivos na “formação harmoniosa e integral do indivíduo, com vista a construção de uma sociedade livre, democrática, de paz e progresso social” (Ponto 2 do artigo 1º da LBSE (Angola, 2001a)).

A reforma educativa foi e continua sendo acompanhada por medidas para a promoção da qualidade, concebidas particularmente para conceber programas de estudos e avaliações, nos vários níveis de educação, que se tornem relevantes para a nova situação e as necessidades da época.

A CONCEPÇÃO DE SINDICATO

O surgimento do *sindicato* é fruto do aparecimento do proletariado e seu nascimento representa a importância da organização e da resistência dos trabalhadores contra a burguesia. É com a Revolução Industrial, no século XVIII, que esse movimento trabalhista ganha corpo e forma, até porque antes de 1824, na Inglaterra, era proibida a associação de pessoas com fins de defesa de interesses comuns e que se voltassem contra os patrões.

Segundo Engels (2008), já se identificava o sindicato enquanto um movimento organizado que estava se desenvolvendo, na Inglaterra, mas também indicava os limites que essa ferramenta contém, enfatizando que as lutas específicas devem estar dentro das lutas mais gerais da sociedade.

Em um pequeno texto escrito por Marx, pode-se perceber a concepção de sindicato enquanto:

Centros de organização da classe trabalhadora. [...] Se os sindicatos já são indispensáveis para guerra de guerrilha travada entre capital e trabalho, são eles tanto mais importantes enquanto força organizada para a eliminação do próprio sistema de trabalho assalariado” (Marx, 1866, p.1).

O futuro do sindicalismo, para Marx, está muito vinculado ao seu papel no presente. Ou seja, sem abandonar a luta por melhores salários, condições de trabalho, devem também se transformar em centros aglutinadores da classe trabalhadora, cujo objectivo maior é a completa emancipação do ser humano. Neste sentido, é importante que o sindicato apoie o governo na elaboração de políticas viradas a educação.

Segundo Tiramonti (2001), o surgimento de sindicatos de professores está relacionado ao desenvolvimento dos sistemas educativos com os modelos de acumulação adoptados, as necessidades do Estado de ampliar sua base social e os regimes políticos vigentes. Assim, os países que se modernizaram cedo, que se desenvolveram com base em modelo que abrangia os diferentes sectores sociais e que, desde o princípio do século, apresentaram um crescimento significativo de seus sistemas educacionais, registram também cedo uma conformação de movimentos de professores.

O sindicato é a associação de prossecução e defesa dos interesses dos trabalhadores. Fundamentalmente perante o patronato, porém isto não quer dizer que os sindicalistas devem estar ausentes, ou seja, não devem ser consultados a darem o seu parecer na elaboração das políticas Educativas do País. Andes (2014), destaca dois grandes objectivos do sindicato de professores: (1) expressar as reivindicações e lutas dos docentes no plano educacional e; (2) defender a educação como um bem público, como uma política educacional que atenda às necessidades populares e ao direito ao ensino público, gratuito, democrático, laico e de qualidade.

No caso concreto de Angola a actividade sindical está consagrada na constituição no seu artigo nº 50º nos seus nº1 e 2 e na Lei n.º21-D/92 de 28 de Agosto no artigo 1º no seu nº1.

A participação dos sindicatos na elaboração das políticas educativas faz com que os trabalhadores estejam informados acerca dos objectivos das políticas educacionais e a se empenharem mais na sua concretização. Os sindicatos de docentes, se organizam tendo como princípios:

Defender os direitos e interesses da categoria profissional e de cada trabalhador em educação, inclusive aposentados; desenvolver a unidade de toda a categoria dos trabalhadores em educação, bem como desta com os demais trabalhadores; participar, ao lado destes, no combate às formas de exploração e opressão; incidindo essas defesas em uma nova política educacional congruente aos interesses da maioria trabalhadora (Tiramonti, 2001, p. 203).

Esses sindicatos se instituíram como representantes dessa categoria, garantindo sua independência e assegurando sua autonomia frente às entidades patronais e em relação ao Estado.

O conflito para os sindicatos representa um mecanismo que mede as relações de força, habilita a negociação e actualiza permanentemente o compromisso entre as partes envolvidas. Cada negociação permite ao sindicato renovar suas credenciais de mediador e negociador das demandas da base e propicia aos governos a construção de consensos sobre as políticas viradas à educação.

A confrontação reivindicatória por melhores salários, condições de trabalho, formação permanente do professor e a valorização da profissão docente foi, e ainda tem sido, a linha de continuidade na acção dos sindicatos de educação em Angola.

Tiramonti (2001), observa que, no processo de reconstituição de um sentido que estructure sua acção, os sindicatos apelam para diferentes Políticas educacionais e a re-

estruturação do trabalho docente em discursos para fundamentar suas propostas e práticas. Neste amplo espectro retórico, há interpelações classistas, impugnações gerais ao modelo de desenvolvimento, demanda pela recuperação da função docente do Estado, reclamos pela situação dos excluídos, exigência de um reconhecimento profissional e também a recuperação das propostas que reivindicam a lógica do mercado para organizar o sistema educativo. Entre ambos os extremos, encontram-se discursos híbridos que se constroem a partir de uma permanente transacção com as situações de facto que os sindicatos têm de enfrentar. É o caso de, tentar recuperar formas de mobilização que não estejam exclusivamente atreladas ao incentivo salarial, mas também à estima profissional e ao valor intelectual do trabalho.

A PARCERIA ENTRE O SINDICATO E O GOVERNO.

Sobre a pactuação de metas no âmbito da gestão, ao não considerar os instrumentos de diálogo e participação nas instâncias do sistema de ensino revela que o governo não apresenta propostas que indique o fortalecimento dos órgãos colegiados instituído na educação.

A não materialização do diálogo do governo com a sociedade anuncia as concepções ideológico-filosóficas de um modelo de gestão assumida politicamente na forma de governar o estado. O enfrentamento a esta cultura, que designamos para efeito de compreensão, como a cultura do silêncio, passa por um acompanhamento e avaliação com proposição de uma moção democrática e participativa. Os espaços sociais de participação ao serem deslocados do governo sem finalidades deliberativas colaboram com a falácia da participação deixando ao poder governamental formas de anular os efeitos da representação social.

O espaço de materialização do diálogo se transformou em espaço de escuta e de acompanhamento a uma política que não se permite nascer de uma forma compactuada, consensuada, participativa e avaliada no colectivo dos sujeitos por ela envolvidos. Essa identificação aponta intencionalidades: o escutar como forma de estratégia legitimadora e a de isolar o lado questionador. Ao exercer a escuta de forma a inativá-la, o sindicato responde com o poder da denúncia sem, contudo, apresentar poder de intervenção. A estratégia da denúncia retrata a ausência de argumentos. A estratégia que o sindicato assume adiante da imposição dos programas de governo sinaliza para a fragilidade da representação no âmbito de assuntos que merecem ser avaliados no tocante ao seu efectivo alcance social com impacto na melhoria da qualidade das pessoas.

Stoll (2007) sinaliza que, para o sindicalismo, não se pode pensar num sistema sindical e no direito de greve que não admita a negociação prévia e colectiva de trabalho como decorrência lógica do direito à liberdade sindical que deve ser exercida amplamente. De certa forma, a negociação sob esta perspectiva requer diálogo entre partes de interesses opostos, no entanto, o diálogo ao qual se fez menção refere-se à categoria ampla que vai além da negociação salarial. Os mecanismos de participação aqui referidos incorporam os assuntos de educação de uma maneira geral que requerem discussão, reflexão, conhecimento, consenso, entre outras dimensões já mencionadas, para a formulação da política pública de educação do país. A cidadania na modernidade convive em processo dinâmico e contraditório. Se por um lado a ampliação de direitos – não adquiridos ou suprimidos pelo estado

minimizado – se prolifera em larga escala através de movimentos participativos da sociedade civil, por outro as manifestações não se traduzem em políticas que materializem os anseios populares.

A racionalidade sistémica se sobrepõe às formas insipientes de participação do Sindicato na perspectiva de discutir a política educacional do estado e por este argumento a implantação do modelo gerencial vem fortalecer a racionalidade sistémica assumindo fortemente o sentido do poder decisório (Paxe, 2012). O exercício da escuta é uma estratégia segura de planificação e qualidade na acção sistémica como contraponto de inibição de estratégias de intervenção. A relação de poder que se estabelece em torno de objectivos estratégicos de grupos oponentes requer força nos movimentos mobilizatórios, argumentos e consenso. Esse movimento não é fácil, principalmente quando não existe a cultura da participação na sociedade aliada ao modelo administrativo vigente de estado que apresenta a participação sob forma de legitimação das acções.

AVALIAÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Segundo afirmam André e Coelho (2020), as avaliações podem decorrer no nível micro, como avaliação interna ou auto-avaliação e no nível macro, como avaliação externa, implementada por um órgão, pelo estado ou por uma instituição, com objectivos avaliativos regionais, nacionais ou mesmo internacionais” (p. 137).

No caso concreto da avaliação da participação das associações sindicais na elaboração das Políticas Educativas em Angola, diz respeito a uma avaliação parcial (da sociedade), ou seja, é avaliação no sentido de se saber *se o governo aquando da elaboração das Políticas Educativas do país tem tido em conta a participação dos sindicatos como parceiros?*

Na óptica de (Azevedo, 2005, p.17) a “avaliação é instrumental” é um instrumento de suporte dos debates sobre a participação dos parceiros e das escolas na elaboração das políticas públicas educacionais. No entanto os processos de avaliação estão bem entranhados no campo da política, implicando valores e aspirações da sociedade (idem). Neste sentido e segundo Afonso(2014), avaliar é atribuir valor em sentido qualitativo ou mesmo quantitativo a alguma coisa ou mesmo a alguém. Contudo, avaliar é uma actividade inerente à condição humana. Ao avaliar a participação das associações sindicais na elaboração das Políticas Educativas em Angola, nos baseando na prática diária, nas reivindicações dos sindicatos e na aplicação de determinados Diplomas em que as entidades sindicais do sector da educação lhes foi pedido para darem o seu contributo, como por exemplo o Decreto Presidencial nº 160/18, de 3 Julho, bem como o Decreto Presidencial n.º 281/18 de 27 de Novembro que aprova o Estatuto Remuneratório da Carreira dos Agentes de Educação. As suas contribuições não foram elas todas tidas em conta pelo governo e outras autoridades públicas.

Neste ponto de vista (Paxe, 2012) salienta que por via de um inquérito realizado pelo SINPROFreuniu – se um conjunto de informações úteis para a materialização dos objectivos da reforma educativa em Angola que não foram tidos nem achados de quem de direito. Bem como negociações que o MED tem feito em separado, em vez de congregar as associações sindicais. Indica que na elaboração das Políticas Públicas da Educação as entidades têm visto os sindicatos como simples participes formais das Políticas e não participes materiais. Isto é, apenas para cumprir com os preceitos legais. A par disso a cresce-se a interferência partidária,

ou seja, ainda há um grande peso do partido estado na elaboração das Políticas Públicas da Educação em vez dos interesses da nação. Nesta perspectiva (Paxe, 2012) identifica alguns obstáculos que têm impedido a contribuição plena e efectiva dos sindicatos na elaboração das políticas, são: a actuação do partido político no poder; a asfixia (voicestrategie); falta de abertura dos meios de comunicação social em relação as actividades sindicais e por último a existência de associações sindicais em defesa dos interesses partidários.

Desta feita, os Sindicatos e até mesmo outros actores por mais que tenham tido opiniões, ideais, pensamentos, reflexões que visam melhorar o Sistema de Educação e Ensino no País estes deparam-se com duas grandes barreiras: a primeira prende-se com a exclusão destes em encontros estratégicos e fundamentais de definições de políticas viradas à educação. Dificilmente são convocados os sindicatos e outros actores quando se desenham as políticas educativas em Angola, o que tem resultado em fracasso aquando das suas aplicações práticas; e uma outra barreira, faz menção de que, mesmo quando estes, os sindicatos e outros actores, são convocados, ouvidos e até registradas suas opiniões, reflexões e pensamentos, dificilmente são colocados em prática. Elas ficam apenas em blocos de anotações e jamais fazem parte das linhas mestres que definem os destinos do Sistema de Educação e Ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O direito à educação é o esteio das políticas de educação no contexto da mundialização da educação.

As políticas públicas em educação ganham mérito com a natureza da resposta que elas proporcionam aos desafios de consumir a educação como direito fundamental. Mas esses direitos, ao serem adoptados como fundamentos gerais da agenda mundial da educação, tendem a ser conformados a ideias globais fomentadas e sob a responsabilidade de organismos supranacionais que dificilmente as desdobram para atender aos desafios de natureza local e evitar a homogeneização na concepção de políticas locais. Para que as autoridades angolanas desenvolvam uma política que atenda, por um lado, aos aspectos gerais da agenda mundial da educação, e, por outro, aborde os desafios locais historicamente construídos na efectivação do direito, precisa desenvolver um ambiente democrático que permita a participação dos Sindicatos e de outros actores na definição da Política Educacional do País em detrimento de sujeitar a agenda educacional do país às alternâncias de agendas de governo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- TIRAMONTI, G. **Sindicalismo docente e reforma educativa na América Latina na década de 1990**. Santiago do Chile: PREAL, 2001.
- AFONSO, E. D. **Avaliação Externa, Auto-avaliação e Planos de Melhoria**. Bragança, Portugal: Instituto Politécnico de Bragança - Escola Superior de Educação, 2014.
- ANDRÉ, A. M., & COELHO, M. N. A avaliação institucional nas políticas educacionais angolanas e as experiências avaliativas. **Rev. Fac. Educ.** (Univ. do Estado de Mato Grosso), 34 (2), 135-156. doi: DOI/10.30681/21787476.2020.34.135156, 2020.
- AZEVEDO, J. M. **Avaliação das Escolas: Fundamental Modelos e Operacionalizar Processos**. 15-99. Bruini, E. d, 2005.
- ANGOLA, Assembleia Nacional. Lei de bases do sistema de educação. **Lei n.13/01**, de 31 de dezembro de 2001. Diário da República. n. 65, I Série, de 2001a.
- ANGOLA. **Decreto nº. 2/05**. Diário da República, I Série, n. 6, 14 de jul, 2005.

- GÓES, F. T., & MACHADO, L. R. **Políticas Educativas, Intersetorialidade e Desenvolvimento Local.** Educação & realidade, 627-648, 2013.
- PAXE, I. P. V. O SINPROF nas políticas públicas da educação. **Revista de ciências da educação e estudos multidisciplinares**, 12-24, 2012.
- ROCHA, J. A. **Gestão do Processo Político e Políticas Públicas.** Escolar Editora, 2010.
- STOLL, L. B. **Negociação coletiva no setor público.** São Paulo: Ltr, 2007.
- LEVIN, B. **Reformando a educação: Das Origens aos resultados.** New York: Routledge Falmer, 2001.
- ENGELS, F. **A situação da classe operária na Inglaterra.** São Paulo: Boitempo, 2008.
- MARX, K. **Associações Sindicais: seu passado, presente e futuro.** Resolução sobre os Sindicatos do Congresso de Geneva. Berlim: DietzVerlag, 1866.
- ANDES-SN. **A contrarreforma da educação superior.** Uma análise do ANDES das principais iniciativas do Governo Lula da Silva. Brasília, 2014.
- PAXE, I. P. V. **Políticas educacionais em Angola: desafios do direito à educação.** Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2014.
- WISEMAN, A. W.; BAKER, D. P. **Perspectivas internacionais sobre educação e sociedade: Tendências globais em política educacional,** V. 6, New York: Elsevier, 2005.

Isabel Delfina Casimiro

Licenciada em Ciências da Educação pelo Instituto Superior de Ciências da Educação (ISCED-LUANDA), na opção de Ensino de Francês. Mestre em Ciências da Educação na Especialidade de Administração Educacional pelo Instituto Superior de Ciências da Educação (ISCED-LUANDA). Docente de Francês do PUNIV- Central no período de 2003 a 2009. Docente de Francês do PUNIV-Sapu 2 no período de 2010 a 2018. Inspectora da Educação afeto ao Ministério da Educação desde 2019.

(+244) 946.326.366.

isabelwuakuka@gmail.com

Luís Venâncio

Licenciado em Ciências da Educação pelo Instituto Superior de Ciências da Educação (ISCED-LUANDA), na opção de Pedagogia. Mestrando em Ciências da Educação na Especialidade de Administração Educacional pelo Instituto Superior de Ciências da Educação (ISCED-LUANDA). Docente. Fundador da AEPEX - Academia de Excelência Profissional e Exclusividade, exercendo o cargo de Coordenador Geral. Membro da Comissão Nacional de Jovens Voluntários de Angola. Palestrante em matérias de Gestão Escolar e Aperfeiçoamento Profissional. Acompanhante de Crianças com Dificuldades na Aprendizagem.

(+244) 936.486.420.

luisvenanciovenancio332@gmail.com

EDUCAÇÃO INFANTIL: A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA

JUCÉLIA MARIA DO NASCIMENTO

RESUMO

Este artigo tem a intencionalidade discutir a inclusão das crianças com Transtorno do Espectro Autista TEA na Educação Infantil, dando ênfase nas práticas e os desafios deste processo em construção. A pesquisa desenvolvida é de cunho bibliográfico, sendo que, para efetivação da mesma, foi reunido um amplo material sobre o tema objeto de escolha. Pode-se concluir que é possível a inclusão na Educação Infantil prevalecendo o olhar positivo, porém com muitos desafios e obstáculos que podem ser superados a partir de políticas públicas de inclusão.

Palavras-chave: Autismo. Educação Infantil. Infância. TEA. Vivências

INTRODUÇÃO

A escola é um espaço democrático, que deve estar aberto e preparado para receber todos os alunos. A Educação Infantil, fase inicial da formação acadêmica, representa o primeiro contato das crianças com esse universo repleto de aprendizados e novas descobertas. E a inclusão neste período é fundamental, pois além de todos os desafios que o pequeno terá ao iniciar a socialização, é preciso levar em conta que esse é um dos primeiros momentos em que o estudante estará longe dos olhares de sua família.

A inclusão foi criada com o intuito de reconhecer as diferenças e valorizar essas características por meio de atividades que favoreçam as potencialidades de cada um. Todas as crianças têm direito à educação em classes do ensino regular, em escolas abertas à comunidade, onde se ofereça um ambiente educativo de qualidade e se vá ao encontro das necessidades pedagógicas e terapêuticas. Além disso, para que o projeto inclusivo seja colocado em ação, há necessidade de uma atitude positiva e disponibilidade do professor para que ele possa criar uma atmosfera acolhedora na classe.

Mantoan (2003) diz ainda que incluir é ensinar a todos em um mesmo espaço educacional e o princípio da inclusão implica uma mudança de paradigma, ou seja, de transformação, de subversão, de tentativas e de propostas.

A criança é um sujeito social que se constitui a partir da existência do outro, pois apresenta uma cultura, uma história, que deve ser considerada no espaço escolar, pois as ações partilhadas com o outro diversificam e enriquecem as relações e experiências infantis, valorizando as ações do coletivo, pois a aprendizagem e o desenvolvimento não ocorrem de

forma isolada e sim compartilhada. Vygotsky “[...] quando fala em interação social está se referindo a ações partilhadas, ou seja, a processos cognitivos realizados não por um único sujeito e sim por vários” (SOUZA, 2007, p. 146).

Este artigo tem como objetivo discutir a inclusão das crianças com autismo na educação infantil, dando ênfase nas práticas e os desafios deste processo em construção. E como objetivos específicos definir o Transtorno do Espectro Autista TEA e buscar vivências que promovam a autonomia das crianças na Educação Infantil.

Deste modo, no presente estudo, buscou-se discutir alguns elementos, referentes à inclusão de alunos com deficiência no ambiente escolar, com enfoque na Educação Infantil, bem como até que ponto o processo de inclusão ocorre efetivamente neste espaço. Surgindo tais questionamentos Os professores estão habilitados a atender as crianças com deficiências? Como deve acontecer a inclusão escolar? Crianças com algumas limitações, precisam ter uma atenção muito maior no processo de ensino e no seu dia a dia? Frente a estes questionamentos e inquietações, surge a questão, problema deste estudo: como acontece a inclusão de alunos com deficiência na Educação Infantil?

Sob os aspectos metodológicos o estudo caracteriza-se de cunho bibliográfico, exploratório e descritivo, tendo como subsídios documentos, legislações e estudos referentes ao tema. A pesquisa bibliográfica é um procedimento metodológico, e tem como objetivo, buscar soluções para um problema, pode ser caracterizada como uma revisão teórica ou bibliográfica

Educação inclusiva e a educação infantil vivem em processo contínuo de reconhecimento da criança como ser social que produz conhecimento e cultura que nela é produzida e reproduzida. A escola atualmente tem a responsabilidade de perceber e aceitar seus alunos com suas necessidades e motivações diferenciadas e, a partir daí, ofertar também metodologias distintas que atendam a essas necessidades para seu bom desempenho educacional e global.

A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA NA INFÂNCIA

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, contém um capítulo destinado à educação especial. Em seu Art.58 entende a educação especial como modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades educacionais especiais (BRASIL, 1996). Essa modalidade, ao ser adjetivada como escolar, marca também o distanciamento do modelo médico- psicológico e clínico, característica que ainda resiste nas práticas de muitos profissionais da educação especial (PRIETO, 2008).

Mantoan (2006) ressalta que o direito à educação para todos não se limita a cumprir apenas o que consta na lei e aplicá-la. Segundo a autora,

Há que assegurar não apenas o acesso, mas a permanência e o prosseguimento do estudo desses alunos e não retirar do Estado, por nenhum motivo, essa obrigação, exigindo, postulando o cumprimento das leis, para atender às necessidades educacionais de todos (p. 25)

Embora a chegada das crianças com deficiência na Educação Infantil suscite inúmeras tensões acerca de concepções e práticas, está evidenciado que sua permanência neste espaço educacional é necessária. Por um lado, é a sua presença que nos fará buscar avanços na produção de conhecimentos e na efetivação de políticas públicas. Por outro lado, é indiscutível que os processos de estimulação que ocorrem no contexto das creches e pré-escolas são fundamentais e contribuem para que as crianças superem suas limitações, sejam estas físicas, sensoriais ou cognitivas. (MASINI, 2009)

Partimos do pressuposto de que o atendimento das crianças público alvo da educação especial, de 0 a 5 anos, em creches e pré-escolas, é reconhecido como condição essencial para seu desenvolvimento e vem sendo chamado de intervenção precoce. “A intervenção precoce está embasada na hipótese fundamental de que as crianças com dificuldades diferem de algum modo das crianças com desenvolvimento normal.” (Mendes, 2010 p.49). Desta maneira, quanto mais cedo a criança público alvo da educação especial for estimulada e ter a oportunidade de conviver com outras crianças da mesma idade, melhor será seu desenvolvimento e aprendizagem.

Em relação à Escola Inclusiva, o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (1998) destaca que:

Seu principal desafio é desenvolver uma pedagogia centrada na criança, capaz de educar a todos sem discriminação, respeitando suas diferenças. Uma escola que dê conta das diversidades das crianças e ofereça respostas adequadas às suas características e necessidades, solicitando apoio de instituições e especialistas quando isso se fizer necessário. (BRASIL, 1998, p. 36).

Assim, a Educação Infantil é importante não só para atender a inclusão da criança que já apresenta uma deficiência comprovada, mas também para a prevenção de déficits no desenvolvimento daquelas que se apresentam em ambiente de risco, ou seja, que não têm suas capacidades e habilidades estimuladas no ambiente familiar. Nestes casos, a escola pode complementar essa formação, na medida em que tem a responsabilidade de promover o desenvolvimento integral das crianças.

A realidade de cada criança deficiente é única. Não existem critérios gerais de como deve ser o seu ensino. O professor precisa observar e perguntar, analisar e ouvir para compreender as necessidades de cada aluno, os sentimentos e os seus pontos de vista, estando atento sempre às relações que esses alunos estabelecem com seus colegas nos momentos de atividades e de recreação. As ações dos colegas diante dos alunos com deficiência se mostram como um fator decisivo para a inclusão social. As atitudes das crianças dependem, em grande parte, das atitudes observadas em seus pais e nos professores, mas programas educacionais que favorecem a comunicação e o conhecimento contribuem de forma significativa para facilitar o processo de inclusão social nas escolas.(BIAGGIO, 2007)

Diante deste panorama, a concepção de educação inclusiva tem se fortalecido no sentido de que a escola tem que se abrir para a diversidade, acolhê-la, respeitá-la e, acima de tudo, valorizá-la como elemento fundamental na constituição de uma sociedade democrática

e justa. Essa concepção pressupõe que a escola busque caminhos para se re-organizar de forma a atender todos os alunos, inclusive os com deficiência, cumprindo seu papel social.

Victor (2009) ao organizar um estudo a respeito da inclusão, formação de professores e alunos com necessidades especiais no cotidiano da educação infantil, propõe uma reflexão em torno da formação dos professores. A relação entre as leis, as práticas, a concepção de criança e os saberes dos professores que atuam na educação infantil, mostra um desencontro da legislação e a sua efetivação. Concordo com a autora ao destacar que diminuimos a capacidade infantil quando consideramos que a frequenta a escola somente para socialização, pois ela é um ator social que interage com o meio em que vive tendo o direito e a capacidade de compartilhar, negociar e criar culturas com os seus pares e com os adultos.

O desafio que se coloca à escola é o de encontrar formas de responder efetivamente, às necessidades educativas de uma população escolar cada vez mais heterogênea, de construir uma escola efetivamente inclusiva, uma escola que a todos aceite e os trate de forma satisfatória e promissora. Afinal, “[...] a proposta de educação inclusiva traduz uma aspiração antiga, se devidamente compreendida como educação de boa qualidade para todos e com todos buscando-se, meios e modos de remover as barreiras para a aprendizagem e para a participação dos aprendizes, indistintamente” (CARVALHO, 2004, p. 64).

ABORDANDO O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA INFÂNCIA

O autismo é uma Síndrome que causa estigmas e sofrimento inesperado nas famílias. É de origem desconhecida, o que torna o autismo um desafio para a ciência, descreveu como sendo causas: Genética, malformações orgânicas, Imunidade, Peri natais, dentre outros. E afetará a criança em seu pleno desenvolvimento, principalmente em três áreas cognitivas na criança, que será na linguagem, interação social e no comportamento com estereotípias havendo necessidade de intervenção precoce dos sinais e sintomas e tratamento com equipe multidisciplinar. (KLIN, 2013).

Segundo Silva ET AL (2012), o Transtorno do Espectro Autista (TEA) é “um transtorno global do desenvolvimento infantil que se manifesta antes dos três anos de idade e se prolonga por toda a vida”. Para a mesma autora, e também para outros autores, o TEA caracteriza-se por “um conjunto de sintomas que afeta as áreas da socialização, comunicação e do comportamento”, e salienta que, dentre estas áreas, geralmente a mais comprometida é a interação social (SILVA et al, 2012, p.6)

Em relação à etiologia do autismo, segundo Klinger (2010), existem três modelos que interpretam suas causas: o psicodinâmico, o orgânico e o intermediário. No psicodinâmico, a criança é considerada biologicamente “normal” ao nascer, e o aparecimento dos sintomas é visto como algo complementar e atribuível a condutas inapropriadas dos pais. Na modelo orgânico, o autismo é visto como uma anomalia anatômica ou fisiológica do sistema nervoso central. Fazendo uma associação entre esses esquemas surge o modelo intermediário, sugerindo que a criança nasce biologicamente deficitária e frágil e que os pais possuem uma dificuldade em assisti-la.

Desta forma, o ambiente sociocultural e afetivo da criança com TEA deve ser enriquecido como situações do tipo iniciação esportiva e atividades sociais, considerando que

essas situações desencadeiam uma variedade de estímulos, normalmente, supervisionados pelos pais já orientados sobre o TEA (TEIXEIRA, 2016). Do mesmo modo, a interação com outras crianças da mesma faixa etária proporciona contextos sociais que permitem vivenciar experiências que dão origem à troca de ideias, de papéis e o compartilhamento de atividades que exigem negociação interpessoal e discussão para a resolução de conflitos.

Ainda, segundo Marcelo Martins (2019, p. 5), o transtorno do Espectro Autista é uma síndrome intrigante, complexa e que, apesar de enormes avanços alcançados por meio de estudos, pesquisas, descobertas etc. ainda carecem de algumas respostas. Por isso, pode ser comparado com um grande quebra-cabeça.

VIVÊNCIAS QUE TRAZEM AUTONOMIA A CRIANÇA AUTISTA

Pensando em vivências é preciso refletir sobre como podemos nos integrar ao mundo desta criança, fazer parte, olhar para ela e buscar contato para que ela te perceba e permita que possamos interagir e brincar. Esta criança pode se integrar com outras, mas para isso o mediador precisa estar disposto a lidar com seus comportamentos inadequados, podendo levar algum tempo até que ela se acomode ao grupo.

Em relação às vivências, elas podem ser individuais e coletivas desde que aja mediação para oferecer condições para o pleno desenvolvimento do bebê e/ou criança. As mediações são essenciais no aprendizado, porém é necessário que ocorra de forma plena fazendo com que a criança sinta-se integrada ao grupo, sendo pertencente a ele. A questão é dar condições reais ao sujeito autista aprender e se desenvolver em toda sua potencialidade.

Lopes e Pavelacki (2005, p. 3) ressaltam que além das técnicas que se deve utilizar em sala, a rotina diária é muito importante na educação do autista, a qual não deve ser alterada, pois qualquer mudança pode refletir no comportamento da criança.

Por isso, a vivência com crianças autistas precisa conter rotinas e instruções visuais. No entanto, são necessários professores com habilidade e com experiência para promover a aprendizagem, conhecendo os métodos e adaptando-os à necessidade do aluno. Além disso, é de vital importância a colaboração entre a família e a escola, pois quanto mais alinhados estiverem melhores serão os resultados. É nesse contexto que a tecnologia digital pode se tornar uma importante ferramenta para a ação coletiva.

Existem alguns hábitos dos autistas como manter sempre um objeto no mesmo lugar, sua rotina sempre é a mesma todos os dias, o autista não gosta de ter contato visual direto com os olhos, quando chamado pelo seu nome ele não reage, isso pode prejudicar na sua aprendizagem.

[...] a escola não pode continuar ignorando o que acontece ao seu redor nem anulando e marginalizando as diferenças nos processos pelos quais forma a instruir os alunos. E muito menos desconhecer que aprender implica ser capaz de expressar, dos mais variados modos, o que sabemos, implica representar o mundo a partir de nossas origens de nossos valores e sentimentos. (MANTOAN, 2003, p.12).

É importante ressaltar que, na educação, não existem modelos, mas adaptações que facilitam a aprendizagem. Sendo assim, o primeiro passo parte da família ao procurar

entender a importância da escola na vida da criança e a necessidade de matriculá-lo. Ir à escola, conhecer todo o espaço físico, a equipe, a comunidade escolar e todo o corpo docente são importantes para se ter maior tranquilidade ao deixar a criança sob os cuidados da instituição.

Através da observação e da intervenção é possível verificar que as atividades lúdicas estão presentes na escola em alguns momentos. É perceptível, a necessidade dos jogos e brincadeiras para favorecer a inclusão, porém nem sempre é possível fazê-lo devido ao grande número de alunos na sala. As necessidades específicas de cada um não serão apenas determinadas pelas suas dificuldades de desenvolvimento, mas principalmente na forma como estas se organizam no contexto em que a aprendizagem acontece.

Desta forma, ADAMUZ et al discorre:

Com a ajuda do brinquedo, a criança pode desenvolver a imaginação, a confiança, a autoestima e a cooperação. O modo como a criança brinca revela seu mundo interior. O brinquedo contribui assim, para a unificação e a integração da personalidade e permite à criança entrar em contato com outras crianças. (ADAMUZ; BATISTA; ZAMBERLAN, apud: SANTOS, 2000, p. 159).

Assim proporcionar brincadeiras às crianças com autismo que estimule confiança, em si mesma, além de coordenação corporal e relações positivas com o outro favorece no seu estímulo. Compreendendo assim, aquela é uma criança que precisa ser amada acima de tudo e estimulada um pouco mais para que se desenvolva. É através da brincadeira que crianças desenvolvem suas habilidades, construindo assim seu próprio espaço de acordo com o prazer que sente diante dessas atividades.

As brincadeiras de uma forma geral devem ser estruturadas e proporcionarem um momento agradável no qual todos sejam incluídos. Para estimular a interação da criança autista com os outros, neste caso podendo ser tanto outras crianças quanto o professor ou a família, pode-se utilizar as brincadeiras de roda que são muito significantes para que a mesma compreenda a importância do coletivo na construção da brincadeira.

Saldanha (2014) nos traz que através do caráter simbólico na atividade lúdica, a criança compensa-se de frustrações e insatisfações, fazendo representação do objeto ou de situações ausentes, a autora afirma que a criança com autismo possui dificuldade extrema em desenvolver o jogo simbólico de brincar de faz de conta, mas que esse não é um fato impossível de acontecer ensinando-as os jogos de faz de conta com técnicas de mudança de comportamento, na medida em que interage com os outros, permitindo assim que a criança entre no mundo de fantasia.

Neste sentido, pode-se pensar em intervenções que contemplem novos olhares, novas formas de escuta e novos planejamentos de estratégias de ensino aprendizagem para esses educandos. E nunca esquecer que o vínculo é o grande agente que possibilita e dinamiza o aprendizado e a formação de laços sociais saudáveis (Pichon-Rivière, 2015).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Atualmente não é possível ignorar a diversidade da população escolar, que decorre de diferentes interesses, experiências, vivências, estilos cognitivos, estilos de aprendizagens, entre outros, que se entrecruzam nos contextos escolares e que devem ser objeto de intervenções individualizadas e apoios educativos apropriados. A escola dos nossos dias confronta-se com uma grande heterogeneidade social e cultural. Esta realidade implica uma outra concepção de organização escolar que ultrapasse a via da uniformidade e que reconheça a diferença considerando, assim, a diversidade como um aspecto enriquecedor da própria comunidade.

A busca de bons resultados do movimento de inclusão na educação requer uma postura aberta e comprometida do educador, um olhar atento sobre a criança, pois ela se encontra em um contínuo crescimento e desenvolvimento. Ao buscar compreender suas características e necessidades específicas, construindo uma parceria entre a escola e a família, será possível melhor compreender essa criança proporcionando as condições adequadas para seu desenvolvimento, aprendizado, interações com independência e autonomia num ambiente inclusivo.

A educação como direito de todos exige que se tenha em conta as necessidades e características de cada criança e que se proporcionem os meios e estratégias mais adequadas para a sua inclusão no sistema educativo nacional, de forma a criar uma geração de jovens interventivos, críticos e intervenientes na sociedade.

Melhorar a qualidade da educação vai muito além da promoção de reformas curriculares, implica antes de tudo a criação de novas formas de organização do trabalho na escola, que não apenas se contraponham às formas contemporâneas de organização e exercício do poder, mas que constituam alternativas práticas possíveis de se desenvolverem e de se generalizarem, pautadas não pelas hierarquias de comando, mas por laços de solidariedade, que proporcionem formas coletivas de trabalho, instituindo uma lógica inovadora no âmbito das relações sociais.

Vale lembrar a necessidade de um maior suporte técnico pedagógico aos docentes, e uma estrutura e organização escolar focada na inclusão e na consolidação da parceria entre a família e a escola, pois à medida que os professores sentirem-se acolhidos em suas angústias e dúvidas e apoiados em suas decisões pedagógicas, poderão incorporar novas estratégias e reconstruir suas práticas na direção da inclusão de todos seus alunos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BIAGGIO, Rita de. A inclusão de crianças com deficiência cresce e muda a prática das creches e pré – escolas. **Revista Criança**, Brasília, n.44, p.19-26, nov.2007.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto de Educação Infantil. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. v1. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf. Acesso em: 15 maio. 2022.
- CARVALHO, R. E. **Educação inclusiva: com os pingos nos “is”**. Porto Alegre: Mediação, 2004.
- KLIN, A. **Autismo e síndrome de asperger: uma visão geral**: ver. Klin. Psiquiatr. V. 28 (suplI); ps3/511,2006.

-
- KLINGER, Ellen Fernanda. **O brincar e as estereotípias em crianças do espectro autista diante da terapia fonoaudiológica de concepção interacionista**. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2010.
- LOPES, Daniele Centeno; PAVELACKI, Luiz Fernandes. **Técnicas utilizadas na educação de autistas**. 2005. 11 p. Disponível em: <<http://guaiba.ulbra.br/seminario/eventos/2005/artigos/pedagogia/20.pdf>>. Acesso em: 03 maio 2022.
- MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.
- _____. O direito de ser, sendo diferente, na escola. In: RODRIGUES, D. **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006.
- MARTINS, Marcelo. **Transtorno do espectro autista – TEA: quem são os autista?: aspectos teóricos**. São Paulo, Uniasselvi, 2019.
- MASINI, E. A. F. S. Quais as expectativas com relação à inclusão escolar do ponto de vista do educador? **Temas Sobre Desenvolvimento**, São Paulo, v.7, n.42, p.52-54, 2009.
- MENDES, Eniceia G. **Inclusão marco zero: começando pelas creches**. Araraquara. SP: Junqueira&Marin, 2010.
- Pichon-Rivière, H. (1995). **Teoria do vínculo**. São Paulo: Martins Fontes.
- PRIETO, R. G. Política de educação especial no Brasil: evolução das garantias legais. In: **SEMINÁRIO CAPIXABA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA**, 11., 2008b, Vitória. Anais... Vitória: UFES, 2008. p. 15-27.
- SALDANHA, Ana .E. **O jogo em crianças autistas**. Lisboa: Coisa de Ler, 2014.
- SILVA, Ana Beatriz Barbosa. **Mundo Singular - Entenda o Autismo**, Rio de Janeiro. ED. Fontanar, 2012.
- SOUZA, Gisele. **A criança em perspectiva: o olhar do mundo sobre o tempo infância**. São Paulo: Cortez, 2007.
- TEIXEIRA, Gustavo. **Manual do autismo**. Rio de Janeiro. Best Seller. 2016.
- VICTOR, Sonia Lopes. 2009 **Sobre inclusão, Formação de professores e alunos com necessidades educacionais especiais no contexto da educação infantil**. Disponível em https://anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2009/333.pdf. Acesso em 10 maio. 2022.

Jucélia Maria do Nascimento

Licenciada em Pedagogia Plena pela Faculdades Integradas Teresa Martin, SP. Professora de Educação Infantil, PEI na Prefeitura Municipal de São Paulo, PMSP.

O BRINCAR E OS DESAFIOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

JUCIRA MOURA VIEIRA DA SILVA

RESUMO

A escola, possui diferentes visões de mundo, concretizadas no seu jeito de ser, refletindo e contemplando os valores culturais a que se refere. Desta forma, o presente artigo foi realizado a partir de revisão bibliográfica referente ao tema “o brincar e os desafios na Educação Infantil”, com base na visão de diferentes autores, no sentido de discutir sobre as possibilidades e em especial, os desafios de por que o brincar tornou-se um desafio para o trabalho dos professores da Educação Infantil? O presente artigo discute sobre o porque que o brincar tornou-se um desafio na Educação Infantil.

Palavras-chave: Desenvolvimento; Desafios; Experiências; Ludicidade.

INTRODUÇÃO

Ao se falar em mudanças no âmbito pedagógico, deve-se relacionar a mudanças ligadas às ações intraescolares, não sendo mais possível desprezar a perspectiva construtivista; e a razão é simples: ao fornecer outro paradigma epistemológico, o construtivismo subverte papéis, crenças, atitudes, promovendo, naqueles que se lançam a esse desafio, verdadeira revoluções no nível da subjetividade.

Mas assumir uma postura construtivista diante do ensino, não se resume as mudanças didáticas e metodológicas. A escola, porém, não é uma ilha. Seus modelos, visão de mundo, concretizados no seu jeito de ser, refletem e expressam os valores da cultura a que se refere.

A construção das personalidades individuais reveste-se de características culturais que definem atitudes diante da vida e de suas relações com a autoridade e com outros homens. Tais atitudes e relações podem se caracterizar tanto pela sua emancipação e autonomia quanto pela sua dependência e submissão, definidos pelo sistema ético que orienta a vida social. Se tomarmos como critério a conduta humana segundo posturas flexíveis ou rígidas, visualizamos dois sistemas éticos, orientados por princípios conflitantes: o humanista e o autoritário.

A ética autoritária é ditatorial, absoluta, da qual emanam todos os critérios de julgamento e de conduta dos homens; não admite crítica ou questionamento. Na ética humanista, ao contrário, a autoridade racional tem sua origem na competência e baseia-se na igualdade da autoridade e do subordinado, que só diferem quanto ao grau de conhecimento ou habilidade em determinado setor.

As mudanças na área educacional não dependem, certamente, apenas de vontades individuais. Elas decorrem e acompanham as movimentações sociais mais amplas que, no caso brasileiro, tendem a promover um amadurecimento em direção à superação da ética autoritária que permeia as relações sociais em nosso país. Este processo, contudo, é de responsabilidade de todos.

Pensando na Educação Infantil, inicialmente é preciso valorizar a cultura que se tem na comunidade na qual a escola está inserida. Esse é um dos caminhos possíveis para se resgatar e valorizar as brincadeiras durante esta etapa tão essencial para o desenvolvimento infantil. Esse tipo de atividade não somente enriquece como também se torna um momento de comunicação e diálogo lúdico entre as crianças e os professores. Um exemplo importante, é assumir uma postura construtivista diante do ensino, não se resumindo apenas as mudanças didáticas e metodológicas.

O BRINCAR E OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Está claro que o sentido das mudanças ocorridas no âmbito educacional, na acepção mais radical que esta palavra possa ter, é o de uma nova qualidade de ensino, proporcionada por uma visão humanista e democrática, desde a seleção e abordagem dos conteúdos, passando pelas relações interpessoais, atingindo a esfera do político e social em sentido amplo. E é nessa perspectiva que, hoje, se discute sobre o construtivismo.

A partir de uma compreensão, certamente mais rica e completa do ser humano, começa-se a valorizar e incluir, para além do sujeito epistêmico de Piaget (1971), duas outras dimensões da vivência humana presentes no processo de educação: a da participação na realidade social e a do universo psíquico. O sujeito que conhece e que constrói o seu próprio conhecimento não opera num vazio psíquico. É um indivíduo que percebe o mundo e conceitua esse mundo, a partir de vivências sociais concretas que inundam sua mente de símbolos, significados, desejos e fantasias.

Aos professores cabe a tarefa de tentar romper com velhas crenças, combater o dogmatismo típico das práticas escolares, substituir o autoritarismo pela humildade e a disposição à obediência por ousadia. Humildade para que, colocando-se na condição de constante aprendiz, possam desfrutar do prazer de crescer. Ousadia para que, rompendo as amarras que inibem a sua própria inteligência e sensibilidade, possam assumir, de fato, o papel de profissionais da educação (GUDSDORF, 1987).

Por isso mesmo, toda mudança em educação significa, antes de qualquer coisa, mudança de atitude. Apesar de não constar em nenhum livro à ideia de que brincar e resgatar as brincadeiras seja um desafio pedagógico, muitos pesquisadores levantam a questão que o que mais é levado em consideração nos dias de hoje nas escolas é o cumprimento de tarefas, ordens, semanários, não sobrando tempo para brincar, onde muitos professores encontram dificuldades de realizar a ligação entre conteúdos, conhecimentos e o brincar.

A realidade colocada muitas vezes pelos professores demonstra que o brincar não é priorizado atualmente. Existe uma cobrança e uma pressão para o cumprimento das tarefas feitas pelos gestores, sobre os professores acabando por prejudicar o planejamento, onde os conteúdos acabam se sobrepondo ao brincar (CUNHA, 2001).

Porém, o brincar, por tudo o que já foi colocado, deixou de ser fundamental, de ser companheiro da infância, prazeroso, principalmente na Educação Infantil, onde só se pensa em formar cidadãos competitivos. Mas, não é exatamente por se comprovar tudo o que já foi dito que deve-se deixar que as dificuldades da rotina encobertem ou escureçam a arte de brincar.

O brincar deve ser a prioridade na Educação Infantil, podendo ser em alguns momentos um brincar intencional, planejado ou apenas por diversão, por usufruir um momento de prazer, de lazer e livre (HORN, 1999).

Portanto, chega-se a outro desafio. Além de superar as dificuldades do cotidiano e até mesmo a falta de conhecimento ou da metodologia utilizada por parte dos educadores, é preciso aprender a dosar o brincar, buscando compreender a essência de sua importância, sua intencionalidade, para saber como utilizar e distribuir o tempo entre o brincar, o brincar planejado, e o brincar intencional. E principalmente, compreender que além de ter direito como de pensar, sonhar, querer, de ser, de viver, sentir, a criança tem o direito de brincar e esse é o marco da infância: A brincadeira e o poder brincar.

Por outro lado, os educadores precisam e deve se atentar a tudo, sempre tendo um olhar intencional, mesmo nos momentos “livres” e entender que esses momentos são para as crianças e não para os adultos fazerem outras coisas (BOSSA, 2011).

Compreender o papel pedagógico do brincar, sabendo utilizar-se bem desse conhecimento, conseguindo dosar no planejamento os conteúdos, as cobranças com o brincar, conseguindo balancear de forma consciente o brincar livre e o intencional, cumprindo o seu papel como educador, deixando a criança viver o seu brincar em toda sua plenitude (BATLLORI, 2003).

O PAPEL DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Primeiramente, o professor de Educação Infantil tem que se lembrar que um dia já foi criança. E que a melhor fase para a formação do indivíduo, tanto em questões psicológicas, como motoras, sociais, quanto para a construção da identidade da criança é na infância, pensando que não existe um ideal de criança formado ou a formar:

Ele intervém, no início da vida, substituindo o pai e a mãe na função principal de testemunho e indicador da verdade, do bem e do belo. Cabe-lhe servir de refúgio a todas as esperanças traídas: sobre ele repousam a ordem do mundo e a ordem do homem. Digno ou indigno, queira ele ou não, o professor primário, no mais modesto escalão dos que lhe sucederão no comprimento da função educativa junto da criança ou do adolescente irá possuir. A relação mestre – discípulo surge-nos, pois, como uma dimensão fundamental do mundo humano (GUDSDORF, 1987, p. 2-3).

Ainda segundo os autores, quem realmente teve um professor dedicado fica com a sua imagem guardada durante muito tempo, às vezes pelo resto de suas vidas. Tal reconhecimento depende de um longo processo de destituição das idealizações construídas subjetivamente, quando só então as pessoas dimensionam a realidade, vindo então a perceber que o professor é alguém que precisa ser valorizado.

Assim como a criança enxerga nos pais, um exemplo a ser seguido no futuro, isso é visto na imagem do professor também. Ainda é muito comum a falta de existência de informações abrangentes de profissionais que trabalham com a Educação Infantil, como a formação profissional, muitos com falta de formação adequada, recebendo salários baixos e muitas vezes trabalhando em ambientes que não estão adaptados para receber essas crianças de 0 a 6 anos (CUNHA, 2001).

A constatação dessa realidade nacional é desigual. Porém, foram acompanhados, nas últimas décadas, debates a respeito das diversas concepções sobre criança, educação, atendimento institucional e reorganização legislativa, que devem determinar a formação de um novo profissional para responder às demandas atuais de educação nesta faixa etária:

A formação de docentes para atuar na educação infantil básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 1996, s/p.).

Devido ao período de transição, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), permite incorporar os profissionais cuja escolaridade ainda não é a exigida e buscando proporcionar um tempo para a adaptação das redes de ensino. Portanto, além da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em termos de currículo, será necessária formação específica para profissionais que estão atuando na área de Educação Infantil ou que pretendem atuar.

Segundo Rosa (2002), é necessário que o profissional que trabalha nesta etapa escolar seja polivalente, ou seja, o professor que trabalha com conteúdos de diversas áreas de conhecimento, torna-se também um aprendiz, fazendo parte de debates com as famílias e comunidades que fazem parte do entorno escolar. Tudo isso serve como instrumento para um bom desenvolvimento de trabalho com as crianças.

O professor tem uma função muito especial na vida da criança. Ele deve ser um profissional reflexivo, em constante formação pessoal e acadêmica, aberto a mudanças e atento às diversidades e pluralidade das crianças com as quais trabalha, de maneira a oferecer-lhes uma prática de qualidade (BOSSA, 2011).

Segundo Friedmann (1996), o professor pode, considerando seus objetivos lúdicos, propor regras, ao invés de apenas impor, uma vez que a criança terá a oportunidade de elaborá-las, envolvendo a tomada de decisões, o que nada mais é que é uma atividade política. É preciso que ela se desenvolva tanto socialmente quanto politicamente.

Por esse motivo, é necessário oportunizar para as crianças a participação na elaboração de regras. Desta forma, possibilita a elas o questionamento de valores morais. As brincadeiras ocorridas em grupo, proporcionam diversas chances para a elaboração de regras, podendo observar seus resultados, modificá-las e compará-las para ver o que acontece.

Além disso, pode-se possibilitar trocar ideias através de rodas de conversa para se chegar a um acordo com relação as regras, com o intuito de que elas observem, pontuem e

respeitem diferentes pontos de vista, relacionadas aos processos cognitivos que contribuem para desenvolver o pensamento lógico).

É preciso também distribuir a responsabilidade ao se cumprir as regras, motivando a iniciativa, as habilidades e a confiança em dizer, de forma honesta, o que de fato se pensa. Essa responsabilidade resulta também na solução de problemas nas quais as crianças tornam-se mais ativas (GUDSDORF, 1987).

Pode-se permitir o julgamento na qual as regras devem ser aplicadas dependendo da situação, como forma de promover o desenvolvimento das competências socioemocionais. É preciso desenvolver a autonomia, resolver conflitos, discutir e respeitar regras, contribuindo para desenvolver o senso de si mesmo enquanto cidadãos. O emocional também se faz necessário para possibilitar a tão sonhada autonomia; assim, situações do cotidiano podem motivar as crianças a se tornarem ativas mentalmente.

No desenvolvimento das diferentes atividades, o professor trabalhará como um mediador, facilitador, colaborador, durante o processo de ensino e aprendizagem. O professor deve observar o desenvolvimento de seus educandos, situação que nem sempre ocorre de forma simples, uma vez que existe, muitas vezes, um envolvimento afetivo em relação a criança, o que pode de certa forma interferir no diagnóstico (BOSSA, 2011).

É necessário respeitar a interação entre as crianças durante as brincadeiras, sendo de fundamental importância reconhecer a realidade lúdica do grupo. Para que isso aconteça, o professor não deve interferir no momento da brincadeira, a não ser apenas para mediar algum tipo de conflito que possa vir a surgir ou quando a brincadeira for utilizada propositalmente, com o intuito de compreender e observar dada informação, uma vez que as próprias atitudes e a forma de participar entre os que brincam, pode ilustrar o comportamento individual de cada um e conseqüentemente do grupo como um todo (HORN, 1999).

A relação entre professor e educando, como qualquer relação entre pessoas, não é unidirecional, nem mesmo quando se trata de crianças pequenas como no caso da pré-escola. A relação supõe participação ativa de ambas as partes, o que envolve acordos e desacordos.

É através deste embate entre parcerias que a criança vai construindo sua visão de mundo, conforme os significados que ela já vem elaborando, desde que nasceu (sentimentos, interpretações, valores), confrontando-se com os significados que circulam pela escola.

Portanto, o educador precisa estudar e buscar compreender a criança em si, suas condições, capacidades e como estas se transformam. Particularmente importante é compreender as maneiras pelas quais ela se constrói e manifesta sua representação sobre o mundo e sobre si mesma. Aprender tais representações poderia tornar mais claro para nós, adultos e educadores, os conflitos resultantes deste confronto entre educandos e instituições educacionais (BOSSA, 2011).

É importante também o espaço em que o professor da Educação Infantil vai oferecer para as suas crianças. A criação de espaços, cantinhos para leitura, brincar, da curiosidade, colaborará para a localização e organização das crianças no espaço e no tempo. Pintar as paredes com cores claras irrita menos e dá leveza ao ambiente:

Atualmente, a grande maioria das 335 escolas voltadas para a educação infantil de São Paulo, destinadas às crianças de zero a seis anos, adotam os modelos escolares. Poucos deixam os espaços para brincadeiras livres. Os horários são rígidos, com turmas homogêneas, atividades padronizadas e pouca escolha da criança. A socialização pela brincadeira fica ausente deste modelo que prioriza a escolarização e a aquisição de rudimentos de escrita e cálculo (ROSA, 2002, p. 62).

Ainda, segundo o autor, a maioria das escolas preocupam-se somente com o cumprimento dos conteúdos para formar as crianças para a sociedade, onde as brincadeiras livres que despertam a autonomia e a criatividade das crianças ficam esquecidas, devido a cobrança da própria gestão, da rede e das políticas públicas.

A nova LDBEN, por exemplo, não fala em pré-escola e sim, em Educação Infantil. No sentido certo de que a idade de 0 a 6 anos, possui uma identidade em si mesma, não estando definida pela futura inserção na escola.

Muitos profissionais desta etapa escolar devem ter coragem para definir esta visão. Ela é demasiada estreita para dar conta da construção social da infância e dos avanços em que ela chegou.

A principal preocupação deve se dar ao desenvolvimento dinâmico e integral da criança. É importante desafiar sua inteligência, fazer utilização do aprendizado que a criança já traz consigo e que desenvolveu a partir do meio em que vive, para que a aprendizagem escolar se torne prazerosa e tenha relação com o contexto de vida de cada criança (FRIEDMANN, 2006).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após o levantamento bibliográfico realizado é possível considerar que brincando a criança descobre o mundo a sua volta, se desenvolvendo e aprendendo ao mesmo tempo. As brincadeiras e a forma de como brincar vão se modificando conforme cada etapa de desenvolvimento que a criança avança, de acordo com a sua realidade cultural.

A criança aprende pelas interações com o ambiente. Essa interação é também realizada com o ato de brincar.

As brincadeiras infantis podem satisfazer de bom grado às necessidades de desenvolvimento das crianças contemporâneas. Seu grande valor está em apresentar ricas possibilidades para o estímulo de várias habilidades nas crianças, sejam elas físicas, motoras, sensoriais, sociais, afetivas, intelectuais, linguísticas, etc.

Assim, as brincadeiras dão prazer às crianças. Fazem parte da cultura lúdica infantil, e utilizá-las é uma forma de resgatá-las. Podem servir como um recurso metodológico destinados

a diagnosticar necessidades e interesses dos diferentes grupos de crianças e, também, destinado a contribuir para o desenvolvimento da inteligência e de aprendizagens específicas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BATLLORI, J. **Jogos para treinar o cérebro: desenvolvimento de habilidades cognitivas e sociais.** Tradução Fina Iñiguez. São Paulo: Madras, 2003.
- BOSSA, N.A. **A Psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática.** Nadia A. Bossa. 4.ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei n. 9.394/96. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 23 mar. 2023.
- CUNHA, N.H.S.C. **Brinquedoteca: um mergulho no brincar.** 2001. São Paulo. 3ª Ed: Vetor.
- FRIEDMANN, A. **O desenvolvimento da criança através do brincar.** 2006. São Paulo. Ed: Moderna.
- GUDSDORF, G. **Professores para quê? Para uma pedagogia da pedagogia.** São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- HORN, M. da G.S. **O currículo na Escola Infantil: a organização da informação em projetos de trabalho.** 1999. Porto Alegre, v. 22, n. 38, p. 51-62.
- PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança, imitação, jogo, sonho, imagem e representação de jogo.** 1971. São Paulo. Ed: Zahar.
- ROSA, S.S. da. **Brincar, conhecer, ensinar.** São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Questões da Nossa Época; V. 68).
- BATLLORI, J. **Jogos para treinar o cérebro: desenvolvimento de habilidades cognitivas e sociais.** Tradução Fina Iñiguez. São Paulo: Madras, 2003.
- BOSSA, N.A. **A Psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática.** Nadia A. Bossa. 4.ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei n. 9.394/96. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 23 mar. 2023.
- CUNHA, N.H.S.C. **Brinquedoteca: um mergulho no brincar.** 2001. São Paulo. 3ª Ed: Vetor.
- FRIEDMANN, A. **O desenvolvimento da criança através do brincar.** 2006. São Paulo. Ed: Moderna.

Jucira Moura Vieira da Silva

Licenciatura Plena em Pedagogia pela Faculdade Renascença de São Paulo e Pós-graduada em Psicopedagogia pelo Centro Universitário Faveni, Guarulhos, SP e Extensão Universitária em Ensino da Educação Infantil pela Faculdade Campos Elíseos, FCE, SP. Professora de Educação INFANTIL, PEI na Prefeitura Municipal de São Paulo, PMSP.



A PSICOPEDAGOGIA E SUA IMPORTÂNCIA NA EDUCAÇÃO

JULIANA GODOI MARQUES

RESUMO

Esse artigo pretende trazer informações a respeito da psicopedagogia e sua importância. A psicopedagogia é uma área que estuda o processo de aprendizagem do ser humano, considerando aspectos cognitivos, emocionais e sociais. Sua importância está relacionada à compreensão dos processos envolvidos na aprendizagem e na identificação e intervenção em possíveis dificuldades ou transtornos que possam afetar esse processo. A atuação do psicopedagogo pode contribuir para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem, uma vez que ele pode identificar e trabalhar as dificuldades específicas de cada indivíduo, levando em consideração suas particularidades e necessidades. Dessa forma, a psicopedagogia é importante tanto para a prevenção de problemas relacionados à aprendizagem quanto para o tratamento de dificuldades já existentes.

Palavras-chave: Desenvolvimento; Epistemologia; Interdisciplinaridade; Pedagogia.

INTRODUÇÃO

A psicopedagogia apresentou um grande desenvolvimento desde o século XX, fruto da integração disciplinar da psicologia e da pedagogia. No entanto, os problemas epistemológicos associados à sua prática investigativa e profissional não têm sido abordados na literatura científica, devido à sua complexidade teórica, atenção insuficiente por parte de dois profissionais que pesquisam nesta disciplina e, talvez, um descaso com os problemas teóricos de ciência geral.

As questões epistemológicas associadas a esta crescente integração aparecem de forma incipiente na literatura científica especializada, devido à preocupação de profissionais da educação em aprofundar os conteúdos relacionados com esta nova disciplina, que tem grande valor teórico e metodológico.

Segundo Ursua (1981), a epistemologia é útil no que diz respeito à ciência como tal, lida com problemas reais que surgem ao longo da pesquisa científica, propõe soluções que consistem em teorias e metodologias rigorosas e inteligentes.

Por sua vez, Piaget afirma que as epistemologias contemporâneas tornam-se uma revisão constante de seus princípios e instrumentos de conhecimento e considera que três condições devem existir para tratar o conhecimento de forma útil: (a) uma necessidade de

conhecer o uso efetivo de princípios, (b) conceitos ou métodos da própria área (prática científica) e (c) a necessidade não só de intuição, mas também de técnica logística.

Atualmente, existem diferentes concepções epistemológicas sobre o trabalho da psicopedagogia, dependendo dos referenciais teórico-metodológicos que as sustentam, que não devem ser menosprezadas pelo seu valor, como a Escola de Epistemologia Genética de Piaget, a Escola Histórico-Cultural de Vygotsky e a corrente humanista em Psicologia.

Essas concepções assumem a psicologia e a pedagogia de forma integrada, mas a partir de enfoques distintos.

Segundo Heitger, uma fundamentação filosófica da pedagogia é necessária para evitar o imediatismo da práxis, um empobrecimento da realidade e uma redução do pensamento científico à tecnologia. O argumento de Heitger é que “uma pedagogia filosófica abre a perspectiva de uma prática pedagógica que não se esgota na instrumentalização e no serviço ignóbil de interesses sociais ou políticos, mas sim nas consequências de sua aspiração imanente a uma ação obrigatória” (1993, p. 97).

Esse critério é muito importante porque se dirige contra aqueles cientistas que, desde o final do século XX, vêm promovendo um questionamento sobre a ciência da pedagogia, considerada uma mera tecnologia, e que se restringem a aplicar as contribuições da psicologia ao processo formativo.

Os defensores do caráter tecnológico da pedagogia (Skinner, Talízina) se baseiam em postulados epistemológicos pragmáticos e comportamentais porque dificilmente destacam seu caráter instrumental, mas desdenham o valor heurístico da teoria em busca de explicações rigorosas de fenômenos, destacando a possibilidade de causar mudanças objetivas e verificáveis entre si por meio de uma medição objetiva, como base para a conquista de mudanças sociais.

A PSICOPEDAGOGIA COMO CIÊNCIA INTERDISCIPLINAR

O termo psicopedagogia é relativamente recente. Há alguns anos a vimos se reiterar dentro das ciências da educação, não apenas como campo do conhecimento científico, mas como título universitário e, portanto, como profissão no mundo.

A formação é em psicologia aplicada à educação. Seu surgimento ocorreu no final do século XIX devido ao interesse dos psicólogos pelas características do psiquismo infantil em relação às tarefas de ensino e educação, bem como pela necessidade de organizar o processo pedagógico em bases psicológicas, isto é, conhecer o homem antes de educá-lo.

Nessa análise histórica, observa-se um constante interesse e preocupação em encontrar um fundamento psicológico da pedagogia. Ele remonta à história da cultura greco-romana, citando Platão e Aristóteles em suas referências à constituição da personalidade do indivíduo e como orientar a natureza humana para alcançar melhores resultados (PRIETO, 1985, p. 38).

Na América Latina, uma ampla gama de fenômenos psicológicos tem aplicação direta no campo da educação, como domínio de muitos e patrimônio exclusivo de ninguém. Do ponto de vista histórico, a relação entre psicologia e pedagogia foi denominada psicopedagogia devido à influência europeia, critério que foi deslocado pelo termo educação

ou psicologia educacional, a partir dos anos 50 devido à influência norte-americana. (ORANTES, 1993, p. 49).

As relações entre pedagogia e psicologia são em comum com o ser humano, a segunda para estudá-lo e a primeira para formá-lo, mas seguem caminhos paralelos. O movimento da Escola Nova, cujos precursores foram Rousseau (1712-1778), Pestalozzi (1746-1827), Froebel (1782-1849) e Herbart (1782-1852), incentivou a integração entre as duas, porque destacou a necessidade de contar com características psicológicas dos alunos, a fim de educá-los de acordo com as exigências da época.

O fato de haver um precedente histórico para a integração das ciências psicológicas e pedagógicas não significa que ela seja inevitavelmente alcançada porque as condições sócio-históricas têm sua contribuição para o desenvolvimento científico. A origem e evolução da psicologia como disciplina autônoma está fortemente impregnada de métodos pedagógicos, dos quais essa ciência se enraíza no mundo.

À medida que a psicologia e a pedagogia vão enriquecendo seus respectivos corpos teóricos, vão se delineando as condições para a formação de uma teoria integrada de ambas.

O conhecimento psicopedagógico obviamente não pode se esgotar apenas com as contribuições da psicologia ou da pedagogia, ao contrário, nutre-se de todas as ciências que o ser humano e a sociedade estudam direta e indiretamente.

Da mesma forma, a psicologia educacional tem uma base histórica e lógica que lhe permite adquirir status científico como ciência ou disciplina intermediária com outras ciências psicológicas, mas, ao mesmo tempo, integra-se também nas ciências da educação pela sua essência interdisciplinar.

A psicopedagogia é uma ciência aplicada que não só obtém conhecimento teórico, mas também o utiliza de acordo com o processo educacional, entre os quais está a subjetividade de alunos e professores, bem como as interações que ambos estabelecem dentro de um contexto sociocultural e educacional.

Portanto, é considerada antes de tudo uma disciplina científica aplicada devido à natureza concreta e particular de seu objeto: o processo educacional, com um núcleo teórico conceitual bem definido e integrado por diferentes teorias, princípios, categorias e modelos que permitem descobrir, fundamentar e explicar os fenômenos e processos que ocorrem dentro do referido objeto, bem como diferentes métodos e procedimentos destinados a descobrir e intervir para melhorar esse processo.

Outra disciplina importante para a psicopedagogia é a história da educação, que não deve se restringir a estudar apenas o pensamento pedagógico e suas condições históricas, mas também incluir os sistemas e políticas educacionais com suas tendências e perspectivas atuais, a fim de alcançar uma visão mais completa.

O LÚDICO E A LEITURA SOBRE UMA VISÃO PSICOPEDAGÓGICA

A observação do lúdico é uma excelente ferramenta para obter informações sobre o desenvolvimento infantil e pode contribuir, no processo de avaliação psicopedagógica, para o conhecimento das necessidades educativas em idade precoce.

No entanto, a avaliação baseada no lúdico é uma metodologia pouco desenvolvida, que ainda carece de validação empírica suficiente, sendo os testes padronizados a ferramenta mais utilizada para determinar as necessidades educativas, apesar de se mostrar distante da vida escolar, fundamentalmente no processo de leitura e escrita.

Mesmo nos casos em que a avaliação psicopedagógica pode ser aplicada, passar um tempo observando como a criança brinca e como ela interage com os outros durante a brincadeira oferece informações valiosas, dada a forte implicação disso em diferentes aspectos do desenvolvimento, algo bem documentado pela psicologia infantil.

O uso de testes padronizados em crianças pequenas tem sido questionado por utilizar situações distantes da vida cotidiana, cujos resultados não são transferíveis para intervenção e monitoramento do progresso, além de ser desmotivador e até mesmo gerar certa ansiedade quando as crianças conseguem perceber que estão sendo avaliadas. Por outro lado, a observação do jogo permite maior flexibilidade, pois é a própria criança quem dirige e toma a iniciativa nas situações estímulo-resposta que caracterizam os testes (KELLY-VANCE; RYALLS; GLOVER, 2002, p. 25).

Existem muitos estudos que recomendam incluir a observação do brincar como procedimento de avaliação, principalmente a observação do brincar livre no ambiente natural da criança e que destacam sua utilidade como medida de eficácia na terapia, pois, se as habilidades ensinadas durante a terapia forem mostradas posteriormente no jogo, pode-se concluir que elas são internalizadas para uso na vida cotidiana.

Avaliar usando o jogo é uma das características de uma tendência mais ampla chamada avaliação autêntica, que pode ser traduzida como avaliação autêntica ou verdadeira. Baseia-se na observação da criança no seu contexto habitual e é realizado por uma equipa interdisciplinar com a participação da família. Essa abordagem preconiza o uso de instrumentos sensíveis ao progresso, com materiais motivadores que convidem a criança a se divertir, incluindo objetos e brinquedos familiares, além de ambientes que permitam que a criança se expresse por meio da brincadeira (MACY; BAGNATO; GALLEN, 2016).

Kelly-Vance, Ryalls e Glover (2002) apelam à validade ecológica contra o contexto artificial e altamente estruturado de testes padronizados, flexibilidade contra rigidez e a oportunidade oferecida para a criança mostrar seus níveis ótimos de desenvolvimento. Na mesma linha, Linder (2008 apud O'GRADY; DUSING, 2015) destaca que a avaliação baseada no jogo agrega autenticidade por ser realizada em um ambiente natural, aumentando a probabilidade de observar os comportamentos que a criança costuma apresentar, bem como examinar as inter-relações das diferentes áreas de desenvolvimento. Além disso, é considerada uma medida eficaz e eficiente para avaliar as mudanças no desenvolvimento da criança ao longo do tempo e a efetividade da intervenção, bem como uma prática culturalmente sensível.

No entanto, embora o valor teórico da avaliação baseada em jogos seja claro, a confiabilidade e a validade precisam ser consideradas. Não é fácil encontrar estudos rigorosos que analisem a validade e eficácia dessa metodologia (SALCUNI; MAZZESCHI; CAPELLA, 2017), com grande variabilidade nos instrumentos disponíveis, nos procedimentos seguidos, nos métodos de codificação, bem como nas finalidades, faixas etárias e níveis de

especificidade. Portanto, o foco atual da pesquisa está na sua demonstração empírica, com relevância das propriedades psicométricas.

A avaliação psicopedagógica é o "[...] estudo de todos aqueles elementos que influenciam o processo de ensino-aprendizagem em que o aluno está imerso para responder às suas necessidades educacionais" (AGUILAR et al., 2010, p. 302). Na fase de educação infantil, deve basear-se em um modelo de desenvolvimento integrado e sequencial, enfatizando a funcionalidade e a integração de habilidades cognitivas e socioemocionais.

O lúdico constitui uma estratégia didática para o ensino da leitura aos alunos da Educação Infantil e Primeiras Séries do Ensino Fundamental. Brincar é uma forma de fornecer às crianças elementos que favoreçam seu desenvolvimento e processo de ensino-aprendizagem por meio da socialização, uma vez que: O jogo é uma importante estratégia para conduzir o aluno no mundo do conhecimento... [a sociedade] é tomada [o jogo] como uma das formas de aprendizagem mais adaptadas à identidade, necessidades, interesses e expectativas dos dois.

De acordo com Silveira (2011, p. 14):

O lúdico não pode ser visto apenas como forma de prazer, de "brincar por brincar", todo brincar tem seu significado que leva a uma aprendizagem, sendo de grande importância no processo ensino-aprendizagem "Brincar desenvolve as habilidades da criança de forma natural, pois brincando aprende a socializar-se com outras crianças, desenvolve a motricidade, a mente, a criatividade, sem cobrança ou medo, mas sim com prazer".

Nos seus primórdios, a educação pré-escolar visava formar meninos e meninas, quase compulsivamente, na aquisição da leitura e da escrita por longas horas. Pouco se sabia sobre o desenvolvimento e as diferenças individuais de homens e mulheres. Como consequência, todos eles foram ensinados igualmente desde o momento em que entraram na pré-escola.

Já na década de 1920, com o surgimento da Psicologia do Desenvolvimento, surgiu a ideia de não forçar as crianças, mas esperar até que as condições necessárias para o aprendizado estivessem presentes. É também o início ou desenvolvimento das listas de pré-requisitos para aprender a ler e escrever a importância de sua avaliação para definir o momento preciso em que a criança está madura para aprender. No entanto, apesar dessas considerações, muitos dois meninos e meninas não serão capazes de aprender a ler.

Desde a década de 1960, duas posições foram definidas na educação infantil em relação ao ensino da leitura e da escrita nesse nível. Num primeiro momento, enfatiza o exercício de habilidades que são consideradas pré-requisitos para sua aprendizagem, propõe o amadurecimento nessas áreas antes de iniciar o ensino não formal da língua escrita. A segunda postula que a aquisição da leitura e da escrita dependerá da eficácia de dois procedimentos utilizados pelo professor, ou o início dos processos de aprendizagem não deve ser realizado em momento especial, pois quanto mais as crianças manipulam e experimentam o material impresso, mais rápido podem entender.

Essas posições pertencem a uma visão reducionista e restritiva que concebe a leitura como um mero processo de tradução de códigos, incompatível com a imagem de um aluno ativo, e de um professor, cuja missão é favorecer e estimular o desenvolvimento. Hoje, o programa escolar na Educação Infantil deixou de ser uma série de atividades sem sequência e sem planejamento para ser um campo de educação, o que gerou um conjunto altamente estruturado de métodos, técnicas e atitudes pedagógicas práticas que beneficiam as crianças.

Ferreiro (2003) afirma que a questão de que a criança ser ou não alfabetizada na Educação Infantil está mal formulada, pois uma resposta não equivale a deixar essa responsabilidade para o Ensino Fundamental. É respondido pelo sim, que pressupõe introduzir na Educação Infantil as práticas mais tradicionais do ensino fundamental.

Quando uma pré-escola assume as alegações do Ensino Básico de que as crianças estão chegando a este segundo nível sem saber nada, também aceita ou prepara para os termos estabelecidos pela escola de ensino fundamental: a prática da sílaba vem na pré-escola, dos planos, etc. Outra posição absurda é - somente o ensino fundamental trata da linguagem escrita - porque proporciona às crianças situações de interação com a diversidade de materiais que o sistema de escrita contempla e trata da linguagem escrita.

Ferreiro (2003) explica que os estágios de Piaget têm sido utilizados como indicadores de maturidade cognitiva para explicar que as crianças podem ou não aprender em determinado momento. No entanto, essas etapas têm sido amplamente utilizadas para gerar proibições: uma coisa é que uma criança não pode fazer determinado trabalho intelectual em determinado momento e outra é que ela está proibida de fazer contato com objetos e problemas que desafiam suas possibilidades atuais. Por exemplo, à proibição de abordar a linguagem escrita em oposição à criança madura. Um ambiente em que é possível aprender, que não é testado ou aprendido, deve ter livros e permitir a circulação de informações sobre a linguagem escrita.

Portanto, o ensino inicial da leitura deve garantir uma interação significativa e funcional da criança com a linguagem escrita. Para alguns, será prolongado ou aprendido que começaram na família e, para outros, será uma oportunidade de realizá-lo, uma oportunidade que não deve mais ser desperdiçada. Promover essa interação implica uma presença pertinente e não indiscriminada do que é escrito em sala de aula. Implica, acima de tudo, que os adultos responsáveis pela educação das crianças utilizem a linguagem escrita, quando possível e necessário, na sua cara, fazendo-os compreender o seu valor comunicativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A psicopedagogia como ciência interdisciplinar tem um estatuto científico reconhecido, fruto do progressivo e constante processo de integração da psicologia e da pedagogia, com base em determinados quadros históricos para os quais convergem entre outras ciências sociais altamente desenvolvidas. Portanto, é legítimo referir-se à psicopedagogia como uma ciência com problemas, teorias e metodologias próprias ligadas à formação e desenvolvimento de alunos e educadores, não só em contextos escolares, mas também na família e na comunidade.

A psicopedagogia se depara com diversos problemas epistemológicos de grande validade e cuja elucidação depende do enriquecimento de seu aparato categórico, bem como de novas propostas para conceber a formação de pessoas dentro de um ambiente ecológico.

Os problemas epistemológicos da psicopedagogia e sua compreensão científica estão totalmente inseridos nos problemas sociais das ciências que devem ser enfrentados com ousadia, conhecimento e flexibilidade de pensamento, principalmente no campo da educação, pois constituem um terreno propício à reflexão, bem o suficiente para resolver os desafios urgentes apresentados pelos processos de formação para o alcance de uma educação de maior qualidade e equidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGUILAR, Maria Montserrat et al. In: BISQUERRA, Rafael (Ed.). **Modelos de orientación e intervención psicopedagógica**. Madri: Wolters Kluwe, 2010. p. 301-324.
- GUTIERREZ, Edith Natalia. **Nova revisão da escala de jogos pré-escolares Knox**. Game Scale por Susan Knox, 2014. Disponível em: <<https://goo.gl/7MkEiv>>Acessado em: 17 mar.2023.
- HEITGER, M. Sobre la necesidad de una fundamentación filosófica de la pedagogía. **Revista Espanhola de Pedagogia** 194: 89-98. 1993.
- KELLY-VANCE, Lisa; RYALLS, Bridget. A systematic and reliable approach to assessing play in preschoolers. **School Psychology International**, Nebraska, v. 26, não. 4, pág. 398-412, 2005. Disponível em: <<https://goo.gl/VzNTBd>> Acesso em: 16 mar.2023.
- ORANTES, A. Panorama y perspectiva de la psicología aplicada a la educación en América Latina. **Psychologist Papers Magazine** 55: 31-40. 1993.
- PRIETO, M. Reflexões epistemológicas sobre a psicologia educacional. **Anais de Pedagogia** 3: 175-200. 1985.
- SILVEIRA, Patrícia Oliveira da. **A importância da brincadeira na Educação Infantil**. REM. Ciclo do conhecimento. São Paulo, out. 2005. Disponível em: <<http://centraldeinteligenciaacademica.blogspot.com/2015/10/a-importancia-da-brincadeira.html>> Acesso em: 17 mar. 2023.
- URSUA, N. **Filosofia de la Ciencia y Metodología Crítica**. Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer. 1981.

Juliana Godoi Marques

Formada em Pedagogia pela Faculdade Interlagos de Educação e Cultura. Pós-graduada em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Faculdade Brasil. Professora de Educação Infantil, PEI na Prefeitura Municipal de São Paulo, PMSP.

PUBLIQUE SEU ARTIGO

Com sua publicação, você:

Evolui

Contribui com sua pesquisa e estudos

Financia livros de professores e estudantes

Apoia projetos educacionais



2023

0 ano de sua EVOLUÇÃO!

Revista **EVOLUÇÃO**

 **ABEC**
BRASIL
Associação Brasileira de Editores Científicos

 INTERNATIONAL
STANDARD
SERIAL
NUMBER
INTERNATIONAL CENTRE

Contate a profa. Vilma



(11) 99543-5703



[HTTPS://PRIMEIRAEVOLUCAO.COM.BR/](https://primeiraevolucao.com.br/)

FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO INTEGRAL NA ATUALIDADE

LEIDIMAR MARTINS DA ROCHA ALMEIDA

RESUMO

A presente pesquisa de cunho bibliográfico e análise documental, refere-se à reflexão acerca dos fundamentos da educação integral na atualidade no contexto das propostas didático-metodológicas educativas, por meio da compreensão sobre a sua aplicação na adequação dos currículos de acordo com os dispositivos legais vigentes que norteiam a educação básica. O artigo apresenta como objetivo compreender a organização do currículo no contexto da educação integral, considerando a ressignificação das práticas curriculares. A situação problema apresentada refere-se à questão da dificuldade na implementação da proposta devido à sua complexidade, e torna-se urgente as discussões relativas ao tema, no bojo de atender as mais recentes demandas da sociedade, não havendo mais espaço para o ensino tradicional que desconsidera a múltiplas dimensões do ser humano. Este artigo possui referenciais teóricos mencionados nas pesquisas da temática do currículo, como Freire (1994), Gadotti (2009) e Simonetti (2007). Os estudos apontam para a necessidade da discussão coletiva entre todos os atores da comunidade educativa, a relação intersetorial, o diálogo entre as secretarias de ensino e os profissionais envolvidos no processo educativo, a gestão democrática, a formação continuada, e ressalta a relevância do planejamento para a adequação dos tempos, espaços e materiais necessários para a sua aplicação atendendo às especificidades dos educandos.

Palavras-chave: Educação Integral. Currículo. Didática.

INTRODUÇÃO

Na contemporaneidade estamos vivenciando períodos de transformações intensas em diversos aspectos da sociedade, a instituição escolar acompanha tais movimentos e diante ao exposto o objetivo principal deste artigo versa sobre a discussão sobre os fundamentos da consolidação da educação integral no sentido de compreender como ocorre a organização das práticas pedagógicas examinando as diferenças entre a educação em geral e a educação integral, sendo esta evidenciada na perspectiva da possibilidade de desenvolvimento pleno dos estudantes.

A educação integral refere-se ao conceito de que a educação deve garantir o desenvolvimento do sujeito de forma integral nas dimensões físicas, intelectuais, emocionais, sociais e culturais tendo como foco a construção de um projeto coletivo compartilhado por toda a comunidade educativa.

A presente pesquisa justifica-se devido à importância da educação para a construção de uma sociedade democrática e com oportunidade para todos na promoção da igualdade social, assim a educação integral torna-se relevante na observância de que a formação que contempla as diferentes necessidades do sujeito propicia a superação dos obstáculos cotidianos inerentes à vida humana.

A escola é um espaço importante para a sociedade e que por muito tempo praticou um ensino tradicional centrado na função do professor e na transmissão de conhecimentos, nas últimas décadas após intensas discussões e a implementação de diferentes diretrizes legais, a educação vem ganhando notoriedade visando contemplar a formação integral do sujeito.

Para a elaboração deste artigo será realizada a pesquisa bibliográfica com a discussão de diferentes autores como, Freire (1994), Gadotti (2009) e Simonetti (2007), e os pressupostos legais que norteiam as políticas públicas como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9394/96, a Base Nacional Comum Curricular (2018) e o Programa Mais Educação criado pela Portaria Interministerial nº 17/2027 e regulamentado pelo Decreto 7.083/2010.

CONCEITOS INICIAIS DA EDUCAÇÃO INTEGRAL

Em âmbito nacional, a temática da escolarização em tempo integral é retomada a partir da década de 1990, quando o termo “integral” começa a se fazer mais presente na legislação educacional brasileira, como é o caso do princípio de “proteção integral” defendido pelo Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei Nº 8.069, de 13 de julho de 1990. O Estatuto considera a educação um direito fundamental da criança e do adolescente e afirma que a garantia da proteção integral, associada às metas de educar e cuidar, como a principal finalidade da educação, tem em vista a construção da cidadania (BRASIL, 1990). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) – Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – segue essa orientação e articula os fins da educação à ampliação progressiva da jornada escolar, com ênfase na formação integral dos estudantes (BRASIL, 1996) (BITTENCOURT, 2019, pp. 1761-1762).

O Manual do Programa Mais Educação (2011), define a educação integral como:

A estratégia que promove a ampliação de tempos, espaços, oportunidades educativas e o compartilhamento da tarefa de educar entre os profissionais da educação e de outras áreas, as famílias e diferentes atores sociais, sob a coordenação da escola e dos professores. Isso porque a Educação Integral, associada ao processo de escolarização, pressupõe a aprendizagem conectada a vida e ao universo de interesses e de possibilidades das crianças, adolescentes e jovens.

Conforme o Decreto nº 7.083/2010, os princípios da Educação Integral são traduzidos pela compreensão do direito de aprender como inerente direito à vida, à saúde, à liberdade, ao respeito, à dignidade e a convivência familiar e comunitária, e como condição

para o próprio desenvolvimento de uma sociedade republicana e democrática. Por meio da Educação Integral, se reconhece as múltiplas dimensões do ser humano e a peculiaridade do desenvolvimento de crianças, adolescentes e jovens (BRASIL, 2011, p. 01).

A educação integral, por sua vez, enquanto campo de estudos da ciência da educação e como uma concepção do processo educativo, ao contemplar e visar à integralidade formativa dos sujeitos, conseqüentemente tendo que considerar as realidades, vivências e aprendizagens em toda sua diversidade, recebe grande visibilidade, tanto da sociedade civil quanto de pesquisadores da educação. A proposta da educação integral é superar a fragmentação dos conhecimentos, visando à inovação do pensamento por meio de um desenvolvimento integral, propiciado por meio de uma prática pedagógica integradora dos sujeitos e dos aspectos específicos do tempo histórico, do espaço sócio comunitário em que ele está inserido, de seus entornos e realidades (GADOTTI, 2009).

Em conformidade ao pensamento do autor, verifica-se que a educação integral é uma proposta educativa atual que vai de encontro com as atuais demandas, tendo como objetivo principal a formação de cidadãos críticos, autônomos e responsáveis.

A Base Nacional Comum Curricular (2018), como um importante marco legal orienta a formulação dos currículos nas redes de ensino de todo o país, e afim de garantir a equidade os fundamentos pedagógicos se pautam no compromisso com a educação integral e o respeito as singularidades dos sujeitos.

A educação básica deve visar à formação e o desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitivo) ou a dimensão afetiva. (BNCC, 2018, p.14)

A educação integral possui também a perspectiva inclusiva, pois caracteriza-se pelo reconhecimento das singularidades dos sujeitos, e contempla o projeto educativo que acolha todos os indivíduos.

Promove também a equidade, pois reconhece o direito de todos e todas de aprender e acessar as oportunidades por meio de experiências através de múltiplas linguagens e interações com os recursos, espaços e pessoas, sendo uma importante ferramenta para diminuir as desigualdades sociais que se refletem também no âmbito educativo.

A educação integral deve envolver todos os atores da comunidade educativa, para que a escola assuma assim o seu espaço para assegurar que todos os sujeitos aprendentes tenham direito a formação integral no bojo da articulação das experiências educativas, com intencionalidade pedagógica.

São princípios desta concepção:

- A centralidade dos estudantes: refere-se às dimensões do projeto pedagógico que devem ser construídas coletivamente, acompanhadas permanentemente e serem devidamente orientadas contemplando as áreas de interesses, os objetivos de

aprendizagem e o desenvolvimento de habilidades relacionadas ao futuro dos estudantes.

Para que sejam consideradas as especificidades dos estudantes, ao professor cabe compreender as múltiplas aprendizagens dos educandos, adequando assim as metodologias para que sejam desenvolvidas as ações pertinentes a cada etapa da escolarização.

- **Personalização:** fundamenta-se na ideia de que a proposta integral deve permitir que os educadores atuem como mediadores do processo de aprendizagem, no reconhecimento das demandas dos alunos para que possam criar estratégias que coloquem os estudantes no centro do processo educativo, desenvolvendo assim o seu protagonismo com estratégias personalizadas de ensino.
- **O estudante como sujeito de direitos:** a proposta de educação integral reconhece que as crianças e jovens são sujeitos de direitos, competentes desde o nascimento, criadores de cultura e que são atores sociais com expressão e linguagens específicas, que aprendem por meio das interações.
- **Organização de tempos e espaços:** versa sobre oportunizar os tempos e espaços escolares para a livre criação de suas culturas e o reconhecimento de saberes, fazeres e sentimentos expressados por meio das múltiplas linguagens.
- **O brincar:** a proposta de educação integral considera o brincar como potência criadora da criança, sendo imprescindível no ambiente escolar não apenas como principal metodologia na primeira infância, mas como forma de comunicação e expressão. Aos jovens devem ser respeitadas e dadas às oportunidades para expressão e posicionamento diante aos questionamentos inerentes à vida, às relações e à comunidade. (BRASIL, 2018, p.14)

A educação integral fundamenta-se também na questão da multidimensionalidade, de forma que em todo o processo de ensino-aprendizagem sejam garantidas as interações e as estratégias para o desenvolvimento intelectual, social, emocional, físico e cultural dos estudantes, sendo o desenvolvimento integral o pilar da proposta formativa da educação integral.

Desta forma os conceitos discutidos por meio das diferentes áreas do conhecimento do currículo se articulam com os saberes de todos os envolvidos no processo educativo, compondo assim diferentes experiências formativas no tocante ao desenvolvimento das relações, das emoções e dos códigos socioculturais.

A Base Nacional Comum Curricular (2018) apresenta em seu texto introdutório a Educação Integral como proposta formativa para todos os segmentos escolares, sendo que esta deve embasar-se nas ações com as competências gerais para a educação básica, no sentido de construir conhecimentos, habilidades, comportamentos, atitudes e valores.

Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (BNCC, 2018, p.8)

Por meio das dez competências gerais, a BNCC contempla a construção de conhecimentos, refere-se à transposição didática no tocante aos conhecimentos adquiridos e sua aplicação prática na relação entre a escola e a vida cotidiana.

De tal forma, a educação integral nesta perspectiva vai muito além do desenvolvimento intelectual que era evidenciado no ensino tradicional, ela abarca a multidimensionalidade humana, e é propulsora de vivências e experiências que promovem o desenvolvimento humano de forma integral.

Questões relativas à gestão escolar, a relação com a comunidade e com o território, a rede de apoio intersetorial envolvida no processo educativo, a formação de educadores e estratégias de avaliação são elementos importantes na perspectiva da multidimensionalidade da proposta de educação integral.

Para que isso ocorra faz-se necessário estabelecer um currículo que inclui o acesso aos estudantes a todas as áreas do conhecimento de forma integrada, desconsiderando assim a fragmentação das disciplinas.

Segundo Simonetti, 2007:

Entender a intervenção didática significa situar a sala de aula como um microsistema visto de forma dinâmica e conectada com o planejamento, a ação e a avaliação do processo didático. A análise da prática educativa servirá como alicerce para o sucesso da intervenção pedagógica que vai mostrar a eficácia do ensino e da aprendizagem, sobretudo quando a professora assume o compromisso de realizar com competência seu ofício, visando atingir os objetivos didáticos e compreendendo como as aprendizagens se produzem (SIMONETTI, 2007, p.57).

Na perspectiva da educação integral, são estabelecidas as expectativas de aprendizagem para todos os alunos, são ofertados os instrumentos para que todos possam aprender e se desenvolver integralmente de acordo com as suas especificidades, compreendendo assim que todos possuem capacidade de aprender, ressaltando a importância do acompanhamento do professor e da elaboração de planejamentos condizentes com as características dos estudantes.

A proposta de educação integral contempla o respeito às diferenças, sejam elas características de deficiências, de origem étnica- racial, de gênero, condições econômicas, religiosas ou qualquer outro fator.

Propõe-se com esta perspectiva, reconhecer e abolir quaisquer barreiras impeditivas sejam elas arquitetônicas, culturais, políticas, sociais, para que todos os espaços educativos sejam realmente inclusivos, garantido assim o acesso e permanência a todos na forma da lei.

A gestão democrática no que tange à educação integral é de suma importância para que sejam garantidos os direitos de aprendizagem aos estudantes, devendo estar prevista na forma da lei no projeto político pedagógico de todas as unidades de ensino por meio do acompanhamento e da participação de toda a comunidade educativa.

O conceito de educação integral parte da ideia do desenvolvimento integral do sujeito que ocorre desde o seu nascimento até o final de sua vida por meio das interações e experiências nos diferentes espaços. Desta forma quanto mais elaborada ocorrerem estas relações maiores as possibilidades de desenvolvimento dos sujeitos nos aspectos sociais e culturais e sua inserção social.

Para que tais processos ocorram, a instituição escolar deve organizar diferentes tempos e espaços de aprendizagem para garantir a qualidade e a diversificação de interação entre os pares.

Segundo Freire, 1994:

O espaço retrata a relação pedagógica. Nele é que nosso conviver vai sendo registrado, marcando nossas descobertas, nosso crescimento, nossas dúvidas. O espaço é o retrato da relação pedagógica porque registra, concretamente, através da sua arrumação [...] e organização [...] a nossa maneira de viver esta relação (FREIRE, 1994, p.96)

Assim, a educação integral demanda a ampliação do tempo de permanência dos estudantes no espaço escolar, sendo que este deve ser planejado com intencionalidade pedagógica para a ampliação da jornada para o tempo integral.

Em conformidade ao exposto, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei 9.394/96, destaca a relevância do aumento progressivo da jornada escolar na direção do regime de tempo integral, a integralidade do processo ensino/aprendizagem torna-se palpável à proporção que adquira a competência de cooperar com o currículo da escola no atendimento às necessidades dos alunos, dos professores e dos demais elementos da comunidade escolar, estimulando e orientando a comunidade no desenvolvimento da capacidade de selecionar e avaliar, numa prática crítica-reflexiva de pensamento. (BRASIL, LDB, 9394/96, art. 34, § 2º)

Com a ampliação da jornada, verifica-se a necessidade de organização do tempo de aula, da reorganização das práticas pedagógicas, tendo como base os projetos, as experimentações, a diversidade na organização dos grupos para que sejam promovidas as interações.

Todas as mudanças necessárias para a implementação da educação integral devem ser previstas no projeto político pedagógico da instituição, por meio da construção coletiva no envolvimento de todos os atores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio da presente pesquisa foi possível concluir que, a educação integral é caracterizada por um conjunto de processos com grande potencial educativo que deve contemplar todas as dimensões do indivíduo, não havendo foco apenas nas disciplinas e conteúdos específicos.

A escola é um importante espaço que ao longo das décadas manteve-se em um postura tradicional com finalidades inerentes à formação dos estudantes, nas últimas

décadas na perspectiva mundial, ampliaram-se os estudos acerca da neurociência visando compreender como o sujeito aprende.

A importância das relações sociais e as formas de interação com o outro, com o espaço e consigo mesmo ganharam grande destaque e na atualidade são premissas dos mais recentes marcos legais que norteiam a educação.

Desta forma, a educação integral é uma ferramenta importante para a aquisição de habilidades necessárias ao desenvolvimento integral dos estudantes, pois como visto nesta análise possibilita o planejamento intencional das práticas pedagógicas com a adequação curricular, a organização de espaços, tempos, recursos, agrupamentos, prevê a gestão democrática, viabiliza as práticas inclusivas, e ressalta o protagonismo dos educandos.

A educação integral relaciona-se diretamente com a necessidade de ampliação do tempo de permanência dos estudantes e com a adequação dos espaços de aprendizagens, demandando assim uma grande reorganização das redes para a sua aplicabilidade.

A educação integral como proposta formativa pode ser estruturada por meio da revisão dos currículos das redes municipais e estaduais, para que estejam em conformidade com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), sendo um eixo norteador para as práticas educativas.

Conclui-se, portanto que a educação integral é contemporânea, e desta forma atende as necessidades inerentes à sociedade atual, pois amplia as possibilidades de interações sociais e considera as especificidades dos sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem, destaca o caráter da inclusão, pois considera as diversas formas de aprender e respeita as especificidades humanas.

Porém, para que ela seja aplicada na prática é necessário o esforço coletivo, com a participação da sociedade em geral, em prol da sua implementação, é recomendada a abertura ao diálogo, com a realização de debates e reuniões periódicas envolvendo secretarias, gestores, professores, estudantes e famílias, possibilitando assim que cada escola tenha autonomia para realizar as suas escolhas e adaptar-se frente às necessidades específicas de seus territórios.

Nesse sentido conclui-se que é fundamental um modelo de gestão que utilize os recursos de maneira apropriada, possibilitando a adequação da proposta pedagógica, o que demanda contínua orientação, formação e acompanhamento permanente de todos os envolvidos no processo educativo.

Ao considerar a educação integral a instituição escolar oferta possibilidades aos alunos para que possam atingir seus objetivos de forma crítica a fim de transpor as dificuldades e se tornarem resilientes impactando diretamente na mudança da sociedade, a escola passa a ser, portanto mais atrativa e prazerosa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. **Lei n. 8.069**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm Acesso em: 05 de mar. de 2023.

_____. **Lei 9394/96** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica. Brasília: Senado Federal, 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 05 de mar. De 2023.

_____. **Manual do Programa Mais Educação**. Disponível em http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passoapasso_maiseducacao.pdf. Acesso em: 20 de fev. de 2023. Brasília: Ministério da Educação, 2011.

BITTENCOURT, J. Educação integral no contexto da BNCC. **Revista e-Curriculum**, v. 17, n. 4, p. 1759-1780, 2019.

FRAGO, A. V. ESCOLANO, A. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa**. Trad.: Alfredo Veiga Neto. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

FREIRE, M. Rotinas: construção do tempo na relação pedagógica. **Cadernos de Reflexão**. São Paulo, 1994.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 6ª edição, São Paulo: Paz e Terra, 1983.

GADOTTI, Moacir, 2009. **Educação integral no Brasil: inovações em processo**. São Paulo: Instituto Paulo Freire

SIMONETTI, Amália. O Desafio de Alfabetizar e Letrar. Fortaleza: Editora IMEPH, 2007.

Leidimar Martins da Rocha Almeida

Graduada em Pedagogia pela Universidade de Guarulhos, UNG, SP, Brasil;

Professora da Secretaria Municipal de Educação, SME da Prefeitura Municipal de São Paulo, PMSP.

GÊNEROS TEXTUAIS E SEQUÊNCIA DIDÁTICA NO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

LEILA DA SILVA SIQUEIRA

RESUMO

O presente estudo visa realçar a importância do ensino da Língua Portuguesa por intermédio dos gêneros textuais na sala de aula partindo das necessidades dos estudantes em interpretar e produzir textos. A finalidade deste trabalho é propor uma metodologia de ensino que englobe o uso de sequências didáticas e assim, possa contribuir para a melhoria do ensino da Língua materna. O trabalho foi elaborado em duas etapas, sendo uma parte teórica e outra analítica.

Palavras-chave: Estratégia de produção; Gêneros; Leitura; Memórias.

INTRODUÇÃO

Partimos do pressuposto de que o ensino da língua portuguesa tem como expectativa ampliar o uso da linguagem oral e escrita e é por esse motivo que as escolas devem explorar ao máximo gêneros textuais que fazem parte do cotidiano dos alunos. É essencial que a escola trabalhe com múltiplas estratégias de produção de gêneros.

É imprescindível adotarmos na escola práticas de ensino da linguagem que propiciem ao estudante o desenvolvimento de sua competência leitora e escritora associada ao ensino do gênero, elaboramos uma sequência didática sobre o gênero biografia, pautada nos ensinamentos da abordagem sociodiscursiva e interacionista de Bakhtin (2003); Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

A Rede Municipal de Ensino de Franco da Rocha iniciou, em 2017, um processo de implantação do 6º ano do Ensino Fundamental, intitulado como projeto “Ser Estudante”¹ em uma comunidade periférica da cidade, na EMEB Ministro Paulo Renato Souza, 31 alunos foram alvos desta iniciativa em que práticas de leitura, produção de textos orais e escritos ampliam territórios de aprendizagem.

Atualmente um dos principais problemas da educação é a dificuldade que têm de ler e produzir textos. Partindo desse princípio, só haverá resultados positivos quando o ser em construção estiver ciente de que é através da leitura e da escrita que se formam cidadãos

¹ Atualmente a Rede Municipal de Franco da Rocha possui três escolas com atendimento até o 6º ano. Sendo elas: EMEB Adamastor Baptista, EMEB Palmiro Gaborim, EMEB Ministro Paulo Renato de Souza.

críticos e seletivos em busca de um melhor aprendizado sociocultural. Por esse motivo, as aulas de Língua Portuguesa do projeto “Ser Estudante” tem como foco o domínio de habilidades essenciais para que o aluno venha a ser leitor e escritor competente, ou seja, não apenas decodificadores de textos escolares, mas sim, na solução dos problemas da vida; como no acesso aos bens culturais e à participação plena no mundo letrado.

A ideia de desenvolver esta sequência didática nas aulas de Língua Portuguesa surgiu após uma discussão em horário de trabalho pedagógico coletivo, no qual a temática abordava a importância das memórias para a construção de conhecimento e repertório cultural dos alunos.

A partir do momento em que os alunos dos 6º anos assimilam o contexto com a realidade surgem novos horizontes, um olhar diferente para o foco da aprendizagem em si, ou seja, o aprendizado se constitui quando o indivíduo compreende o que está fazendo e aprende a usar suas habilidades de forma consciente. Em suma, o ensino da leitura e da escrita, oferece caminhos para que esses alunos possam aprender e continuar aprendendo fora da escola, tendo acesso às ferramentas eficazes para compreender a essência da língua que utiliza.

O trabalho foi realizado com a intenção de estimular a escrita e leitura, por intermédio dos gêneros textuais: relato pessoal, autobiografia, exposições orais entre outros. Para que tal objetivo possa ocorrer, é preciso desenvolver um trabalho que permita ao aluno descobrir o funcionamento da língua escrita, através de narrativas de memória, relatos pessoais, biografias, poesias entre outros. Dessa maneira, pretende-se desenvolver primeiramente, o gosto pela leitura e estimular a produção escrita, observando a importância da criatividade, da coerência e da coesão nos textos, fazendo-o perceber que estes são produções culturais importantes para a coletividade.

GÊNEROS TEXTUAIS E SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS NO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA

A partir da criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais no Brasil, suscitou uma renovação na maneira em como se deve ensinar a língua portuguesa, por intermédio dos gêneros textuais. Diversas experiências didáticas anunciam a utilização de vários gêneros textuais nas escolas e aproximam a sua linguagem aos conteúdos das mais variadas propostas curriculares, possibilitando ao aluno desenvolver sua capacidade como autor e leitor.

Neste contexto, o ensino da língua materna esta cada vez mais ligada a concepção apresentada por Bakhtin, Dolz e Sheneuwly de que os gêneros textuais estão relacionados as diferentes atividades da esfera humana e se constituem como mediadores na pluralidade de discursos sociais, étnicos e culturais.

De acordo com Marcuschi os gêneros textuais:

devem ser vistos na relação com as práticas sociais, os aspectos cognitivos, os interesses, as relações de poder, as tecnologias, as atividades discursivas e no interior da cultura. Eles mudam, fundem-se, misturam-se para manter sua identidade funcional com inovação organizacional. [...] são formações interativas, multimodalizadas e

flexíveis de organização social e de produção de sentidos.
(MARCUSCHI 2011, p. 19-20)

Complementa Marcuschi (2008, p.162) que desde o nascimento, nos achamos envolvidos em uma máquina sociodiscursiva. Por isso um dos instrumentos mais poderoso dessa máquina são os gêneros textuais, sendo que de seu domínio e manipulação depende principalmente da forma de nossa inserção social. Neste sentido, ensinar Língua Portuguesa pressupõe ampliar as possibilidades do uso da linguagem oral e escrita, por a escola deve promover ações de incentivo da leitura e escrita dos mais diversos gêneros textuais. Ressaltamos a importância de se trabalhar diferentes estratégias de produção de gêneros que circulem na comunidade discursiva para que o aluno possa atuar na realidade em que vive.

Bazerman define:

Gêneros não são apenas formas. Gêneros são formas de vida, modos de ser. São frames para a ação social. São ambientes para a aprendizagem. São os lugares onde o sentido é construído. Os gêneros moldam os pensamentos que formamos e as comunicações através das quais interagimos. Gêneros são os lugares familiares para onde nos dirigimos para criar ações comunicativas inteligíveis uns com os outros e são os modelos que utilizamos para explorar o não familiar. (BAZERMAN, 2011, p. 23)

Nesta perspectiva, o trabalho com gêneros textuais em sala de aula é uma excelente ferramenta para oportunizar aos alunos o uso da língua nos mais diversos usos e esferas sociais.

Assim, a escola, nas mais diversas disciplinas deve disponibilizar aos estudantes ações necessárias para que desenvolvam competências para ler e escrever o maior número de gêneros textuais.

A terminologia sequência didática surgiu no ano de 1996 na França, nas instruções oficiais para o ensino de línguas, quando pesquisadores constataram a necessidade de superar da categorização dos conhecimentos no campo do ensino de línguas.

Dessa forma, entre as etapas de uma sequência didática estão atividades de escuta, leitura, escrita e reescrita de textos (análise linguística), com objetivo de superar os limites da gramática normativa, tornando-a reflexiva:

esse dispositivo didático contribui para uma conscientização à necessidade de repensar o ensino e a aprendizagem da escrita em uma perspectiva que ultrapassa a decodificação de fonemas, grafemas, sintagmas, frases, indo em direção ao letramento (que implica a aquisição da leitura e escrita). (NASCIMENTO, 2009, p.68).

Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p.97) a sequência didática é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito que objetiva aperfeiçoar as práticas de escrita e de produção oral por intermédio da aquisição de procedimentos e práticas.

As sequências didáticas proporcionam que os alunos desenvolvam um aprendizado significativo sobre um determinado gênero textual, pois possibilita reflexões sobre uma determinada situação comunicativa.

Conforme Rojo (2013, p.173-174) as sequências didáticas tornam-se um material didático mais flexível, pois são consideradas práticas contemporâneas do ensino da língua e que podem ser adaptadas a cada turma/escola.

Em consonância com os estudos de Dolz e Scheneuwly (2004, p.98) ao elaborar uma sequência didática o professor deve seguir alguns procedimentos: 1) Apresentação da situação, 2) Produção inicial, 3) Módulos e 4) Produção final. Observe o esquema abaixo:

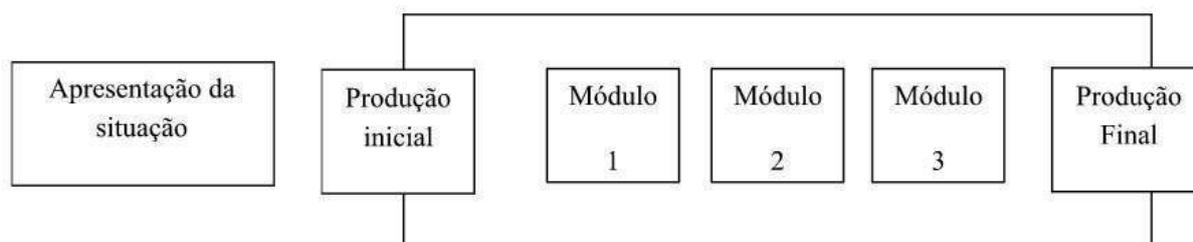


Figura 1: Esquema da Sequência Didática Fonte: Dolz, Scheneuwly (2004).

Diante do exposto, uma sequência didática é um processo de quatro partes. Essa estrutura gira em torno da situação de produção, objetivos propostos e pelas etapas que ocorrem durante o desenvolvimento da sequência didática.

A primeira etapa é a apresentação da situação que se constitui em duas dimensões, sendo que na primeira se define qual é o gênero textual será foco da aprendizagem, quais as suas características, quem serão os autores e destinatários, já a segunda é intitulada em dimensão dos conteúdos que se constitui na exploração de diversos textos do mesmo gênero.

A produção inicial é a segunda etapa da sequência didática, é nela que os alunos escrevem o seu primeiro texto oral ou escrito do gênero textual exposto na primeira etapa. Nesta produção o professor pode analisar os conhecimentos prévios dos estudantes suas potencialidades e dificuldades na escrita.

As oficinas ou módulos são a terceira etapa da sequência, ela não possui uma formação fixa, isto quer dizer que pode ser adaptada de acordo com as dificuldades dos alunos e nesta etapa espera-se superá-las.

Assim, para que os alunos superem suas dificuldades em produzir textos orais e escritos do gênero textual em estudo, redimensionando a sua compreensão da língua, o educador deverá analisar todos os problemas encontrados na produção inicial, destacá-los e promover atividades individuais e coletivas para que os alunos desenvolvam uma linguagem apropriada ao gênero proposto. Para que tais objetivos sejam atingidos o professor precisa contemplar todas as partes da produção textual, são elas: 1) trabalhar com as dificuldades de níveis diferentes de escrita, 2) diversificar os exercícios e atividades e 3) Reunir as conquistas.

A última etapa é chamada de produção final, ela é o encerramento da sequência didática, concedendo ao aluno a possibilidade de colocar em prática todo o conhecimento

adquirido ao longo do estudo do gênero textual, considerando como ponto de partida a produção inicial. A produção final é uma ferramenta em que o professor e os alunos podem avaliar os avanços em relação a produção inicial. Desta maneira, os estudantes se apropriam das funcionalidades do gênero e da língua materna, ultrapassando suas dificuldades e consequentemente desenvolvendo a linguagem oral e escrita em suas práticas sociais.

UMA PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA O GÊNERO BIOGRAFIA

Abordadas as discussões teóricas, apresentaremos um resumo de uma sequência didática que elaboramos e aplicamos em sala de aula, a partir dos estudos expostos neste artigo, como metodologia para o ensino do gênero textual biografia.

Esclarecemos que esta sequência teve como alvo o 6º ano do ensino fundamental da Escola Municipal Ministro Paulo Renato Souza, localizada no município de Franco da Rocha – São Paulo, no qual trabalhamos com duas turmas, totalizando 31 alunos, durante o segundo semestre do ano letivo de 2017.

Diante do exposto, o objetivo primordial da sequência didática é levar o aluno a dominar um determinado gênero, oral ou escrito, desenvolvendo a sua competência leitora e escritora. No planejamento anual definimos que a organização do trabalho pedagógico seria direcionado ao desenvolvimento de projetos e sequências didáticas. Optamos por organizar em Língua Portuguesa uma sequência didática intitulada “Construindo Memórias”. Para que esse objetivo fosse alcançado utilizamos como recursos vídeos, músicas, diversos tipos de textos e atividades sistematizadas. Expomos cada um desses momentos.

PRIMEIRO MOMENTO – APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO

Trabalhamos a canção “Negra livre” de Negra Li, em roda de conversa, expusemos a sua biografia, em folha impressa para leitura coletiva e observamos características do gênero, sendo eles os elementos organizacionais e estruturais. Logo após assistimos uma entrevista da cantora no programa da Marília Gabriela, na qual foram abordados aspectos da sua vida. O gênero textual entrevista deve ser visto como um ponto de partida para a construção de biografias, por isso, exploramos este gênero.

A entrevista é considerada por muitos autores como:

Uma prática de linguagem altamente padronizada, que implica expectativas normativas específicas da parte dos interlocutores, como num jogo de papéis: o entrevistador abre e fecha a entrevista, faz perguntas, suscita a palavra do outro, incita a transmissão de informações, introduz novos assuntos, orienta e reorienta a interação; o entrevistado, uma vez que aceita a situação, é obrigado a responder e fornecer as informações pedidas. (SCHNEUWLY E DOLZ, 2004).

Desta forma podemos dizer que a entrevista é composta de pelo menos, dois indivíduos, cada um com um papel específico; o entrevistador, o responsável pelas perguntas, e o entrevistado, responsável pelas respostas.

De acordo com Hoffnagel (2010, p. 199) cada entrevista varia muito em termos de seus objetivos ou propósitos (em termos de tipo de informação e público-alvo) as que entrevistam pessoas públicas (políticos, artistas, escritores, músicos etc.) possuem a finalidade de promover o entrevistado ou de fazer com que o público conheça melhor a pessoa entrevistada.

SEGUNDO MOMENTO – PRODUÇÃO INICIAL

Elaboramos um conjunto de perguntas e convidamos o Prefeito Municipal Kiko Celeguim² que visitou a escola para uma entrevista ping-pong. Todos os alunos puderem realizar as perguntas elaboradas, filmaram e gravaram a ação.

Partindo desta experiência, elegemos um aluno escriba e iniciamos a construção da biografia do prefeito. Retomamos ao vídeo da entrevista e elencamos os pontos mais importantes e quais seriam essenciais para a construção do texto.

Na sequência, após a escrita inicial, realizamos uma revisão textual coletiva, considerando que a escrita inicial coletiva pode favorecer a uma nova possibilidade de interação com o texto, e que em toda situação de revisão tem dois focos principais o de atuação sobre a escrita (aspectos notacionais) e sobre a linguagem escrita (aspectos discursivos)

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, pressupõe que:

Formar um leitor competente supõe formar alguém que compreende o que lê, o que possa aprender a ler também o que não está escrito, identificando elementos implícitos, que estabeleça relações entre o texto que lê e outros textos já lidos, que saiba que vários sentidos podem ser atribuídos a um texto, que consiga justificar e avaliar a sua leitura a partir da localização de elementos discursivos. (PCNLP, 1997, p.54)

TERCEIRO MOMENTO – APROFUNDAR CONHECIMENTOS – MÓDULOS

Módulo 1

Ao longo do segundo semestre realizamos diversas rodas de leituras acerca destas experiências de vida, traços da escrita dos autores, bem como a importância do gênero apresentado, sua função social e marcas linguísticas.

Estudamos a canção de Silas de Oliveira intitulada “Aquarela do Brasil” e por meio de exposições orais relatavam suas experiências pessoais sobre a comunidade em que vivem, logo após estudamos a biografia de Silas de Oliveira.

Selecionamos as biografias de Manoel de Barros, Ary Barroso e Cecília Meireles para análise em duplas e surgiram ao logo deste processo questões permanentes nas escritas dos autores: nome completo, idade, cidade de origem, lugares onde morou e questões sobre as suas famílias.

² Kiko Celeguim é ex-prefeito de Franco da Rocha.

Módulo 2

Partindo destes questionamentos os alunos produziram uma lista de perguntas para a construção da biografia de um colega.

De acordo com Bakhtin o desenvolvimento da língua pressupõe:

A língua materna – sua composição vocabular e sua estrutura gramatical – não chega ao nosso conhecimento a partir de dicionários e gramáticas mas de enunciações concretas que nós mesmos ouvimos e nós mesmos reproduzimos na comunicação discursiva viva com as pessoas que nos rodeiam. Nós assimilamos as formas da língua somente nas formas das enunciações e justamente com essas formas. As formas da língua e as formas típicas dos enunciados, isto é, os gêneros do discurso, chegam à nossa experiência e à nossa consciência em conjunto e estreitamente vinculadas. Aprender a falar significa aprender a construir enunciados (porque falamos por enunciados e não por orações isoladas e, evidentemente, não por palavras isoladas) (BAKHTIN, 2003, p. 282-283).

A proposta desta etapa era levar os alunos a pensarem na sua trajetória de vida, sobre a suas principais características e gostos pessoais. Assim, os alunos começaram escrevendo sobre suas origens, sua família, sua infância, sobre as coisas importantes que viveram. Neste contexto, um fundamento desta sequência foi o de promover atividades em que os alunos produzissem textos em que pudessem materializar discursos vivos, interagindo com o outro, por meio de gêneros textuais.

Módulo 3

Na sequência, convidamos artistas da cidade: André Arruda (Poeta e Compositor), Jéssica Lima (Musicista e Violinista) e Audrea Herrera (Artista Plástica) para que realizássemos uma roda de conversa com a finalidade de aprofundar os gêneros estudados, além de promover um conhecimento sobre a vida desses artistas.

QUARTO MOMENTO – REVISÃO TEXTUAL – PRODUÇÃO FINAL

Diante dessa ampla trajetória trabalhada com os discentes, eles tinham o desafio de produzir algumas biografias para serem expostas na Mostra Cultural da escola e apresentadas às etapas para chegarem à finalização delas.

Esses alunos levaram para casa a letra da canção “A Lista” de Oswaldo Montenegro e conversaram com os pais sobre a mensagem que a música transmite.

Solicitamos que gravassem essa conversa para transcrição em sala, com roteiro estabelecido para aquele momento. Após a transcrição e o levantamento das informações sobre os biografados, iniciaram a produção das biografias.

O roteiro estabelecia que, em algum momento, trocassem seus textos para que os colegas pudessem ler, verificando, assim, a estrutura e as informações coletadas. Com a produção em construção, os alunos entregaram e na próxima aula receberam devolutivas individuais.

Iniciamos o processo de revisão textual, ora com a intervenção na lousa, ora com intervenção em grupos, que possibilitou uma troca ainda maior das experiências dos alunos.

Em consonância com Leal (2005.p.93), o trabalho com atividades em pequenos grupos são especialmente importantes, por propiciarem trocas de experiências entre os alunos em momentos íntimos, levando-os a compartilhar saberes, a levantar questões e outras respostas que os adultos escolarizados nem sempre se propõem.

Logo após, em duplas, sistematizaram a produção final. Neste processo, os alunos puderam vivenciar que um texto deve ser escrito em etapas e que a revisão textual é uma parte importante dela.

Ao longo desta sequência didática optamos pelo uso de portfólios, que foi útil para que os estudantes, que analisaram as suas próprias produções, refletindo sobre os conteúdos aprendidos e sobre o que falta aprender, ou seja, visualizar seus próprios avanços.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao avaliarmos esta sequência didática, não é possível deixar de considerar quais são nossas ideias sobre quem é o aluno, quais são as suas experiências, como ele aprende e como se desenvolve. São essas ideias que influenciaram em nossa atuação com eles. As turmas envolvidas foram sendo avaliadas de maneira contínua e participativa, mediados pelo olhar crítico dos alunos sobre o mundo, sobre si mesmo e sobre o outro.

Ao longo desta ação pedagógica foi necessário observar, escutar e dialogar com os alunos para que assim ocorressem as intervenções necessárias: reflexão sobre as atividades propostas, análise das produções dos alunos, rodas de conversa e leitura e a participação dos alunos foi importante no dia a dia, assim como o contato com os conhecimentos legitimados, de forma significativa e prazerosa. Muitos alunos relataram a importância de conhecer estes gêneros textuais, bem como ter a oportunidade de expor as suas memórias.

Ao trabalharmos com diversos gêneros textuais por meio de uma sequência didática, música, entrevista, relato, exposição oral, que são textos que fazem parte do cotidiano dos alunos é importante refletirmos sobre os gêneros textuais como ferramenta para o ensino da Língua Portuguesa. Significa transpassar as dificuldades encontradas pelos alunos quanto à leitura, produção e interpretação de textos. É fazer deste instrumento um importante aliado para a formação de sujeitos sociais capazes de usar a língua materna nas mais diversas situações respeitando a diversidade linguística.

Acreditamos que esta proposta possa auxiliar os professores do Ensino Fundamental anos finais a trabalharem com os gêneros, especificamente a biografia, em sala de aula.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 4ª ed. Tradução de: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

. [1929] 2004. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 11. ed. São Paulo: Editora Hucitec.
BRASIL, Ministério da Educação. 1998a. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais/Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF.

. 1998b. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília.

. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. Brasília, 2018.

FARIAS, A. M. **Entrevista escolar: uma possibilidade de construção de meta – conhecimento?** 1999. 110p. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas) – Pontifícia Universidade de São Paulo, 1999.

DOLZ, J. ; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. **Gêneros Oraís e escritos na escola**. Trad. e org. ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. São Paulo: Mercado das Letras, 2004.

HOFFNAGEL, J.C. Entrevista: uma conversa controlada. In: DIONÍSIO, A.P.; MACHADO, A. N.; BEZERRA, M. A. **Gêneros textuais e ensino**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003. p. 180-193.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna R.; BEZERRA, Maria A. **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 19-36.

. Produção textual, análise de gêneros e compreensão. Parábola, São Paulo, 2008.

NASCIMENTO, E. L. 2009. Gêneros da atividade, gêneros textuais: repensando a interação em sala de aula. In: . (org.). **Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino**. São Carlos: Claraluz, p. 51-90.

ROJO, R. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J.L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D.; (Orgs) **Gêneros, Teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p. 184-207.

. **Letramentos Múltiplos: Escola e inclusão Social**. São Paulo: Parábola.

SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. **Gêneros Oraís e escritos na escola**. Trad. e org. ROJO, Roxane; CORDEIRO, Gláís S. São Paulo: Mercado das Letras, 2004.

Leila da Silva Siqueira

Formada em Letras/Espanhol, licenciada pela UNIFUNEC em Santa Fé do Sul, SP. Formada em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho, SP, UNINOVE.

Pós graduada em Alfabetização e Letramento e Contação de Histórias pela Faculdade Campos Salles, SP, FICS. Pós graduada em Direitos Humanos pela Universidade Federal da UFABC. Professora de Educação Básica de Franco da Rocha. Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na Prefeitura Municipal de São Paulo, PMSP.

Contato: maestrleila19@gmail.com



PEDAGOGIA HOSPITALAR, UMA PRÁTICA, GARANTINDO O DIREITO A EDUCAÇÃO

LUCIANA MENDES DO REGO

RESUMO

Este artigo relata sobre a educação hospitalar para crianças e adolescentes que estão em momento sensível de sua saúde, com isto educadores através de análise, pesquisa e reflexão em sua ação pedagógica desenvolvida na fase da educação básica, entretanto mesmo em um momento crítico de tratamento de saúde, as crianças e adolescentes em fase escolar, os educadores buscam fazer a diferença, construindo uma aprendizagem de qualidade, feliz e concreta, ofertando o plano individual de qualidade e humanizado, destacando o direito a escolaridade, mesmo em um momento sensível e difícil. Assim o ambiente hospitalar, também pode garantir o direito da escolarização.

Palavra-chave: Acolhimento; Aprendizagens; Autoestima; Legalidade; Respeito; Saúde.

INTRODUÇÃO

Neste processo de pesquisa como melhorar a qualidade de vida dos discentes nos hospitais, levando em conta o direito das crianças e os adolescentes oportunizar a educação, de maneira coerente, individual, saudável, criar mecanismos e qualidade no ensino em um lugar diferente e habitual aproximado ao ambiente escolar, preocupando-se em oportunizar qualidade de ensino, oportunizando o conhecimento escolar, analisando o grau de escolaridade, planejando aulas voltada a cada indivíduo, interagido, com equipe de psicologia, família, médicos, enfermeiros e funcionários.

Cuidar da saúde não é apenas um processo de intervenção na doença; implica, principalmente, criar condições nas quais os indivíduos possam dispor de meios para a manutenção ou a recuperação do seu estado de saúde. Portanto, é fundamental que as ações em saúde não se restrinjam ao diagnóstico e ao tratamento dos agravos à saúde, mas atuem de forma intersetorial e interdisciplinar sobre os determinantes sociais da saúde (Deslandes, 2005, v. 9, n. 17, p. 401403).

A prática de docência nos hospitais a cada dia torna-se comum, reconhecer que crianças e adolescentes têm direito a escolaridade requerendo a legalidade, entretanto esta prática deverá depender de avaliação de um quadro clínico, psicológico, não somente com a

criança e adolescente, mas com a família também, sendo trabalho de equipe, respeitado a individualidade da criança e do adolescente, destacando a situação de saúde preferivelmente.

Durante décadas, crianças e adolescentes hospitalizados eram tratados como sujeitos sem direitos e necessidades, inclusive sem direito à educação, e, na maioria das vezes, afastados da escola e do ensino nos períodos de internação ou de impossibilidade física de frequência à escola (De Paula e Matos, 2007).

Para realizar este trabalho o educador deve ter um olhar profundo de cada ser na totalidade, não será um planejamento comum e habitual, ressaltamos, estrutura, recursos, rotina, tempo, quadro clínico, pessoas e suas funções, a família, e a saúde diariamente do paciente. o planejamento das atividades devendo ser envolvente, destacando a ludicidade, nestas práticas pedagógicas envolventes, sendo ofertadas em tempo curto-moderado.

AÇÕES E SUAS PRÁTICAS

Essas práticas e desenvolvimento com os alunos, não será fácil, mas na medida em que o trabalho pedagógico aconteça, irão sentir-se acolhidos, capazes, participativos e motivados. Em alguns momentos, teremos altos e baixos, que serão comuns até em uma rotina escolar cotidiana, mas destacamos sempre o quadro clínico e os respectivos tratamentos de saúde, sempre todos os profissionais envolvidos deverão estar atentos. Assim a equipe de psicólogos nos hospitais será de grande apoio as crianças ou adolescentes, os familiares e todos os envolvidos neste processo de ensino em um ambiente atípico e pouco comum para ações pedagógicas.

(...) tratados como sujeitos sem direitos e necessidades, inclusive sem direito à educação, e, na maioria das vezes, afastados da escola e do ensino nos períodos de internação ou de impossibilidade física de frequência à escola (De Paula e Matos 2007, v. 27, n. 73, p. 253255).

A cada dia observar a criança-adolescente respeitando sua individualidade e necessidade, assim em situação de problemas de saúde, abrir leques de olhares, entretanto associando aos profissionais envolvidos no tratamento e a família valorizando a autoestima, garantindo o direito como discente de fazer parte essencial do ensino, no entanto o ensino irá até a criança-adolescentes, conciliando ao tratamento de saúde.

(...) a necessidade de formular propostas e aprofundar conhecimento teóricos e metodológicos, visando em atingir o objetivo de dar continuidade aos processos de desenvolvimento psíquico e cognitivo das crianças e jovens hospitalizados (CECCIM, R. B. & FONSCCECA, 1999, p.117).

A pesquisa e sondagem para o planejamento das atividades propostas torna-se instrumento fundamental para conhecer as dificuldades das crianças-adolescentes para o seu desenvolvimento psíquico e cognitivo de discentes hospitalizados.

O ambiente para o docente efetivar suas ações pedagógicas são diferentes que os habituais, entretanto o educador pode contar o ambiente hospitalar e área de recreação do hospital, onde ocorre toda ação e construção do desenvolvimento pedagógico.

A pedagogia hospitalar poderá atuar nas unidades de internação ou na ala de recreação do hospital. Como direito da criança, “desfrutar de alguma recreação, programas de educação para a saúde e acompanhamento do currículo escolar durante sua permanência no hospital”. (CNDCA, 1995, p. 6-84).

Os professores têm o papel fundamental em fazer uma análise e sondagem sobre a aprendizagem dos alunos (crianças-adolescentes) pertencentes a este momento tão peculiar e difícil, com objetivo de planejar atividades diferenciadas voltadas a aprendizagem destes discentes, procurando metodologias que oportunizem estas aprendizagens de maneira adequada, para estas crianças e adolescentes com olhar observador e acolhedor, destacando a importância com a saúde e bem estar dos envolvidos, porém contribuindo para o desenvolvimento escolar.

- Atividades de Orientação/Escuta: constante e atenciosa para favorecer a escuta e a empatia e promover o bem-estar emocional, não só das crianças e jovens hospitalizados, mas dos seus acompanhantes e de toda a equipe do hospital.
- Atividade Escolar: contextualizada, considerando a condição do aluno no hospital para participar de situações planejadas para realizar aprendizagens formais e não interromper o vínculo da criança e do jovem hospitalizado com a escola, assim amenizando ou evitando possíveis prejuízos causados pela hospitalização;
- Atividade Recreativa: diversificada e motivadora para promover momentos de alegria, lazer, descontração e oportunidades de socialização, favorecendo o convívio amistoso no hospital entre todos: as crianças e jovens hospitalizados, os acompanhantes e equipe do hospital, no sentido de tornar menos sofrido o tratamento e aproximar a todos os envolvidos no tratamento. (CALEGARI, 2003, p. 1).

As ações pedagógicas para realização para todo esse processo pedagógico serão ações de orientação-escuta, repensar em planejar uma ação educativa onde envolve várias pessoas neste processo de educativo, atividade-aplicação- resultados buscar atividades para aprendizagens formais, sem romper vínculos tentando amenizar os prejuízos pela questão da saúde, atividade-recreativa serão os momentos de alegria, lazer e socialização com todos envolvidos no tratamento. Evidenciar estas construções pedagógicas demanda de muita pesquisa, planejamento e replanejamento do docente, entre outros critérios de responsabilidade e civilidade.

(...) há uma relação entre a alegria necessária à atividade educativa e a esperança. A esperança de que professor e alunos juntos podemos aprender, ensinar, inquietar-nos, produzir e juntos igualmente resistir aos obstáculos à nossa alegria (...) é a partir deste saber

fundamental: mudar é difícil, mas é possível, que vamos programar nossa ação político pedagógica, não importa o projeto com o qual nos comprometemos... (1996, p.80 e 88).

Para garantir todo esse contexto importante salientar a legalidade, como estatuto da criança e do adolescente assegurar o prosseguimento do currículo escolar, recreação, programas de educação e saúde durante a internação e/ou tratamento nos hospitais. Diante desse embasamento, constatou-se a necessidade de ampliar o conhecimento sobre essa área de atuação do pedagogo em conformidade com a legislação do país.

A educação especial é uma modalidade de educação escolar (...) um processo educacional definido em uma proposta pedagógica, assegurando um conjunto de recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todos os níveis, etapas e modalidades da educação. A educação, portanto, insere-se nos diferentes níveis da educação escolar: Educação Básica – abrangendo educação infantil, educação fundamental e ensino médio – e Educação Superior, bem como na interação com as demais modalidades da educação escolar, como a educação de jovens e adultos, a educação profissional e a educação indígena. (BRASIL 2001, p.27-28).

Importante compreender o papel do pedagogo, em ambiente atípico, destaque sua importância e extremo desafio, ao atuar na pedagogia hospitalar, existem várias lacunas a serem preenchidas durante todo esse processo de desafios, metas e objetivos específicos, assim contribuindo na formação dos discentes, como sujeitos e cidadãos, autônomos, éticos, críticos, participativos e atuantes socialmente.

(...) “parece-me que, para a criança hospitalizada, o estudar emerge como um bem da criança sadia e um bem que ela pode resgatar para si mesma como um vetor de saúde no engendramento da vida, mesmo em fase do adoecimento e da hospitalização” Ortiz e Freitas, (2005, p.47).

Na garantia destas ações, precisamos contar com a responsabilidade dos profissionais de educação (pedagogos), também com toda equipe de saúde, oportunizado diferentes espaços, no ambiente hospitalar como: brinquedotecas, ambulatórios, quartos e enfermaria,

Hospital é a parte integrante de uma organização médica e social, cuja função básica consiste em proporcionar à população assistência médica integral, curativa e preventiva, sob quaisquer regimes de atendimento, inclusive o domiciliar, constituindo-se também em centro de educação, capacitação de recursos humanos e de pesquisas, em saúde, bem como de encaminhamento de pacientes,

cabendo-lhe supervisionar e orientar os estabelecimentos de saúde a ele vinculados tecnicamente. (BRASIL, 1977, p.3929).

Sabemos que esta prática de ensino, não acontece em todos os hospitais com crianças e adolescente em fase escolar, porém em todo país existem esta prática educacional, como hospital AC. Camargo (CRAAC). Entretanto a inserção desta prática deverá acontecer em todos os hospitais com crianças ou adolescentes internados, por um período de médio e longo prazo, garantindo o desenvolvimento psíquico e cognitivo desses indivíduos, salientando o crescimento e desenvolvimento tanto físico, mental e emocional.

[...] a sociedade está em débito com essas crianças e adolescentes. São seus direitos, saúde e educação, como também os seus futuro, que estão em jogo. Ou serão tais direitos apanágios exclusivos de crianças e adolescentes sadios? É uma questão de respeito ao ser humano, à sua dignidade, à sua liberdade e aos seus inalienáveis direitos. (Matos e Mugiatti, 2009, p.162).

O AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem. Parágrafo único. Para fins destas Diretrizes, consideram-se recursos de acessibilidade na educação aqueles que asseguram condições de acesso ao currículo dos alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, promovendo a utilização dos materiais didáticos e pedagógicos, dos espaços, dos mobiliários e equipamentos, dos sistemas de comunicação e informação, dos transportes e dos demais serviços. (Resolução nº4/2009 - MEC: Art. 2º).

A garantia e a importância da garantia dos direitos de crianças e adolescentes destacam como essenciais para o pleno respeito e desenvolvendo na garantia de seus direitos previstos em lei, como atendimento dentro de uma proposta hospitalar com enquadramento ao atendimento educacional especializado.

Primeiramente, o professor deve ler o prontuário médico para tomar conhecimento da patologia da criança e das condições de saúde da mesma. Também as informações dadas pela criança e seu acompanhante sobre as experiências escolares devem ser consideradas. Os primeiros contatos da criança com a classe hospitalar são feitos com a mãe ou com seu acompanhante, pois a criança costuma ficar temerosa com o ambiente que ainda não conhece. A mãe ou o acompanhante servirá como mediador entre a criança e o professor (FONSECA,2008, p.32).

Importante salientar que todos envolvidos neste processo de acolhimento e respeito às crianças e adolescentes em pro do desenvolvimento, conhecimento e a educação, individual e de qualidade de maneira diferenciada, tendo em destaque o acompanhamento e

a participação das famílias, pois neste processo que envolve questões de saúde e debilidade, a família sempre será apoio e referência para esses indivíduos.

COMPROMETIMENTO E GARANTIA DE DIREITOS:

Precisamos contar atentamente com todos os olhares, de profissionais envolvidos no quadro hospitalar, observando as mudanças para estes indivíduos, salientando a importância da educação no ambiente hospitalar, agindo com empatia e cidadania.

A legislação (Lei 13.716, de 2018), que garante toda ação de cidadania para crianças e adolescentes com problemas de saúde, havendo uma alteração da Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional, garantindo o aluno de educação básica direito a estudo, quando há hipótese de afastamento, tratamento de saúde em hospital ou residência.

Art. 4º “É assegurado atendimento educacional, durante o período de internação, ao aluno da educação básica internado para tratamento de saúde em regime hospitalar ou domiciliar por tempo prolongado, conforme dispuser o Poder Público em regulamento, na esfera de sua competência federativa.” (LDB, nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996).

Outro destaque com ênfase na (Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990), e através da Resolução nº 41 de 13 de outubro de 1995, que aprova o Estatuto da Criança e do Adolescente Hospitalizados, promovendo o direito ao crescimento e desenvolvimento do sujeito construtivo e social, garantindo o direito a educação de qualidade.

“A criança e ao adolescente gozam de todos os direitos inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta lei, assegurando-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade.” (Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990).

Todavia, importante salientar a importância da ação dos docentes, na ação de garantia deste direito em um ambiente diferente do cotidiano e habitual, em condições de tratamento de saúde, um grande desafio para esse educador, que deverá refletir em sua prática neste contexto tão adverso do habitual, considerando a criança em sua totalidade, uma pessoa com sentimentos, medos e receios, que precisa das interações com os seus pares para compreender o contexto e a nova situação vivenciada, processos que ajudam em todo aspecto da saúde e auxiliam na alta hospitalar.

[...] a educação está presente em casa, na rua, na igreja, nas mídias em geral e todos nós nos envolvemos com ela, seja para aprender, para ensinar e para aprender e ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para o viver todos os dias misturamos a vida com a educação. Com uma ou várias. [...]. Não há uma forma única nem um único modelo de educação; a escola não é o único lugar em que ela acontece; o ensino escolar não é a única prática, e o professor profissional não é seu único praticante. Brandão (1981, p.64).

Contudo, a educação deve estar no cotidiano de crianças e dos adolescentes, em vários ambientes sociais pertencentes, onde aprender-ensinar e ensinar-aprender estão em suas vivências diárias, portanto a escola não é o único ambiente social de ensino, nem o docente sendo o único fornecedor de conhecimentos, mas reforçar a prática ensino escolar tornar-se necessária e obrigatória, com grandes desafios, assim quando não efetivada e exercida dentro do âmbito escolar, por motivo de saúde faz-se valer a legitimidade e efetivação, proporcionando os desenvolvimento físico, mental, entre outros dos discentes, para realização de ação presente da educação escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No cotidiano escolar há alguns anos, refletimos em nossas práticas educativas, dentro de unidade escolar, assim conseguimos perceber novas formas de práticas de ensino, algo que possa acrescentar ao crescimento profissional, oportunizando trocas de experiências e crescimento individual, coletivo e social, nestes aspectos traçando novos caminhos e percursos em diversos ambientes, constatamos que ensinar o que aprendemos, estamos oportunizando crescimento individual, coletivo e social. Garantindo a educação como direito de todos, principalmente as crianças e adolescentes, que estejam passando por momento delicado, tratamento de saúde, onde estará em um hospital, ou em residência, por tempo indeterminado, assim oportunizando o ensino de qualidade, indiferente do local onde estejam, evidenciando que são capazes de participar, refletir, aprender, trocar experiências e garantir ao direito sua cidadania.

Em concordância com os autores citados neste texto constatamos que a educação básica é obrigatória sendo direito há todas as crianças e adolescentes (4 anos a 17 anos de idades), segundo a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), devemos garantir este direito, em todo território nacional, agregando o ambiente hospitalar.

Assim garantindo, participação, exploração, descobrimento, expressão e conhecimento, tendo condições de aprender e desenvolver-se, independente do estado sensível de saúde, também em um ambiente hospitalar ou residencial.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRASIL. Ministério da Saúde. **D.O.U. de 05/04/1977**. Seção I, Parte I, p. 3929.
- BRASIL. **Constituição de 1988**. Constituição da República Federativa do Brasil: Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 1988.
- CALEGARI, Aparecida Maria. **As inter-relações entre educação e saúde: implicações no trabalho pedagógico no contexto hospitalar**. Dissertação de mestrado. Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2003.
- CECCIM, R. B. & Fonseca, E. S. Atendimento pedagógico-educacional hospitalar: promoção do desenvolvimento psíquico e cognitivo da criança hospitalizada. In: **Temas sobre Desenvolvimento**, v.8, n.44, p. 117, 1999.
- CNDCA (1995). **Resolução nº 41**, de 13 de outubro de 1995, Direitos da criança e adolescente hospitalizados.
- DE PAULA, Ercília M. A. T.; MATOS, Elizete L. M. Educação da criança hospitalizada: as várias faces da pedagogia no contexto hospitalar. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 27, n. 73, p. 253255, 2007.
- DESLANDES, Sueli F. O projeto ético político da humanização: conceitos, métodos e identidade. **Interface Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu, v. 9, n. 17, p. 401403, 2005.
- FONTES, Paul. **Conhecer e desmitificar o ambiente hospitalar, ressignificando suas práticas**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FONSECA, Eneida S. **Atendimento pedagógico** – educacional para crianças e jovens hospitalizados: Realidade Nacional. Brasília, MEC/INEP, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, p. 80-88, 1996.

Freire, Paulo, **Pedagogia da autonomia**. Editora: paz e terra 1996.

Histórias de formação de professores para a classe hospitalar S. M. F VASCONCELOS - **Revista Educação Especial**, 28: 27-40, 2015.

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

MATOS, Elizabete Lúcia Moreira. **Pedagogia Hospitalar: A humanização integrando educação saúde**. 7 edições, editora vozes, 2013.

MATOS, E. L. M.; MUGGIATI, M. T. F. **Pedagogia Hospitalar**. Curitiba: Champagnat, 2008.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica/ Secretaria de Educação Especial** - Brasília, MEC/SEESP, 2001.

ORTIZ, Leodi Conceição Meireles. FREITAS, Soraia Napoleão. **Classe hospitalar: caminhos pedagógicos entre saúde e educação**. Santa Maria: Editora UFSM, 2005.

ORITZ, LCM. Ensinando a alegria a classe Hospitalar. **Vida, Saúde, Educação e Meio Ambiente**, p 47, Jul/set. 1999.

Luciana Mendes do Rego

Graduação em Pedagogia pela Universidade Cruzeiro do Sul, UNICSUL.
Graduação em Matemática e Física pela Universidade Cruzeiro do Sul,
UNICSUL. Professora na Prefeitura Municipal de São Paulo, PMSP.

AS CEM LINGUAGENS DA CRIANÇA: PERSPECTIVAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

MARLENE DA SILVA

RESUMO

O objetivo do presente artigo trata da questão do lúdico como processo educativo, com base nos princípios de Reggio Emilia, importante conceito que envolve as diferentes linguagens da criança. O brincar possibilita o desenvolvimento da percepção, imaginação, fantasia e sentimentos, discutindo-se a presente proposta. A metodologia utilizada foi a qualitativa e os resultados indicaram que o lúdico pode e deve ser trabalhado na Educação Infantil a fim de desenvolver diferentes habilidades nas crianças, como é o caso da linguagem.

Palavras-chave: Educação Infantil. Ludicidade. Reggio Emilia.

INTRODUÇÃO

As crianças apresentam o seu desenvolvimento de forma heterogênea, principalmente devido as influências da família e da sociedade. A infância está sendo reinventada a todo o momento, criando-se perspectivas do que e como as crianças devem agir.

Ao compartilhar com seus pares e com outros adultos que não fazem parte do seu cotidiano, ou seja, no ambiente escolar, novos modos de agir surgem e transformam o olhar para a sociedade na qual estão inseridas. Nota-se que o mundo infantil é extremamente heterogêneo, fazendo com que os educandos estejam em contato com várias realidades diferentes das dela, aprendendo valores e estratégias que poderão contribuir para a formação de sua identidade pessoal e social.

Essa imagem nada mais é que uma convenção cultural, existindo muitas imagens e visões possíveis. Algumas concepções concentram-se no que as crianças são, no que têm e no que podem ou devem fazer, enquanto em outros momentos, baseia-se no que não são e no que não podem fazer (KRAMER e ROCHA, 2011).

Uma grande mudança ocorreu no contexto educacional, tanto em relação aos papéis quanto aos ambientes, resultando em grande ocupação do tempo, onde tanto os currículos quanto as formações docentes têm se empenhado para melhorar a aprendizagem integral das mesmas (NEVES, 2015).

Essa concepção resultou na necessidade de um novo olhar, por exemplo, em relação ao ambiente escolar. Por esse motivo, as crianças devem ser consideradas protagonistas do seu próprio conhecimento e juntamente com os adultos, devem se envolver com a construção

social, com o compartilhamento de diferentes responsabilidades, saberes e necessidades (SARMENTO, 2007).

Ou seja, as crianças constroem a própria cultura com relação às dos adultos. Elas vivenciam e experienciam diferentes maneiras de ser criança, envolvendo-se em uma pluralidade cultural, social, econômica, política, entre outras questões quando estão na escola, o que remete aos princípios de Reggio Emilia:

A infância tem sofrido um processo idêntico de ocultação. Esse processo decorre das concepções historicamente construídas sobre as crianças e dos modos como elas foram inscritas em imagens sociais que tanto esclarecem sobre seus produtores [...], quanto ocultam a realidade dos mundos sociais e culturais da criança, na complexidade da sua existência social (SARMENTO, 2007, p. 25).

Para isso, é preciso também que o ambiente escolar reconheça esse protagonismo, desenvolvendo sua criatividade, repensando nas práticas e trazendo maior leveza ao ensinar e aprender, reconhecendo a necessidade de garantir a autonomia e a participação de todos os atores sociais envolvidos.

Deve-se considerar também que a percepção de infância perpassa pela concepção de que a mesma possui cem linguagens, com cem mundos para descobrir, inventar, explorar e sonhar.

SOBRE REGGIO EMILIA

As diferentes concepções de infância, se tornaram foco das atenções, atrelada ao fato de que a sua potencialidade foi reconhecida inicialmente na região de Reggio Emilia, Itália, logo após o final da Segunda Guerra Mundial. O lugar acabou sendo reconstruído das cinzas e os munícipes que ali viviam compreenderam que para retomar o presente e pensar no futuro, seria necessário investir nas crianças:

[...] uma espécie diferente de escola, uma que pudesse educar suas crianças de outro modo, [...] se as crianças possuíam direitos legítimos, então elas também deveriam ter oportunidades de desenvolver sua inteligência [...] (EDWARDS et al., 1999, p. 67).

Nesse sentido, Reggio Emilia trouxe diversas contribuições para a Educação Infantil. A escola passou a repensar conceitos e experienciar diferentes tipos de abordagens a fim de ensinar as crianças: “[...] gostaria de salientar a participação das próprias crianças - elas são capazes, de um modo autônomo, de extrair significado de suas experiências cotidianas através de atos mentais envolvendo planejamento, coordenação de ideias e abstrações” (MALAGUZZI, 1999, p. 91).

Para o autor, o desejo de reconhecer o direito que cada criança tem em relação a sua própria infância, envolvendo o protagonismo, a curiosidade e a criatividade, questões essenciais nesta fase, fez com que a população entendesse que a criança também necessita do apoio da família para aprender.

O projeto pedagógico de Reggio Emília trouxe visibilidade às vozes das crianças, ao desenvolvimento, enfatizando em especial o protagonismo infantil, acompanhado pelas famílias e profissionais da educação, envolvidos nos processos construídos por essas crianças (SPAGGIARI, 1999).

A proposta precisou repensar no que é fundamental para que os educandos se tornem protagonistas da própria aprendizagem. Os adultos devem ter em mente que precisam estar atentos aos seus interesses e necessidades, criando e fortalecendo vínculos entre família e o ambiente escolar:

Essa escola exige o pensamento e o planejamento cuidadoso com relação aos procedimentos, às motivações e aos interesses. Ela deve incorporar meios de intensificar os relacionamentos entre os três protagonistas centrais, de garantir completa atenção aos problemas da educação e de ativar a participação e pesquisas. Estas são as ferramentas mais efetivas para que todos os envolvidos – crianças, professores e pais – tornem-se mais unidos e conscientes das contribuições uns aos outros (MALAGUZZI, 1999, p. 75).

Por esse motivo, foi necessário repensar nas possíveis estratégias de ensino que viriam a favorecer o protagonismo infantil, desenvolvendo a criança a partir de diferentes habilidades: “o registro é uma maneira constante de o professor refletir sobre a sua prática e encaminhar estratégias para alcançar novos objetivos e ter autoria sobre suas ideias, refletir e produzir para si mesmo condições de fazer o seu percurso investigativo” (HORN e SILVA, 2011, p. 139).

O indivíduo aprende a se organizar no mundo em função das interações vividas com outros sujeitos sociais. A presença do outro ser social pode se manifestar nas mais variadas formas: através de objetos, espaços, costumes e atitudes, culturalmente definidos (TIRIBA, 2008).

A partir da atenção que se dá ao que as crianças trazem e da percepção de protagonistas, o docente consegue problematizar as questões trazidas pelas crianças, possibilitando um maior engajamento e envolvimento das mesmas na resolução de problemas.

Quanto mais criteriosa for a atuação do professor em suas ações pedagógicas, maior será a necessidade de encontrar meios que possibilitem o acesso ao conhecimento. Porém, trazendo essa questão para os dias atuais, as escolas que frequentam, muitas vezes, não possibilitam um desenvolvimento autônomo e questionador. Isso é ainda mais marcante nas periferias das grandes cidades ou distantes dos grandes centros. Ali, são submetidas a um mundo de submissão e consumo, reproduzindo o modelo adulto, totalmente desprovido de liberdade e de opções:

[...]a configuração didática para Educação Infantil se sustenta nas relações, nas interações e as práticas educativas intencionalmente voltadas para as experiências cotidianas, os interesses da criança e seus processos de aprendizagem no espaço coletivo, diferente de uma intencionalidade pedagógica voltada para resultados individualizados nas diferentes áreas do conhecimento presa a conteúdos preestabelecidos (RAMOS, 2014, p.237).

O ensino é sempre uma atividade social de interação entre docente e educando. De nada adianta um processo educacional que condicione a criança à servidão, que não lhe reconheça como indivíduo, que não a prepare para a vida em sociedade, principalmente com base na garantia de direitos. Essa garantia permite validar a existência do sujeito social.

APRENDIZAGEM COM BASE NA METODOLOGIA DE REGGIO EMILIA

O compartilhamento de conhecimentos através de atividades interativas propostas é de fundamental importância para o desenvolvimento dos educandos. Isso possibilita o diálogo entre teoria e prática, tanto no individual quanto no coletivo, para que aprendam a se posicionarem diante do mundo.

Para dar sentido às questões apresentadas, é necessário que se vivencie, mesmo que parcialmente, ou pelo menos trazê-las para as discussões diárias, onde serão analisadas e discutidas em conjunto, de forma democrática. A necessidade de produzir e discutir conteúdo do mundo real da criança, de modo contextualizado, é facilmente estruturado por meio de rodas de conversas, por exemplo, onde todos possam participar e interagir (SALOMÃO e MARTINI, 2007).

Os conhecimentos serão significativos para o educando à medida que refletem fatos concretos do seu dia a dia, além de valores que irão se refletir em atitudes, à medida que os elementos a serem discutidos estejam presentes no processo educativo (TIRIBA, 2008).

O educador deve sempre manter o intento emancipador ao propor e promover conhecimentos, e, para tanto, deve buscar alternativas que possibilitem o desenvolvimento dos educandos. Dentre as muitas alternativas existentes, está a roda de conversa, como já dito, o que corrobora a legislação quando se propõe a ajudar no desenvolvimento emocional, racional e autônomo das crianças (LIBÂNEO, 2003).

A escola é um ambiente multicultural de convívio social dinâmico, com sujeitos e personalidades diversas, além de realidades diferentes, o que por si só já justificam a necessidade de conversação. A realidade vivida por essas crianças diferencia-se do mundo dos livros didáticos:

Portanto, cada criança deve se sentir desafiada a participar do processo, a emitir suas opiniões, a se pronunciar sobre a sua forma de ver o mundo. Falando e escutando o que o outro fala, as crianças vão experimentando a construção coletiva dos encaminhamentos necessários à resolução dos conflitos que surgem no interior do grupo (ANGELO, 2011, p.60).

O estudo da metodologia baseada na pedagogia de Reggio Emilia, gera reflexões e perspectivas para o cenário educacional levantando questões que permeiam o trabalho com a primeira infância envolvendo aspectos teóricos, pedagógicos e metodológicos relacionados ao cuidar, o educar e o brincar.

Reggio Emilia se destacou na década de 1990 como referência na área educacional devido aos altos índices de aprendizagem na Educação. Tem-se como princípio experiências baseadas em uma filosofia singular. A criança é vista como sujeito ativo de suas capacidades, sendo protagonista e autônoma ao construir seu próprio conhecimento. Nessa perspectiva,

o desenvolvimento se dá por diferentes aprendizagens: expressiva, comunicativa, cognitiva, simbólica, racional, entre outras que a ajudarão a se tornar um cidadão pleno no futuro (CARVALHO e RUBIANO, 2007).

Outro diferencial é a participação efetiva dos pais e comunidade trabalhando em conjunto com os professores; um lugar em que todos se envolvem no processo de construção do conhecimento das crianças (SPAGGIARI, 1999).

Uma questão importante a ser destacada é que a estrutura das escolas não possui muros, o que contribui para aproximar a comunidade e as famílias.

Os professores de Reggio Emilia reuniram teorias e conceitos de diferentes movimentos e pesquisadores como Vygotsky, Piaget, Dewey, Wallon, Decroly, dentre outros, agregando ideias da pedagogia, filosofia, ciência, literatura e comunicação visual (HORN e SILVA, 2011).

Ainda, de acordo com SPAGGIARI (1999), a metodologia dessas escolas baseia-se no respeito, na responsabilidade e na participação dos munícipes, integrando comunidade e escola, princípio conhecido no Brasil como Gestão Democrática. Para as crianças, exploração, criatividade e descoberta ocorrem em um mundo seguro e enriquecedor.

A representação simbólica se faz muito presente no desenvolvimento de atividades diversificadas, sendo os espaços organizados em ambientes lúdicos e educativos, havendo momentos de atividades que permitam a exploração das diferentes linguagens através da arte, pintura, música, pesquisas, etc., colocando a criança sempre como protagonista da sua aprendizagem, proporcionando observação e direcionamento da aprendizagem, permitindo a descoberta de novas linguagens (HORN e SILVA, 2011).

As escolas não possuem um currículo formalizado. No planejamento, todo ano são definidos projetos de curto a longo prazo a fim de que os docentes tracem metas, estratégias e repensem em seu trabalho, havendo a flexibilidade de modificarem suas escolhas conforme a necessidade, incorporando inclusive idealizações das próprias crianças.

Um aspecto importante envolve a organização dos espaços, pois, enriquecem a abordagem educacional, além de oferecer e promover oportunidades para as crianças explorarem seu potencial de aprendizagem social, afetiva e cognitiva (SPAGGIARI, 1999).

Ou seja, a concepção de MALAGUZZI (1999), em consonância com a sociedade, encontra-se no pressuposto de que a criança nasce com “cem linguagens”, onde necessitam ser escutadas e reconhecidas em suas múltiplas potencialidades e especificidades. Todavia o mesmo autor, define metodologia de Reggio Emilia em um trecho do poema “As cem linguagens da criança”:

A é feita de cem. /A criança tem cem mãos/ cem pensamentos/ cem modos de pensar/ de jogar e de falar/ Cem sempre cem/ modos de escutar/as maravilhas de amar. Cem alegrias/ para cantar e compreender/Cem mundos/ para descobrir/ Cem mundos/ para inventar/ Cem mundos/ para sonhar/ A criança tem/ cem linguagens/ (e depois cem cem cem)/ mas roubaram-lhe noventa e nove./ A escola e a cultura/ lhe separam a cabeça do corpo (MALAGUZZI, 1999, s/p.).

As escolas foram criadas como uma espécie de “laboratórios do fazer”, espaço que pedagogicamente se organiza através de linguagens gráficas e pictóricas, de manipulação de modelos e maquetes, de linguagens do corpo como movimento, brincadeiras, além da comunicação verbal e não verbal:

Podemos fazer anotações rápidas que posteriormente reescrevemos de maneira extensa, gravar em fitas cassetes as vozes e palavras das crianças ao interagirem entre si ou conosco. Também podemos tirar fotografias ou slides, ou até mesmo gravar fitas de vídeo que mostrem as crianças os professores em atividades (GANDINI e EDWARDS, 2002, p. 150).

O pensamento lógico e científico, compreendendo que a criança aprende com o corpo todo apropriando-se de diferentes competências e habilidades. Ou seja, ao invés de uma metodologia transmissiva, princípio da Escola Tradicional, a metodologia de Reggio traz a criança e o adulto como protagonistas do conhecimento, dentro de uma metodologia participativa no processo educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Baseado nos princípios de Reggio Emilia, a pedagogia de Malaguzzi é centrada no princípio de que a comunidade deve ser participativa em todos os processos de desenvolvimento infantil.

No caso da comunicação da criança, ao se expressar ela costuma a trazer sua realidade ao discurso, mesmo que não intencionalmente. No entanto, para que isso aconteça é necessário que ela se sinta confiante, respeitada e pertencente ao grupo.

As escolas de Reggio Emilia romperam com os padrões tradicionais de educação, já que sua perspectiva foge da relação tradicionalista, aquela em que transmissão e recebimento andam juntos, e a criança vista apenas como um depósito de conhecimentos. Nas concepções de Malaguzzi, a ideia está dentro dos princípios da Escola Nova, onde o professor aprende enquanto ensina e compreende a lógica da aprendizagem das crianças por meio da escuta, que é o ponto de partida para o desenvolvimento pedagógico.

Constata-se ainda que o que configura a linguagem é justamente a troca e a compreensão dos diversos significados das questões do mundo, seja através dos gestos, olhares ou palavras. A aquisição da linguagem permite a ampliação das relações sociais dessas crianças, visto que amplia o seu universo simbólico, possibilitando novas e diferentes formas de interação com o meio.

Ao brincar, a criança desenvolve independência, estimula a sensibilidade visual e auditiva, valoriza a cultura popular, desenvolve habilidades motoras, reduz a agressividade, exercita a imaginação e a criatividade, melhora a inteligência emocional, aumenta a integração, promovendo assim um desenvolvimento saudável.

Desta forma, os docentes da Educação Infantil devem estar cientes da importância das atividades que envolvem a ludicidade proporcionando aprendizado e diversão ao mesmo tempo, devendo ser desenvolvida com carinho e sensibilidade, pois, o lúdico, assim, como as diferentes linguagens são importantíssimas para a aprendizagem nesta etapa escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANGELO, A. Espaço-tempo na educação infantil: a roda de conversa como dispositivo pedagógico. In: ROCHA, Eloisa Acires Candal; KRAMER, Sonia (orgs.). **Educação infantil: enfoques em diálogo**. 3. ed. Campinas, SP: Papirus, 2011.
- CARVALHO, M.; RUBIANO, M.R.B. Organização do espaço em instituições pré-escolares. In: OLIVEIRA, Zilma M. R. de (org.). **Educação infantil: muitos olhares**. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- GANDINI, L.; EDWARDS, C. **Bambini: a abordagem italiana à educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- HORN, C.I.; SILVA, J.S. da. Experiência e documentação: é possível articular estes conceitos? **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p. 136-145, jul./dez. 2011.
- KRAMER, S.; ROCHA, E. C. **Educação infantil: Enfoques em diálogo**. São Paulo: Papirus, 2011.
- LIBÂNEO, J.C. **Adeus professor, adeus professor?** novas exigências educacionais e profissão docente. 7º ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- MALAGUZZI, L. História, ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As Cem Linguagens da Criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artmed, 1999. p.59-104.
- NEVES, J.L. **Pesquisa Qualitativa- características, usos e possibilidades**. 2015. Disponível em:// <http://www.ed.fea.usp.br/C03-art06>. Acesso em: 09 mai. 2022.
- RAMOS, T.K.G. Participação de crianças pequenas na organização de práticas cotidianas da educação infantil: direito as possibilidades. apud In. SANTTOS, Marlene de Oliveira; RIBEIRO, Maria Izabel Souza. (org.) **Um livro para inspirar reflexões, mudanças e sonhos na educação infantil**. Salvador, Editora Soffset, 2014.
- SALOMÃO, H.A.S.; MARTINI, M. **A importância do lúdico na Educação Infantil: enfocando a brincadeira e as situações de ensino não direcionado**. 2007. Disponível em:< <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0358.pdf>> Acesso em: 09 mai. 2022.
- SARMENTO, M.J. Visibilidade social e estudo da infância. In: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de. SARMENTO, Manuel Jacinto. **Infância (in) visível**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2007. p.25- 49.
- SPAGGIARI, S. A parceria comunidade-professor na administração das escolas. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As Cem Linguagens da Criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artmed, 1999. p.105-112.
- TIRIBA, L. Diálogos entre a arquitetura e a pedagogia: educação e vivência do espaço. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**. Junho, 2008.

Marlene da Silva

Licenciada em Pedagogia Plena pela Universidade Cruzeiro do Sul, UNICSUL.
Professora de Educação Infantil, PEI na Prefeitura Municipal de São Paulo,
PMSP.



CONTRIBUIÇÕES DA MÚSICA NO DESENVOLVIMENTO EMOCIONAL E COGNITIVO

PATRÍCIA MENDES CAVALCANTE DE SOUZA

RESUMO

Este artigo busca demonstrar as contribuições da música no processo cognitivo, emocional e social do ser humano, bem como a música pode afetar de forma direta a formação do cérebro e o seu desenvolvimento, bem como o impacto nas emoções, podendo, desta forma, ser utilizada na educação para auxiliar em diferentes contextos e processos educativos. Verifica-se que quando há o contato com a música, tem-se como consequência direta o aperfeiçoamento cognitivo e um melhor desenvolvimento da inteligência emocional. A música pode ser uma ampla ferramenta utilizada em diferentes ambientes e trazer diversas contribuições às pessoas.

Palavras-chave: Educação Musical; Expressão Musical; Emoções; Inteligência; Linguagem Não-verbal.

INTRODUÇÃO

A música tem uma natureza interdisciplinar, pode desenvolver no bebê e na criança a possibilidade de expressão e percepção de sentimentos e emoções, importantes na estruturação da sua personalidade e no autoconhecimento. A vida é permeada por música, ela está em toda a parte, para as pessoas que possuem audição. A música também encontra-se de maneira preponderante em festas culturais, familiares, em todas as ocasiões de encontro, ela permite a manifestação de emoções de um grupo de pessoas. (Levitin, 2010, p. 14).

A música contribui fortemente para o desenvolvimento integral da criança nas suas dimensões afetiva, cognitiva, motora e social. Provoca sentimentos de bem-estar, estrutura o movimento, fornece uma memória afetiva e histórica dos tempos de criança, permite uma cultura infantil com as cantigas de roda, fomenta uma melhor interação e fortalece a atenção e a concentração. A música pode ter função de entretenimento apenas, porém acaba tendo impacto cultural, social e de expressão de sentimentos.

A atividade musical, enquanto integrante de uma cultura, criada e recriada pelo fazer reflexivo-afetivo do Homem, é vivida no contexto social, histórico, localizado no tempo e no espaço, na dimensão coletiva, onde pode receber significações que são partilhadas socialmente e sentidos singulares que são tecidos a partir da

dimensão afetivo-volitiva e dos significados compartilhados. (Wazlawick; Camargo & Maheirie 2007, p.206)

Ao escutar uma música, uma pessoa percebe as vibrações sonoras nela contidas, sendo afetada organicamente por essas vibrações. Essa primeira reação à música são sensações que podem ser descritas, às vezes, como um “frio na barriga” ou um “coração acelerado”, que se revela como um gesto, uma lágrima, um sorriso ou um movimento. Essa sensação ocasionada pela música pode ser chamada de emoção.

O trabalho educacional com música, por menos despretensioso que ele seja, principalmente na educação infantil, que é o início do contato da criança com o mundo externo, tem um impacto significativo no desenvolvimento neural e, por vezes, cognitivo, conforme sugere o teórico:

A atividade musical envolve quase todas as regiões do cérebro que conhecemos e praticamente todos os subsistemas neurais. [...] O cérebro recorre à segregação funcional para processar a música e usa um sistema detector de características cuja função é analisar aspectos específicos do sinal musical como a altura, o tempo, o timbre, etc. O processamento musical partilha alguns aspectos para analisar [...] sons; por exemplo a compreensão do discurso exige que segmentamos sons distintos em palavras, orações e frases e que sejamos capazes de compreender aspectos [...] que extrapolam as meras palavras. (Levitin, 2010, p. 94)

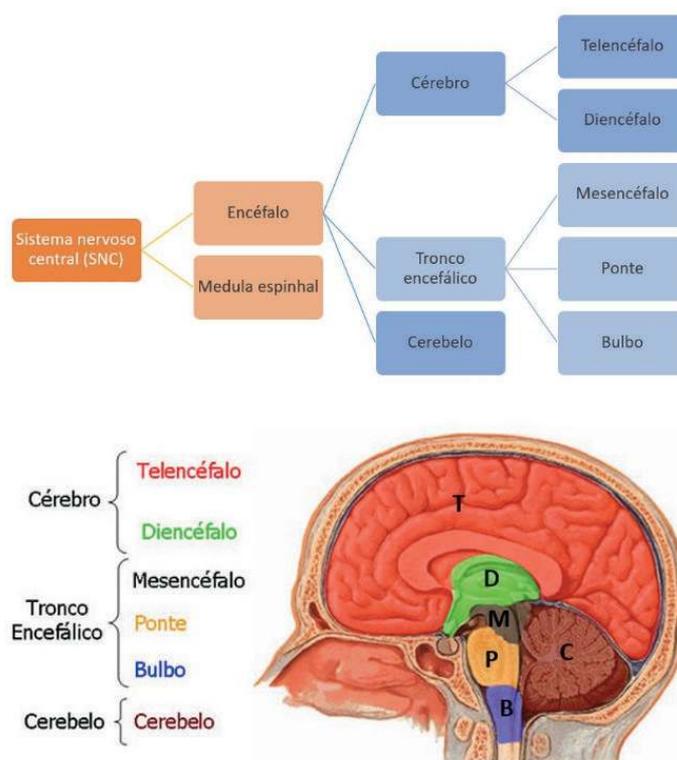
A música provavelmente seja a arte que mais suscita emoções nas pessoas. Existe uma relação entre a música e o cérebro/emoções, o som da música faz conexões complexas provocadas por estímulos, ou seja, a música provoca reações emocionais repletas de conexões neurais. Para um cérebro repleto de neurônios e necessitando consolidar e criar as conexões que serão sua base, ou seja, para a criança, o benefício de ter contato com a música, seus padrões e a complexidade que ela tem, trará não só o potencial de divertir e alegrar, mas de gerar inteligência cognitiva e emocional, trará impactos no cérebro que são de grande valia.

O CÉREBRO, AS EMOÇÕES E A MÚSICA

Levitin (2013, p. 95) defende que todas as regiões do cérebro são utilizadas na área da Música. Por essa razão o trabalho educacional realizado com música ou por meio da utilização de música e aparato musical pode ser entendido como ferramenta de desenvolvimento emocional e cognitivo, permeando todo ou boa parte do cérebro e colaborando com a inteligência emocional. Dessa forma, verifica-se abaixo um pouco da complexidade deste sistema cerebral para que possamos compreender de maneira mais ampla como se dá todo este processo no âmbito cerebral.

O sistema nervoso divide-se em central e periférico. O sistema nervoso central é constituído pelo encéfalo e pela medula espinal envolvidos e protegidos por três membranas denominadas meninges. O cérebro é o órgão mais importante do sistema nervoso, ocupando a maior parte do encéfalo, dividindo-se em duas partes: o hemisfério direito e o hemisfério

esquerdo. O cérebro tem uma importante função na coordenação de grande número de partes do corpo, bem como na maioria das funções do organismo. Encontra-se protegido pelas meninges: pia-máter, dura-máter e aracnóide. As meninges são três delicadas membranas que revestem e protegem o Sistema Nervoso central, medula espinal, tronco encefálico e o encéfalo. Vejamos abaixo as ilustrações que podem colaborar com a consolidação das informações acima:



Fonte figura 1 e 2:

O sistema nervoso periférico é formado por nervos que se originam no encéfalo e na medula espinal. A sua função é conectar o sistema nervoso central ao resto do corpo. É importante salientar que existem dois tipos de nervos: os cranianos e os raquidianos distribuídos ao longo do corpo. O cérebro é responsável pela percepção dos diferentes estímulos externos através dos sentidos, da inteligência e da memória. O sistema nervoso coordena e regula as atividades corporais através dos neurônios. Estes comunicam-se através de sinapses, ou seja impulsos nervosos.

A grande maioria dos neurônios possui um axônio: um prolongamento longo e fino que se origina do corpo celular ou de um dendrito principal. O axônio gera e conduz o potencial de ação neuroquímica e conduz os impulsos nervosos para fora do corpo celular. Os dendritos são curtos e ramificam-se como galhos de árvore de forma profusa, recebem estímulos neuroquímicos e conduzem informação na direção do corpo celular. (Wecker e Didi & Lenz, 2001)

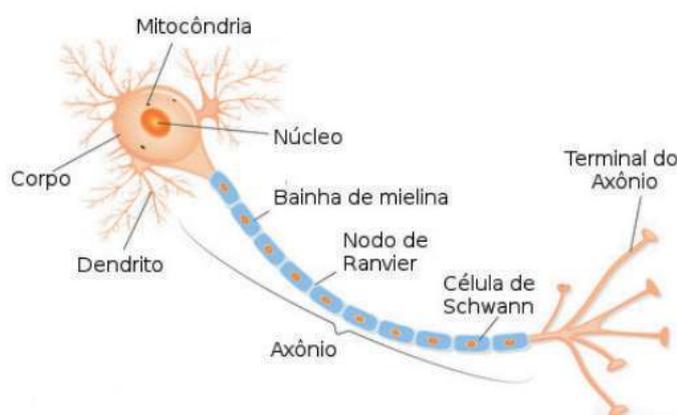


Figura 3: Constituição de um Neurônio
Fonte: <http://www.infoescola.com/sistema-nervoso/neuronios/3>

O principal componente do sistema nervoso central é o cérebro. A sua camada mais externa, cheia de reentrâncias, chama-se córtex cerebral, responsável por diversas funções como o pensamento, a visão, a audição, o tato, o paladar, a fala, a escrita. Como foi dito, o nosso sistema nervoso central é formado pelo encéfalo e pela medula espinal. O encéfalo

está localizado no interior da caixa craniana. Anatomicamente, o encéfalo faz parte do sistema nervoso central. O encéfalo corresponde ao telencéfalo (hemisférios cerebrais), diencefalo (tálamo e hipotálamo), cerebelo e tronco cefálico. Este se divide em mesencéfalo, ponte e bulbo.

O cérebro é formado a partir do telencéfalo e constitui a parte mais desenvolvida do encéfalo. É sede dos atos conscientes e inconscientes, da memória, do raciocínio, da inteligência e da imaginação, e controla ainda, os movimentos voluntários do corpo. Como refere Reiman (Reiman 2010, p. 36)

O cérebro intermediário (o mesencéfalo) é a segunda parte mais antiga do cérebro, em termos de evolução. É o cérebro emocional, onde se processa a imagem e a música e onde estão localizados os sensores de dor e prazer.

É composto por dois hemisférios, direito e esquerdo, unidos pelo corpo caloso que é uma estrutura cerebral de cor branca, constituído por feixes de fibras neurais de comunicação. Os hemisférios cerebrais estão cobertos pelo córtex cerebral (massa cinzenta) organizado em lobos (zonas): frontal, occipital, parietais e temporais.

O lobo frontal é responsável pelas emoções, pela capacidade de pensar e planejar; o temporal relaciona-se com a audição, memória e emoção. O lobo parietal é responsável pela sensação de dor, tato, temperatura, pressão. O lobo occipital pelo processamento da informação visual. O lobo límbico está associado ao comportamento emocional e sexual. O córtex cerebral corresponde à camada mais externa do cérebro, sendo rico em neurônios. O córtex humano desempenha um papel central em funções complexas do cérebro como na memória, atenção, consciência, linguagem, percepção e pensamento.

Segundo Levitin (2013), o cerebelo e o corpo caloso de um músico são muito mais desenvolvidos, pelo fato de o cérebro possuir uma capacidade de adaptação excepcional aos estímulos da atividade musical.

A exposição precoce à música além de facilitar a emergência de talentos ocultos, contribui para a construção de um cérebro biologicamente mais conectado, fluido, emocionalmente competente e criativo. Crianças em ambientes sensorialmente enriquecedores apresentam respostas fisiológicas mais amplas, maior atividade das áreas associativas cerebrais, maior grau de neurogênese (formação de novos neurónios em área importante para a memória como o hipocampo) e diminuição da perda neuronal (apoptose funcional). A educação musical favorece a ativação dos chamados neurónios em espelho, localizados em áreas frontais e parietais do cérebro, e essenciais para a chamada cognição social humana, um conjunto de processos cognitivos e emocionais responsáveis pelas funções de empatia, ressonância afetiva e compreensão de ambiguidades na linguagem verbal e não verbal. (Muszkat 2010)

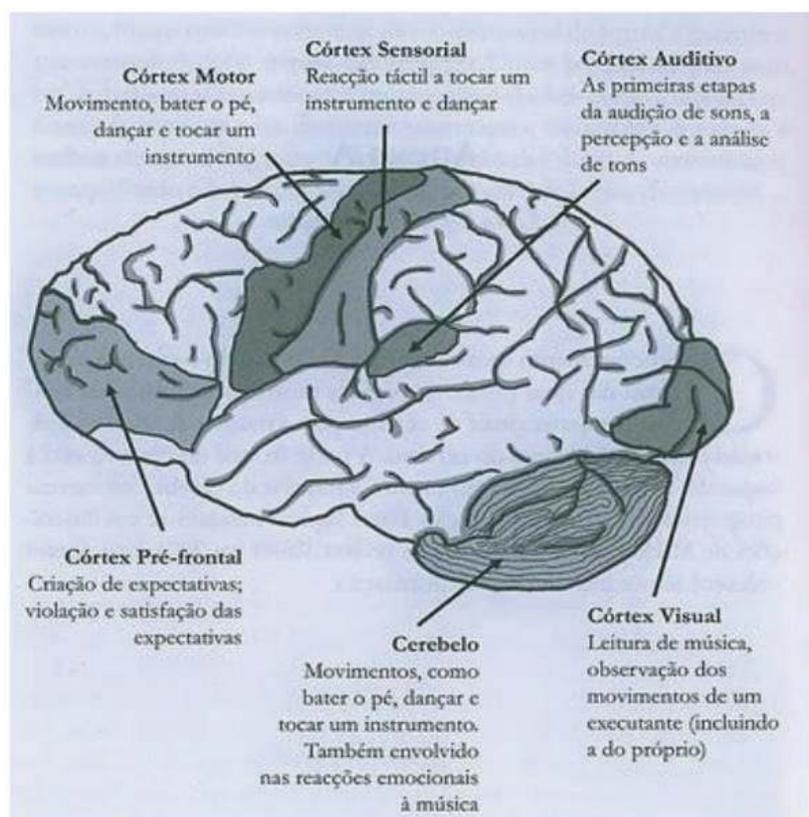
Ainda segundo Levitin (2013) tocar um instrumento musical melhora toda a dinâmica cerebral, dado que várias tarefas são executadas simultaneamente. A música melhora as capacidades de memória, criatividade, capacidade cognitiva e adaptação a novas situações.

Segundo pesquisas da área de neurociências, se escutamos uma música que corresponda aos nossos gostos musicais, a subida de dopamina é enorme, o que pode contribuir para o nosso bem-estar. Por essa razão é importante apresentar diferentes músicas, estilos e sonoridades aos bebês e crianças e observar quais são as suas preferências musicais, não só buscando agradar o gosto musical já pré estabelecido, mas também abrir espaço para desenvolver novos gostos musicais e interesses por outros estilos musicais, ou seja, não só conhecer novas músicas, mas também ser influenciado por elas.

Também segundo Levitin, às crianças que estudam um instrumento musical desde cedo, melhoram o seu coeficiente de inteligência, devido à plasticidade neuronal que é exigida. O cerebelo de um músico pode ser mais desenvolvido e possuir maior dimensão do que o de um cidadão não músico, devido à coordenação motora e processual que é exigida, a comunicação entre os dois hemisférios é mais intensa, também é comum que os cerebelos dos músicos são maiores (Levitin 2010, p. 279).

A música é capaz de ativar no cérebro diversas áreas, uma vez que ela tem uma imensa capacidade de misturar atividades cerebrais complexas, de modo simultâneo e com ampla difusão, conseguindo atingir áreas distintas como a memória, a linguagem, evocar as emoções, trabalhar com a motricidade, gerar sensações e trabalhar com a cognição, refutando a ideia de que as artes e a música, são processadas apenas no lado direito do cérebro. Levitin (2010) relata alguns casos, por exemplo, em que pessoas acometidas por danos cerebrais perderam a capacidade de ler um livro, uma revista, mas continuam lendo música, ou de pessoas que são capazes de tocar piano mas não possuem a coordenação motora necessária para abotoar sua própria camisa ou amarrar seu sapato. Segundo Levitin, “o ato de ouvir, tocar, e compor música mobiliza quase todas as áreas do cérebro até agora identificadas, envolvendo quase todos os subsistemas neurais” (LEVITIN, 2010, p. 15)

Figura 4 - ATUAÇÃO DA MÚSICA NO CÉREBRO (fonte: LEVITIN, 2010, p. 306)



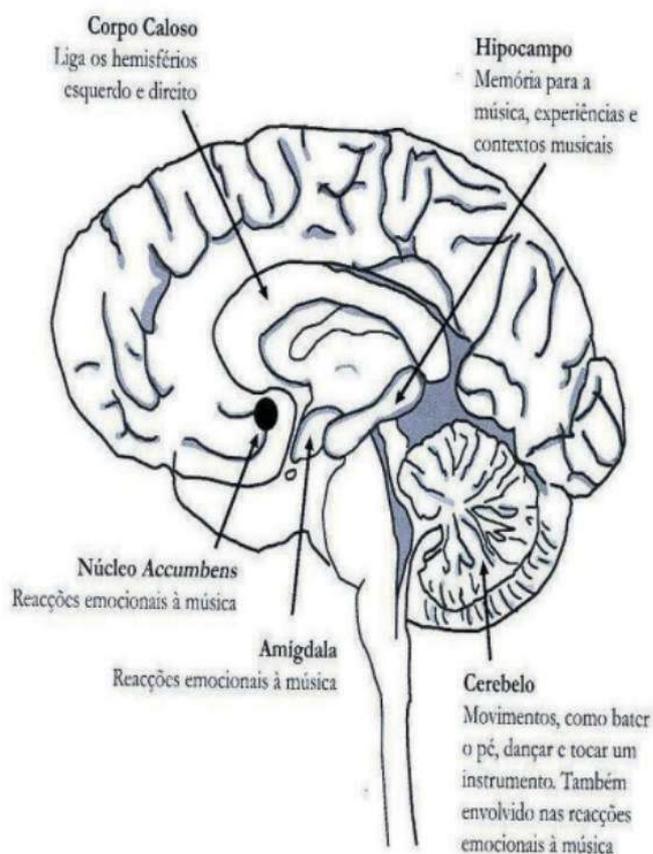


Figura 5 - ATIVIDADE CEREBRAL (fonte: LEVITIN, 2010, p. 307)

O doutor Gottfried Schlaug, neurocientista, tem estudado o cérebro de diversos músicos profissionais, a fim de entender como é gerado o trabalho mental que a música requer; segundo ele:

A capacidade que a música possui de desencadear diversas emoções e estados emocionais é um tema de ampla discussão em vários campos como, psicologia, neurociência, fisiologia, filosofia, psicanálise, entre outros. Desde a antiguidade, a música era tratada como algo mágico e divino.

Platão considerava que a música tinha uma mensagem com o poder de despertar as nossas emoções e sentimentos mais profundos. Deveria haver, portanto, uma escolha criteriosa dos sentimentos que deveriam ser despertados, na medida em que isso afetava diretamente a moral dos seus cidadãos. (MARTINHO, 2001, p.67)

Ao falar sobre a emoção que as músicas causam, há dois pontos relevantes, um é que as músicas podem gerar diferentes emoções e sentimentos dependendo do seu arranjo, harmonia e demais elementos musicais, o outro fato é que uma mesma música pode provocar diferentes respostas emocionais em distintas pessoas e que existe uma memória musical em cada um. A emoção musical pode estar relacionada às experiências vividas pela pessoa e também devido ao contexto cultural e social. Uma música, em algum idioma que não seja de domínio do ouvinte, é capaz de provocar uma emoção, mesmo sem que a pessoa entenda o seu conteúdo. Ocorrem diversas situações onde a música passa a ter um valor simbólico, ou seja, ao conhecer alguém, visitar um lugar, ao fazer uma viagem, assistir a um show, ou alguma situação específica vivida pela pessoa, onde uma determinada música esteve presente no fato

vivenciado, marcará aquele momento, ou seja, uma música aparentemente alegre pode trazer tristeza dependendo do que a pessoa tem de memória relacionada aquela música, ocorreu uma relação afetiva com aquela canção, a pessoa pode ouvi-la por diversas vezes, nos mais variados contextos, mas sempre se lembrará daquele exato momento onde o vínculo foi estabelecido e muitas vezes, o teor da música pode não corresponder ao momento vivenciado. Inúmeras vezes não associamos a sonoridade ao conteúdo da letra, à mensagem que o compositor desejava nos passar.

Como as emoções em geral, a emoção musical procede de uma dinâmica de forças, como no campo da física, e a conduta do homem tomado pela emoção se caracteriza como um fenômeno tanto orgânico quanto psíquico. O resultado é uma forma de comportamento, e, como tal, pessoal. Envolvendo um conteúdo ativo (motor), intelectual (mental), afetivo (psicológico) e tributário dos sistemas de percepção (auditivo, sistema de percepção interna, sistema tátil, visual), tanto quanto da relação do sistema nervoso com o endócrino, o conteúdo ativo se traduz, na emoção musical, numa reação ao objeto apresentado ou representado (formas sonoras em movimento); o conteúdo intelectual diz respeito ao conhecimento, objeto da emoção, e o afetivo remete a emoção propriamente dita, exprimindo na acepção ampla desse termo os valores que a situação vivenciada significa para o sujeito, pois obras musicais são expressivas do sentimento humano. (SEKEFF, 2007, p. 60)

MÚSICA E EDUCAÇÃO

No livro “da música: Seus usos e Recursos” (2007), Maria de Lourdes Sekeff observa que falar do poder da música é também falar da sua influência no ser humano pois, como fenômeno físico (som, ruído, silêncio – objeto da físicoacústica) e como fenômeno psicológico (relações sonoras – objeto da psicologia), “seus elementos constitutivos e sua sintaxe de semântica singular induzem correspondentes movimentos biológicos, fisiológicos, psicológicos e mentais” (SEKEFF, 2007, p. 69)

Considerada pelos antigos uma poderosa força mágica e hoje, à luz de avançadas pesquisas científicas, uma força de ação fisiológica e psicológica, a música constitui ferramenta auxiliar da educação, da mesma forma que participa de diferentes tratamentos de recuperação, integrando programas de desenvolvimento de condições físicas e mentais do indivíduo, sem prescindir da conclusão racional de outras disciplinas, médicas, paramédicas e psicológicas. (SEKEFF, 2007, P.69)

Sendo uma área vital de expressão, a música estimula os bebês e crianças a canalizarem as emoções no desenvolvimento de todo o córtex cerebral, na medida em que várias funções são executadas ao mesmo tempo. A música é área por excelência das emoções, por isso elas devem ser desenvolvidas no sentido de permitir o autoconhecimento. Na educação infantil a utilização de música na rotina escolar é frequente, tanto para alegrar, para ensinar, para criar uma cultura infantil, como para acalmar e acalantar bebês e crianças.

Além de ser utilizada para o divertimento pode-se pensá-la em sala de aula, pois segundo Soares e Rubio (2012), a música:

Pode contribuir com a aprendizagem, favorecendo o desenvolvimento cognitivo/ linguístico, psicomotor e sócio-afetivo da criança, pois, já que estão todos correlacionados; áreas indissociáveis formam um único ser provido de necessidades, seja social, seja afetiva. (Soares; Rubio 2012, p.1)

Muitos educadores podem dizer que nada conhecem de música e que seria necessário um professor de música para ajudá-los neste processo de educação musical, porém apenas apresentar um repertório rico e diversificado, já pode contribuir com o desenvolvimento do cérebro da criança e com seu conhecimento de mundo, como nos explica Muszkat, é ampla a influência na música no cérebro humano:

Hoje sabemos que um neurônio compete com outro pelo próprio mundo, pela experiência, pela novidade. Essa visão é a que chamamos “neografinismo neuronal”, em busca da experiência. Sabemos que a música ajuda nessa reorganização, aumenta a competência de várias áreas do cérebro emocional, do cérebro motor e do cérebro sensorial de uma maneira ímpar. Esse é um espaço muito importante para discutirmos, para falarmos da “música na escola”, pois isso quer dizer “cérebro em formação”. O cérebro da criança está em formação. As redes múltiplas que estão se criando, estão aumentando suas conexões, estão em busca de novos caminhos e podem levar a conexões que tornam uma criança mais fluida, competente, criativa para lidar com os desafios da vida. (MUSZKAT, 2010. p.73)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi abordado o significado da música e suas implicações sociais, assim como, os efeitos benéficos da música no âmbito das emoções humanas, interação social, mudança comportamental e os possíveis uso da música como elemento educativo, buscando sempre um amparo na neurociência.

Após a análise do cérebro humano, constatou-se que a música é importante para o desenvolvimento deste e atua em diferentes áreas cerebrais: o lobo frontal é responsável pelas emoções, pela capacidade de pensar e planejar; o temporal relaciona-se com a audição, memória e emoção; o parietal é responsável pela sensação de dor, tato, temperatura, pressão; o occipital pelo processamento da informação visual; e o límbico está associado ao comportamento emocional e sexual. Com a compreensão do funcionamento do cérebro, procuramos compreender as causas das reações humanas frente à música e mostrar que todas inúmeras regiões entram em funcionamento com a atividade musical.

Também faz-se necessário relacionar a música com a inteligência emocional, pois é um veículo poderoso para as relações interpessoais. O desenvolvimento da cognição não é condição suficiente. O saber-ser é primordial no processo humano de sobrevivência.

Como percebemos a importância da música nos seres humanos, podemos também entender que a utilização da música, de diversas formas e maneiras, no contexto escolar pode trazer inúmeros benefícios aos bebês e crianças em si e ao processo educativo como um todo.

REFERÊNCIAS

- LEVITIN, Daniel J. **A música no seu cérebro – a ciência de uma obsessão humana**. Tradução de Clóvis Marques. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010
- MARTINHO, Fernando, **Revista Educação&Comunicação**, n 6,67-73
- Muszkat, M. (2010). **Música, neurociência e desenvolvimento humano**. Acessado em 11 de fevereiro de 2023. Disponível em: http://www.amusicaaescola.com.br/pdf/Mauro_Muszkat.pdf.
- O cérebro dos músicos**. Disponível em: O cérebro dos músicos.wmv - YouTube. Acesso em 12 de fevereiro de 2023.
- Reiman, T. (2010). **A Arte da Persuasão** - potencialize a sua comunicação com o domínio da linguagem corporal. Acessado em 11 de fevereiro de 2023. Disponível em: <https://books.google.pt/books?id=P9E7F1k8JdQC&pg=PA36&dq=Giro+Cingulado+e+a+música&hl=ptPT&sa=X&ved=0ahUKEwj6oMCU7cbRAhXFxRQKHV3BDYoQ6AEIMDAB#v=onepage&q=Giro%20Cingulado%20e%20a%20música&f=falseSEKEFF>
- Maria de Lourdes. **Da Música: seus usos e recursos**. São Paulo: Unesp, 2002.
- SOARES, M. A.; RUBIO, J. A. S. A Utilização da Música no Processo de Alfabetização. **Revista Eletrônica Saberes da Educação** – Volume 3, nº 1, São Roque, 2012. Disponível em: <http://docs.uninove.br/arte/fac/publicacoes/pdf/v3-n1-2012/Maura.pdf>. Acesso em: 12 de fevereiro de 2023.
- Wazlawick, P; Camargo & Maheirie (2007). Meanings and senses of music: a brief composition from cultural-historical psychology . **Psicologia em Estudo**, vol.12 n.1 , (Maringá Jan./Apr), p.206.
- Wecker, J., e Douglas, D. & Lenz (2001). **Aula de Anatomia**. Disponível em: <http://www.auladeanatomia.com/novosite/sistemas/sistema-nervoso/tecidonervoso>, , acessado em 11 de fevereiro de 2023

Patrícia Mendes Cavalcante de Souza

Licenciada em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho, UNINOVE, SP. Bacharel e Licenciada em Letras pela Universidade São Judas Tadeu, SP. Bacharel em Administração pela Faculdade Álvares Penteado, FECAP, SP. Pós-graduada lato-sensu em Práticas Educativas, Criatividade, Ludicidade e Jogos pela Faculdade de Educação Paulistana, FAEP. Professora de Educação Infantil na Prefeitura Municipal de São Paulo, PMSP.



TECNOLOGIAS PARA A APRENDIZAGEM

RITA DE CÁSSIA MARTINS SERAFIM

RESUMO

A pesquisa dar-se-à no bojo da análise bibliográfica, tendo em vista verificar de que forma podemos utilizar as tecnologias educacionais como recurso para a aprendizagem de forma significativa. A situação problema refere-se à necessidade de adequarmos as propostas pedagógicas para a efetiva inclusão digital, de maneira que os conteúdos propostos estejam de acordo com os conhecimentos a serem adquiridos que perpassam a mera exploração dos recursos digitais. Assim, a hipótese levantada é a de que é possível desde a educação infantil estruturar um planejamento que versa sobre o desenvolvimento de habilidades que fomentem o raciocínio lógico que incidirá no pensamento computacional, por meio da exploração e do fazer lúdico através de jogos e desafios adaptados a cada faixa etária. Verifica-se que as tecnologias para a aprendizagem devem ser utilizadas desde a educação infantil, sendo necessária a utilização de metodologias lúdicas para a sua implementação, bem como a atuação docente deve mediar o processo de aprendizagem o que demanda constante atualização acerca da utilização das tecnologias digitais.

Palavras – chave: Aprendizagens; Desenvolvimento; Didática; Tecnologias Digitais.

INTRODUÇÃO

A pesquisa refere-se à investigação acerca do uso das tecnologias para aprendizagem em sua aplicação prática, a situação problema apresentada relaciona-se à necessidade urgente de organizarmos as práticas pedagógicas desde os anos iniciais contemplando a inclusão digital, entretanto, como educadora vejo que há uma lacuna muito grande na formação inicial docente.

Sendo assim, cabe às redes públicas e privadas adequarem-se para tal demanda, bem como ao professor buscar o aperfeiçoamento acadêmico frente às mais recentes teorias e metodologias aplicadas ao uso das tecnologias na promoção da aprendizagem.

Durante muitos anos as aulas de informática na escola foram utilizadas para ensinar os primeiros acessos às pesquisas na internet, ou ao uso de jogos lúdicos.

Entretanto, estamos vivendo uma era em que a programação e o pensamento computacional são realidade, assim, a presente pesquisa pretende verificar de que forma podemos ofertar propostas que venham a desenvolver as habilidades necessárias aos estudantes frente às necessidades atuais.

A hipótese levantada é a de que a utilização de jogos, ludosofia, e a construção de brinquedos precedem o exercício e o desenvolvimento do pensamento computacional.

A metodologia utilizada para a elaboração do presente trabalho é a pesquisa bibliográfica, onde foi possível aprofundar os conhecimentos relativos à temática através da análise de livros e artigos.

Assim, no capítulo inicial serão explorados os conceitos acerca da utilização dos jogos e demais meios afins, que mesmo sem a conexão com a internet possibilitam o desenvolvimento de importantes habilidades aos estudantes em sua fase inicial.

No segundo capítulo serão apresentadas as tecnologias de aprendizagem com a utilização de conexões, sendo exploradas as ferramentas indicadas para a implementação das práticas no contexto educativo.

Todavia, este trabalho versa sobre os benefícios da utilização das tecnologias para a aprendizagem, destacando a utilização de métodos não convencionais, no bojo do alcance da melhoria da aplicação dos conteúdos aos estudantes.

O LÚDICO E A CONSTRUÇÃO DO PENSAMENTO COMPUTACIONAL

Na atualidade vivemos uma grande demanda educacional que versa sobre o desenvolvimento de indivíduos autônomos que saibam resolver problemas, sendo que estas habilidades são intrínsecas ao desenvolvimento do pensamento computacional.

A pesquisa bibliográfica refere-se à importância da utilização de recursos lúdicos para esta finalidade desde as séries iniciais, quando os estudantes participam de atividades lúdicas estes vivenciam experiências que permitem compreender o percurso necessário para a realização de um projeto, de tal forma são desenvolvidas as habilidades para o planejamento, raciocínio lógico e ordenação entre outros aspectos que favorecem o seu desenvolvimento e compreensão acerca dos diferentes assuntos.

De acordo com o Currículo da Cidade de São Paulo (2019), considerando o contexto histórico, com intensas transformações culturais e sociais, são definidos como objetivo mais amplo do Currículo de Tecnologias para Aprendizagem da Cidade de São Paulo a promoção do pensamento computacional, em uma abordagem construcionista, a partir de três eixos: Programação, Tecnologia de Informação e Comunicação e Letramento Digital (SÃO PAULO, 2019, p. 80)

São atividades que facilitam a construção do pensamento lógico: os jogos de tabuleiro, jogos de cartas, desafios e atividades que demandam o desenvolvimento de padrões. (SÃO PAULO, 2019, p. 28).

Ao criar, confeccionar, e jogar um jogo o estudante tem acesso à sua estrutura e aos conceitos ligados ao desenvolvimento das capacidades de raciocínio lógico, desenvolvimento da imaginação e do pensamento criativo, além do desenvolvimento das habilidades relacionais inerentes à sua atuação.

Através do contato com as diferentes situações-problema ocorridas durante o processo de desenvolvimento dos jogos, os estudantes tem o contato com elementos importantes para o desenvolvimento do raciocínio lógico como a determinação do grau de dificuldade, estabelecimento das regras, duração e jogabilidade.

A sabedoria sutilmente potencializada em cada jogo proporciona poderosas metáforas que nos conectam de forma lúdica e prazerosa com o instigante processo de aprender de corpo, mente e alma. (MARCOS NICOLAU, 2011, p.9).

Em consonância ao pensamento do autor, verifica-se que através do contato com as diferentes situações-problema ocorridas durante o processo de desenvolvimento dos jogos, os estudantes desenvolvem-se de forma integral, pois são contemplados os aspectos motores, cognitivos, emocionais e relacionais devido à sua implementação, sendo assim verifica-se que a utilização de jogos permite o desenvolvimento de habilidades que incidirão na construção do pensamento computacional.

Nesta ótica, a utilização de tecnologias educacionais, possibilita a ampliação dos conhecimentos por meio de práticas atrativas que dialogam com o universo de crianças e jovens na contemporaneidade.

Ampliam-se as possibilidades, os caminhos, os espaços. Se o olhar do educador estiver integrado às possibilidades de um ensinar mais compartilhado que oriente e permita uma participação ativa do estudante, a tecnologia será de grande utilidade e certamente poderá mudar a relação professor/estudante/conhecimento, levando-os a atuar em parceria. (GAVASSA, 2016, p.12)

O uso de ferramentas tecnológicas, desperta o interesse por parte dos estudantes e facilita o trabalho do professor, pois permite a utilização de conteúdos disponíveis na internet como apoio para a elaboração do planejamento pedagógico.

A educação e a tecnologia na contemporaneidade são termos indissociáveis, entretanto demanda preparo e aperfeiçoamento contínuo por parte do professor e da instituição escolar como um todo.

O ambiente digital precisa ser utilizado com objetivos específicos e finalidade pedagógica para que não seja compreendido como mero entretenimento, o que se refere diretamente à reflexão sobre os procedimentos metodológicos a serem desenvolvidos para a sua aplicação.

Ao professor cabe desenvolver meios para a adequação das tecnologias educacionais em sua prática cotidiana em sala de aula.

Segundo Moran (2009):

Cada docente pode encontrar sua forma mais adequada de integrar as várias tecnologias e os muitos procedimentos metodológicos. Mas também é importante que amplie e que aprenda a dominar as formas de comunicação interpessoal/grupal e as de comunicação audiovisual/telepática (MORAN, 2009, p.32).

APLICAÇÃO DAS TECNOLOGIAS DE APRENDIZAGEM

A incorporação das inovações tecnológicas só tem sentido se contribuir para a melhoria da qualidade de ensino. A simples presença de novas tecnologias na escola não é por si só, garantia de maior qualidade na educação, pois a aparente modernidade pode mascarar um ensino tradicional baseado na recepção e na

memorização de informações. (GATTI, 1993, apud MAINART; SANTOS, 2010, p.03).

A definição de tecnologia é bastante abrangente e envolve, entre outros, a aplicação prática de conhecimento científico. Para Silva (2002), tecnologia é um sistema por meio do qual a sociedade satisfaz suas necessidades. Soffner (2013) a define como tudo o que aumenta as capacidades humanas e diz que a primeira tecnologia foi o pedaço de osso que um homem utilizou para se defender ou atacar outro animal. Para o autor, os óculos que utilizamos para melhorar nossa visão e mesmo o giz que o professor usa em sala de aula são tecnologias. Assim sendo, podemos dizer que tecnologias são produções humanas e, como tais, são partes de suas culturas. Nos diferentes momentos históricos, a humanidade criou e/ou aprimorou suas produções, visando atender suas necessidades sociais, culturais, etc (SÃO PAULO, 2019, p.64).

As tecnologias digitais de informação e comunicação devem ser utilizadas como um importante recurso em sala de aula são muitas as possibilidades para a sua aplicação como, por exemplo, o uso de softwares e aplicativos, tablets, notebooks, bem como a utilização de vídeos, imagens, simuladores, entre outras ferramentas que motivam os estudantes à aprender de forma criativa e potente, criando assim novas estratégias e modos de ensinar.

Finalmente, é preciso lembrar que as crianças têm o direito ao acesso a computadores, jogos didáticos e livros de literatura de qualidade, para aprenderem ao mesmo tempo em que usufruem de certos instrumentos da sociedade letrada, os quais contribuem para suas aprendizagens (BRASIL, 2012, p.21)

De acordo com Ribas (2008), o professor deve ser alguém criativo, competente e comprometido com o advento das novas tecnologias, interagindo em meio à sociedade do conhecimento, repensando a educação e buscando os fundamentos para o uso dessas novas tecnologias, que causam grande impacto na educação e determinam uma nova cultura e novos valores na sociedade.

Em conformidade Levy (1993), cita:

As tecnologias da comunicação não substituem o professor, mas modificam algumas das suas funções. A tarefa de passar informações pode ser deixada ao banco de dados, livros, vídeos, programas em CD. O professor se transforma agora no estimulador da curiosidade do aluno por querer conhecer, por pesquisar, por buscar as informações mais relevantes. Num segundo momento, coordena o processo de apresentação dos resultados pelos alunos. Depois, questiona algum dos dados apresentados, contextualiza os resultados, adapta-os à realidade dos alunos, transforma informação em conhecimento e conhecimento em saber, em vida, em sabedoria. (LEVY, 1993, p.25)

Na atualidade, podemos pensar em uma aula em que os estudantes tenham que criar podcasts, blogs, experiências interativas, entre outras situações, são inúmeras as

possibilidades que perpassam totalmente o ensino tradicional ao qual fomos expostos durante muitas décadas.

Sob essa perspectiva cito Ferreira (2014):

Essas novas tecnologias trouxeram grande impacto sobre a educação, criando novas formas de aprendizado, disseminação do conhecimento e especialmente, novas relações entre professor e aluno. Existe hoje grande preocupação com a melhoria da escola, expressa, sobretudo, nos resultados de aprendizagem dos seus alunos. Estar informado é um dos fatores primordiais nesse contexto. Assim sendo, as escolas não podem permanecer alheias ao processo de desenvolvimento tecnológico ou à pena de perder-se em meio a todo este processo de reestruturação educacional (FERREIRA, 2014, p.15).

A tecnologia é uma realidade que deve ser contemplada no aspecto educativo, pois é rotineira e cotidiana em nossa sociedade atual.

O uso da internet facilita a aquisição de novos conhecimentos, sendo um importante meio para a aquisição de saberes através das inúmeras fontes de informação.

Segundo Ribeiro (2006):

Os jogos digitais, ao permitirem a simulação em ambientes virtuais, proporcionam momentos ricos de exploração e controle dos elementos. Neles, os jogadores – crianças, jovens ou adultos – podem explorar e encontrar, através de sua ação, o significado dos elementos conceituais, a visualização de situações reais e os resultados possíveis do acionamento de fenômenos da realidade. Ao combinar diversão e ambiente virtual, transformam-se numa poderosa ferramenta narrativa, ou seja, permitem criar histórias, nas quais os jogadores são envolvidos, potencializando a capacidade de ensino-aprendizagem (RIBEIRO, 2006, p. 26).

O avanço da tecnologia nos impulsiona como sociedade a nos adaptar cada vez mais e em maior velocidade a ela, e a educação segue o mesmo caminho buscando múltiplas possibilidades para atender os objetivos de aprendizagem.

Entretanto para que as tecnologias de aprendizagem sejam aplicadas de forma correta no contexto educativo, faz-se necessária a intervenção do professor, por meio de um planejamento coerente de acordo com a proposta pedagógica, havendo assim intencionalidade.

Em consonância, cito Moran (1995):

A concepção de ensino e aprendizagem revela-se na prática de sala de aula e na forma como professores e alunos utilizam os recursos tecnológicos disponíveis. A presença dos recursos tecnológicos na sala de aula não garante mudanças na forma de ensinar e aprender. A tecnologia deve servir para enriquecer o ambiente educacional,

propiciando a construção de conhecimentos por meio de uma atuação ativa, crítica e criativa por parte dos alunos e professores. (MORAN, 1995, apud MAINART; SANTOS, 2010, p. 04).

Para que ocorra a efetiva utilização das tecnologias digitais como recurso pedagógico, é necessário o planejamento das ações de forma que os recursos não sejam vistos como fins em si mesmos, e sim um meio para que sejam desenvolvidas as habilidades para cada etapa.

Neste sentido alguns aspectos devem ser considerados no planejamento do professor como, refletir sobre a adequação dos recursos respeitando à faixa etária atendida, organizar as propostas em conformidade aos objetivos implícitos ao currículo, conhecer as funções dos aplicativos e demais suportes de modo a favorecer a mediação da aprendizagem junto à demanda escolar.

Os usos das tecnologias de aprendizagem referem-se também a aplicação das metodologias ativas, sendo elas: aprendizagem baseada em problemas, aprendizagem baseada em projetos, aprendizagem baseada em investigação, sala de aula invertida, aprendizagem baseada em temas, aprendizagem baseada em jogos e gamificação e aprendizagem pelo fazer/refazer (maker/design thinking).

O conceito de metodologias ativas implica o uso de estratégias pedagógicas que privilegiam o estudante como sujeito do processo de ensino e de aprendizagem. Elas contribuem para a criação de situações em que os estudantes realizam atividades, colocam conhecimentos em ação, pensam e conceituam o que fazem, constroem conhecimentos sobre os conteúdos envolvidos nas atividades que realizam, bem como desenvolvem estratégias cognitivas, capacidade crítica e reflexão sobre suas práticas, fornecem e recebem feedback, aprendem a interagir com colegas e professor e exploram atitudes e valores pessoais e sociais (ALMEIDA; VALENTE;GERALDINI, 2017)

Por meio da utilização de tecnologias para a aprendizagem, e da aplicação das metodologias ativas, espera-se que os estudantes sejam capazes de produzir, pesquisar, analisar, publicar, programar e criar materiais inerentes ao uso da internet acompanhando assim a evolução da sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio da presente análise bibliográfica foi possível concluir que, a tecnologia educacional é uma realidade que precisa ser vivenciada no contexto escolar desde o ingresso à educação infantil.

De acordo com os autores pesquisados, a criança desde a primeira infância possui capacidades de desenvolver o pensamento lógico que é um pilar para a aquisição do pensamento computacional, por meio da exploração e da ludicidade no contexto educativo, de tal forma devem ser propiciadas as propostas por meio de um planejamento coerente, através da utilização de jogos e desafios.

Os jogos devem ser utilizados de forma a exercitar o protagonismo infantil, no que abarca a criação destes, a organização das regras, o confronto de ideias de forma individual e coletiva, permitindo assim que a criança aprenda por meio da exploração e da vivência

significativa, interagindo com os conflitos e desafios que os levem a pensar e a criar possibilidades de resolução de problemas.

Para que isso ocorra, cabe ao professor agir como um importante mediador do processo de ensino-aprendizagem, buscando fundamentar as ações por meio de um planejamento embasado, e com objetivos bem definidos de acordo com cada faixa etária.

A utilização dos recursos digitais também deve ser aplicada ao cotidiano escolar, por meio da utilização de tablets, notebooks, games, visando à alfabetização digital.

Nas etapas seguintes, os estudantes desde as séries iniciais podem explorar os recursos digitais para a realização de pesquisas, elaboração de conteúdos, criação de blogs, sites, podcasts e demais recursos afins, de maneira que o conhecimento seja desenvolvido de forma prática e prazerosa através de uma linguagem comum a todos.

Conclui-se que a utilização de tecnologias para a aprendizagem favorece a aprendizagem diante à retenção do conhecimento, o estímulo ao protagonismo do estudante na aquisição do conhecimento, a possibilidade de interação entre os pares, e o suporte ao docente no sentido da elaboração de seu planejamento.

Entre as diferentes metodologias citadas, destaca-se a relevância do uso da internet como ferramenta fundamental, que promove a organização do trabalho pedagógico do professor em face ao planejamento didático, a avaliação e a interação.

De tal forma é essencial o acompanhamento das mais recentes tecnologias educacionais, a fim de renovar os equipamentos utilizados nas unidades escolares, oferecendo amplo acesso à internet, manutenção adequada, qualificação do corpo docente para o uso da tecnologia, o que se relaciona diretamente ao investimento financeiro e ao uso adequado das verbas.

O papel do professor é de suma importância para o sucesso da utilização das tecnologias para a aprendizagem, cabe a ele adequar-se frente aos novos procedimentos didáticos, apoiando-se nas políticas públicas que norteiam a temática, assegurando o direito ao uso adequado das ferramentas aos estudantes.

Assim, conclui-se que a tecnologia aplicada à educação é um importante recurso para a promoção de conhecimento nas diferentes áreas, e deve ser reconhecida como uma ferramenta indissociável à formação integral do sujeito tendo em vista as exigências do mercado de trabalho e a sociedade como um todo na atualidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, VALENTE, J. A. **Narrativas Digitais e o Estudo de Contextos de Aprendizagem.**, 2017. Disponível em: <http://aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/issue/view/1>. Acesso em 20 dez 2022.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf Acesso em: 05 dez. 2022.

FERREIRA, M. J. M. A. **Novas tecnologias na sala de aula**. 2014. 121 páginas. Monografia (Especialização em Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares). Universidade Estadual da Paraíba.

GATTI, Bernardete A. O professor e a avaliação em sala de aula. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 27, jan.-jun. 2003.

GAVASSA, R. C. F. B. Tecnologias na educação: desafios para o ensino e a aprendizagem. In: SÃO PAULO (SP). **Secretaria Municipal de Educação. Gestão e Currículo**. São Paulo: SME, 2016. (Coleção Gestão Educacional, 1).

LÉVY, P. **As tecnologias das inteligências: o futuro do pensamento na era da informática**. Rio de Janeiro, 1993.

MAINART, D. A.; SANTOS, C. M. A importância da tecnologia no processo ensino-aprendizagem. In: **CONGRESSO VIRTUAL BRASILEIRO DE ADMINISTRAÇÃO**, 7, 2010. Anais..., 2010. Disponível em: Acesso em: 02 dez. 2022.

MORAN, J. M. **Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias**. 1995.

_____. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**, Coleção Papirus Educação, Editora Papirus, Campinas, 16. ed., 2009.

RIBAS, D. A docência no Ensino Superior e as novas tecnologias. **Revista Eletrônica Latu Sensu**, ano 3, n. 1, mar. 2008.

RIBETTO, Anelice; MAURÍCIO, Lúcia Velloso. Duas décadas de educação em tempo integral: dissertações, teses, artigos e capítulos de livros. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 137-160, abr. 2009. SÃO PAULO (SP). **Currículo da cidade: Ensino Fundamental: Tecnologias para aprendizagem**. – São Paulo: SME / COPED, 2017.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Práticas para aprendizagens híbridas e interdisciplinares envolvendo criação, inventividade e computação física**. [livro digital] – São Paulo : SME / COPED, 2021

SILVA, B. A inserção das tecnologias de informação e comunicação no currículo: repercussões e exigências na profissionalidade docente. In: MOREIRA, Antonio; MACEDO, Elizabeth (Org.). **Currículo, práticas pedagógicas e identidades**. Porto: Porto Editora, 2002.

SOFFNER, R. Tecnologia e educação: um diálogo Freire – Papert. **Tópicos Educacionais**, Recife, v.1, 2013. Disponível em: <http://www.revista.ufpe.br/topicoseducacionais/index.php/topicoseducacionais/article/view/25>. Acesso em 20 de dez de 2022.

Rita de Cássia Martins Serafim

Graduada em Pedagogia pela Universidade Cruzeiro do Sul, SP, UNICSUL. Licenciatura Plena em Artes Visuais pela Faculdade Mozarteum de São Paulo, FAMOSP. Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na Prefeitura Municipal de São Paulo, PMSP.
Email: ritaserafim02@yahoo.com.br

A IMPORTÂNCIA DA LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

VERA LUCIA MENESES DE LIMA MARQUES

RESUMO

O presente artigo trará concepções críticas e reflexivas, sobre a importância da leitura na infância no âmbito escolar, também em todos ambientes possíveis para esta ação, através de incentivos de educadores, familiares, (adultos-crianças-bebês). Através da leitura, abrindo caminhos para novas vertentes para o descobrimento e desenvolvimento infantil, proporcionando habilidades de ampliação de vocabulário, raciocínio lógico, concentração, disciplina, emoções, estímulos, memória, compreensão, capacidade de criatividade entre outros. Contribuindo nas interações e desenvolvimento singular para o todo, entre todos os envolvidos, renovando e variando tanto no contato pessoal da criança com os livros, na roda de conversa (contação pelos professores e familiares), na leitura compartilhada e entre outros tipos de leituras.

Palavras-chave: Aprender; Conhecimento; Desenvolvimento; Despertar; Sonhar.

INTRODUÇÃO

Na infância ocorre o primeiro contato com os livros e a contação de histórias, este processo de contato com os livros infelizmente ocorre nas escolas de educação infantil, poucas famílias brasileiras tem como hábito o despertar para leitura e contato com os livros, devido à falta de ações de valorização dos estudos (a leitura), as condições sociais e entre outros fatores, então esta função de apresentação do hábito e contato a leitura é desempenhado na unidade escolar e pelos educadores, de maneira divertida, com ambientes estimulantes e divertidos para apresentação dos livros, a leitura e a contação das histórias, como os contos, fábulas, gibis e etc... As escolas desempenham a funções essenciais de apresentação e concretização do estímulo a leitura para bebês-crianças, assim refletem, planejam ações para efetivar esse objetivo de estímulo e concretização e contato com os livros, desenvolvem atividades e projetos criativos com linguagens verbais e não verbais, concretizando o trabalho de equipe interagindo educadores, coordenadores, gestores e familiares, assim demonstrando aos bebês-crianças a importância da leitura, em todos os meios sociais pertencentes. Todavia ressalta a importância das interações das famílias e consciência neste processo de contato a leitura, sendo fundamental a valorização-ação desta prática, então o apoio e incentivo de todos, principalmente dos professores e as famílias como participação efetiva no reconhecimento e valorização da contação de histórias e desenvolvimento cognitivo.

E por isso que a leitura na educação infantil tem o papel fundamental, pois a criança nessa fase do desenvolvimento, se expressa por meio de gestos e da oralidade, movimento do corpo, entre outros aspectos de comunicação, assim através do recurso da leitura com diversas práticas, oportunizando desenvolvimento e conhecimento pleno nesta fase da infância para todas as fases da vida, de maneira natural, oportunizando ampliar palavras, frases, ideias, conhecimentos de maneira contextualizada de diversas maneiras para si e para outros pertencentes aos meios sociais.

A linguagem oportuniza a internalização de conceitos, troca com o outro, oportunizando a interação completa.

A leitura favorece a criatividade, expande o vocabulário, amplitude de conhecimento, formação de identidade pessoal, social e auxilia na formação do senso crítico.

Na educação infantil desenvolver o hábito da contação de histórias ou dinâmicas com o contato da leitura expande as referências e a capacidade de comunicação das crianças desde o início da fase escolar.

A leitura é uma prática que se faz presente na vida do indivíduo, desde o momento em que começam a compreender o mundo a sua volta. Interpretando, decifrando o sentido das coisas que os cercam como o ato de lê uma bula de remédio, uma receita de bolo ou um bilhete. Quando leem algo, estão praticando o ato de lê, embora não dão conta, ou seja, não percebem que é uma forma de começar a entender o mundo do qual fazem parte. (THOMAZ, 2011, p.01).

A leitura torna-se uma prática de construção, desde bebê-criança de maneira natural, através de atividades e brincadeiras nas rotinas de aprendizagem-desenvolvimento e cotidiano dos discentes, por isto o desenvolvimento das crianças-bebês nos primeiros meses de vida, o organismo e as células são aguçadas ao despertar ao diversos e vastos leques de experiências motoras e sensórias, então cada fase de desenvolvimento da vida do indivíduo os estímulos são evidenciados para o estímulo do desenvolvimento através do ser humano, todavia não devendo pular ou restringir nenhuma fase, por isto a importância das trocas, bebê-bebê, bebê-criança, bebê-adulto, criança-criança, criança-adulto, assim todos pertencentes nesta socialização contribuem ou podem contribuir o desenvolvimento infantil, também são essenciais as funções de cada pessoa com sua estrutura ou funções neste desenvolvimento, contudo devendo existir trocas entre as relações cada qual com sua responsabilidade neste processo de desenvolvimento infantil.

A família constitui o primeiro contexto de educação e cuidado do bebê. Nela ele recebe os cuidados materiais, afetivos e cognitivos necessários a seu bem-estar, e constrói suas primeiras formas de significar o mundo. Quando a criança passa a frequentar a Educação Infantil, é preciso refletir sobre a especificidade de cada contexto no desenvolvimento da criança e a forma de integrar as ações e projetos educacionais das famílias e das instituições. Essa integração com a família necessita ser mantida e desenvolvida ao longo da permanência da criança na creche e pré-escola, exigência

inescapável frente às características das crianças de zero a cinco anos de idade, o que cria a necessidade de diálogo para que as práticas junto às crianças não se fragmentem. O trabalho com as famílias requer que as equipes de educadores as compreendam como parceiras, reconhecendo-as como criadoras de diferentes ambientes e papéis para seus membros, que estão em constante processo de modificação de seus saberes, fazeres e valores em relação a uma série de pontos, dentre eles o cuidado e a educação dos filhos. O importante é acolher as diferentes formas de organização familiar e respeitar as opiniões e aspirações dos pais sobre seus filhos. Nessa perspectiva, as professoras e professores compreendem que, embora compartilhem a educação das crianças com os membros da família, exercem funções diferentes destes. Cada família pode ver na professora ou professor alguém que lhe ajuda a pensar sobre seu próprio filho e trocar opiniões sobre como a experiência na unidade de Educação Infantil se liga a este plano. Ao mesmo tempo, o trabalho pedagógico desenvolvido na Educação Infantil pode apreender os aspectos mais salientes das culturas familiares locais para enriquecer as experiências cotidianas das crianças. Um ponto inicial de trabalho integrado da instituição de Educação Infantil. (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, 2001, p.92).

A IMPORTÂNCIA DA LEITURA E SUAS INTERAÇÕES:

A leitura sem dúvida tem função essencial no desenvolvimento do ser humano desde a infância, quanto mais cedo evidenciado, melhora no cognitivo, na comunicação, na linguagem no raciocínio lógico e entre diversas vertentes de desenvolvimento intelectual, individual, psicológico e social.

A literatura infantil é arte. E como arte deve ser apreciada e corresponder plenamente à intimidade da criança. A criança tem um apetite voraz pelo belo e encontra na literatura infantil o alimento adequado para os anseios da psique infantil. Alimento, esse, que traduz os movimentos interiores e sacia os próprios interesses da criança. “A literatura não é, como tantos supõem, um passatempo. É uma nutrição.” (MEIRELES, 1984, p. 32).

Dentro e fora da escola, as crianças, que vivem em uma sociedade letrada, convivem com uma variedade de gêneros textuais. O contato com diferentes portadores e gêneros textuais faz com que a competência sócia comunicativa do indivíduo vá sendo construída e aprimorada. Logo, os falantes e ouvintes de uma determinada língua vão detectando qual a forma mais adequada e conveniente em cada situação de uso e de comunicação e, com isso, desenvolvem a competência de distinguir diferentes gêneros textuais. (SILVA, 2018, p. 313).

As atividades a serem desenvolvidas na educação infantil com ênfase na leitura e sua importância, deve ser engajada e planejada de maneira concreta e objetiva onde os docentes necessitam de foco nas atividades desempenhadas, como círculos de leitura, leitura participativa, entre outros recursos e mecanismos que alcancemos os objetivos a serem atingidos e concretizados nas fases da infância.

A criança é criativa e precisa de matéria-prima sadia, e com beleza, para organizar seu “mundo mágico”, seu universo possível, onde ela é dona absoluta: constrói e destrói. Constrói e cria, realizando tudo o que ela deseja. A imaginação bem motivada é uma fonte de libertação, com riqueza. É uma forma de conquista de liberdade, que produzirá bons frutos, como a terra agreste, que se aduba e enriquece, produz frutos sazonados (CARVALHO, 1989, p.21).

Através das evidências e relatos de vários teóricos percebemos a importância da reflexão sobre o hábito da leitura e introdução desde primeira infância, os educadores, coordenadores e gestores devendo destacar a interlocução deste processo de aprendizagem e inserção do mundo letrado para crianças- bebês para o desenvolvimento individual e em grupo, que ocorre em todos meios sociais para o mundo.

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).

A criança comunica-se através da linguagem, participando dos meios sociais, assim a leitura ou a escuta de histórias infantis bebês-crianças tem contato com diversas palavras, múltiplas linguagens, inconscientemente amplia seu raciocínio e lógica, facilitando as interações e comunicação bebê-criança, criança-criança, criança-adulto, diariamente.

Para Magda Soares, do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (Ceale/UFMG), esse aprendizado chama-se letramento: “É o convívio da criança desde muito pequena com a literatura, o livro, a revista, com as práticas de leitura e de escrita”. Não basta ter acesso aos materiais, as crianças devem ser envolvidas em práticas para aprender a usá-los, roda de leitura, contação de histórias, leitura de livros, sistema de malas de leitura, de casinhas, de cantinhos, mostras literárias, brincadeiras com livros. Edmir afirma que “a criança pode não saber ainda ler e escrever, mas ela já produz texto: ela pensa, fala se expressa”. Segundo Magda, um programa de formação de leitores deve se preocupar também com o desenvolvimento do professor como leitor, “porque se a pessoa não utilizar e não tiver prazer no convívio com o material escrito, é muito difícil passar isso para as crianças”. (MARICATO, 2005, p.18)

No decorrer dos anos, as experiências relatam que as crianças que obtém contato com a literatura na primeira infância, sendo beneficiada em diversos sentidos, aprendendo a pronúncia melhor as palavras, comunicam-se melhor as palavras, entre outros benéficos na fase infantil caminhando para desenvolvimento em todas as fases da vida, contudo para todas as interações sociais.

Uma criança que compreende quando o adulto lhe diz “olha o que a fada madrinha trouxe hoje!” está fazendo uma relação com um texto escrito, o conto de fadas: assim, ela está participando de um evento de letramento (porque já participou de outros, como o de ouvir uma historinha antes de dormir); também está aprendendo uma prática discursiva letrada, e, portanto, essa criança pode ser considerada letrada, mesmo que ainda não saiba ler e escrever. (KLEIMAN, 1995, p. 18 apud. COELHO, 2010, p. 82).

A escuta de contações de histórias infantis, torna-se mágico, oportunizando a diversidade da linguagem verbal, escrita, proporcionando reflexão, questionamentos, aos poucos de maneira natural acontece o processo de conhecimento e desenvolvimento infantil. Quando se torna rotina no cotidiano da turma os bebês- crianças aguardam este momento, sabem como agir, aguardam, organizam e adoram este momento.

Entretanto, atualmente poucas famílias têm o hábito de contar histórias para as crianças ou de incentivá-las a ler, seja pela ausência do hábito, seja pela falta de tempo e interesse. Por isso, a tarefa de provocar a imaginação infantil e de resgatar esses momentos tão importantes na vida do ser humano ficou para a escola. (QUEIROZ e TAVARES, 2018, p. 117).

Em alguns momentos de brincadeiras educadores visualizam entre as vivências dos bebês-crianças reproduzindo sobre as histórias do dia ou da semana com detalhes e muito entusiasmo, também os pais relatam sobre momentos de contação que bebês-crianças reproduzem, assim verificamos a contribuição em diversos aspectos na vida dos bebês-crianças, dos educadores, coordenadores, familiares e comunidade.

É importante lembrar que dentre os bens culturais que crianças têm o direito a ter acesso está a linguagem verbal, que inclui a linguagem oral e a escrita, instrumentos básicos de expressão de ideias, sentimentos e imaginação. A aquisição da linguagem oral depende das possibilidades de as crianças observarem e participarem cotidianamente de situações comunicativas diversas onde podem comunicar-se, conversar, ouvir histórias, narrar, contar um fato, brincar com palavras, refletir e expressar seus próprios pontos de vista, diferenciar conceitos, ver interconexões e descobrir novos caminhos de entender o mundo. É um processo que precisa ser planejado e continuamente trabalhado. Também a linguagem escrita é objeto de interesse pelas crianças. Vivendo em um mundo onde a língua escrita está cada vez mais presente, as crianças começam a se interessar pela escrita muito antes que os professores

a apresentem formalmente. Contudo, há que se apontar que essa temática não está sendo muitas vezes adequadamente compreendida e trabalhada na Educação Infantil. O que se pode dizer é que o trabalho com a língua escrita com crianças pequenas não pode decididamente ser uma prática mecânica desprovida de sentido e centrada na decodificação do escrito. Sua apropriação pela criança se faz no reconhecimento, compreensão e fruição da linguagem que se usa para escrever, mediada pela professora e pelo professor, fazendo-se presente em atividades prazerosas de contato com diferentes gêneros escritos, como a leitura diária de livros pelo professor, a possibilidade da criança desde cedo manusear livros e revistas e produzir narrativas e “textos”, mesmo sem saber ler e escrever (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, 2001, p.94).

Os educadores são verdadeiros consultores científicos, planejam, refletem sobre suas práticas, associam em todos os bebês-crianças, replanejam, buscam soluções, pesquisam, concretizam do individual para o todo, fazem interferências, buscam conhecimentos, novos conceitos e assim agem em sala de aula, porém sempre a reflexão nas praticas não podendo ser estagnada, voltada para fase de cada faixa etária do nível escolar, principalmente do desenvolvimento dos bebês-crianças, permitindo autonomia e participação de todos envolvidos nesta ação principalmente dos bebês-crianças, crianças-crianças, bebês-crianças-educadores, bebês-crianças-adultos.

Os primeiros contatos da criança com os livros se dão pela curiosidade e pelo formato que eles podem possuir, e cabe ao educador possibilitar a ampliação de seus conhecimentos de leitura oferecendo diferentes tipos de textos como: verbais (contos, fábulas, história em quadrinho) e os não verbais (charges, desenhos etc.) (Rodrigues, 2015, p.243).

O educador ao apresentar qualquer objeto (livro), os bebês-crianças precisam verificar a intencionalidade e planejar todo o ambiente-espço, quando se trata de livros a estimulação torna-se essencial nesta estratégia, para ressaltar o interesse, a interlocução também se tornando o marketing para o interesse, bebês-crianças, estão atentos aos detalhes e as rotinas, para a conexão e o interesse do momento com a contação, roda de conversa, cantinho dos livros entre outras rotinas e nomenclaturas, mas o importante concretizar esse momento como significativo e prazeroso, com variedades de leituras, verbais e não verbais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A leitura na educação infantil tem um papel fundamental, por isto através do contato com os livros na primeira infância a criança pode concretizar situações prazerosas de aprendizagem para todas as fases da vida, no entanto os educadores tem o papel de orientar,selecionar e mediar, apresentando um cardápio vasto e interessante, onde através dos livros e histórias infantis as crianças possam sonhar, brincar e imaginar, aprendendo de maneira criativa e muito prazerosa. Contudo devemos refletir e destacar a importância da

participação das famílias no processo de contato e incentivo com a leitura para bebês-criança-adultos, pois estimula, desenvolve e vincula sendo momento único, lúdico, informativo, significativo, de compreensão de fatos, conhecimento e aprendizagem.

A prática da leitura em todos os níveis da escolaridade tem um critério essencial de desenvolvimento do ser humano como um todo (completo), mas os benefícios são muitos, entretanto indicado que se inicie na fase da infância (bebê- criança), pois estimulam e causam impactos positivos para toda a vida, podendo ser muito maiores quando iniciado na infância quando apresentando o contato com os livros, bebês-crianças tem destacados a formação de estímulos em diversos aspectos, como o relaxamento, concentração, obtendo a mente concentrada a leitura, para iniciação de memória, compreensão dos dados e fatos, aprimorando a linguagem oral e ampliação de capacidade criativa entre outros aspectos positivos e facilitadores para a inserção do conhecimento.

As práticas pedagógicas devem ser embasadas nas normativas vigentes, pois através da legitimidade da legalidade concretizam-se as práticas de ensino, garantindo os direitos dos bebês-crianças e cumprindo os deveres nas ações pedagógicas, estabelecendo critérios e responsabilidades exercidas por todos atuantes na educação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Parecer CNE/CP9/2001 - **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Brasília: MEC, 92 e 94, 2001. BRASIL.

CARVALHO, Bárbara Vasconcelos, (1989). **A literatura Infantil – Visão Histórica e Crítica**–6ª Ed. São Paulo: Global, p.21, 1989.

FONSECA, Edi. **Interações: com olhos de ler, apontamentos sobre a leitura para a prática do professor da educação infantil**. São Paulo: Blucher, p. 29,(Coleção Interações), 2012.

QUEIROZ, Marli Aparecida de Oliveira e TAVARES, Tadeu Zaccarelli . A importância da leitura no processo de alfabetização. **Revista de Pós-Graduação Multidisciplinar**, São Paulo, v. 1, n. 3, p. 111-120, nov. 2017/fev, 2018.

MEIRELES, Cecília. **Problemas da literatura infantil**– 3ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, p.32, 1984. <http://educarparacrescer.abril.com.br/leitura/importancia-leitura521213.shtml> acessado dia 10/06/2016 às 16h40min, 2005.

RODRIGUES, S. M. A prática da leitura na Educação Infantil como incentivo na formação de futuros leitores. **Eventos Pedagógicos**, v. 6, nº 2 (15ª ed.), p. 241-249, jun./jul, 2015.

SILVA, Elesia Vanessa Kaiser da. Biblioteca Escolar e Mediação de Leitura: A Base em Construção. **Web-Revista SOCIODIALETO – NUPESDD / LALIMU**, v. 8, nº 24, mar, 2018.

SILVA, Thaise da. Mapeando esferas de letramento: o ambiente familiar e o escolar na invenção do sujeito leitor. **Estud. sociol.** Araraquara v.23 n.44 p.305-323 jan.-jun, 2018.

THOMAZ, Jaime Roberto. **Alfabetização e letramento: Repensando o ensino da língua escrita**. Abril. 2011. Disponível em: <https://pedagogiaonlinead.blogspot.com/2011/04/alfabetizacao-eletramento-repensando-o.html> Acesso em 11/11/2018, 2011.

Vera Lucia Meneses de Lima Marques

Graduação em Pedagogia pela UNASP, Centro Universitário Adventista São Paulo, SP, Especialização em Ensino de Filosofia no Ensino Médio pela UNIFESP, Universidade Federal de São Paulo, SP. Professora na Prefeitura Municipal de São Paulo, PMSP.



AS PRÁTICAS CORPORAIS POR MEIO DA DANÇA E DO TEATRO

VIVIANE DE CÁSSIA ARAUJO

RESUMO

Esse artigo tem como objetivo fornecer informações a respeito das Práticas Corporais por meio do teatro e da dança. As aulas de Educação Física nas escolas são alvo de intensas discussões na atualidade. Sua fundação, alicerçada nos campos da educação e da saúde, tem sido palco de inúmeras pesquisas interdisciplinares em ambas as áreas, como as práticas corporais por meio do teatro e da dança. Nesse contexto, esse artigo pretende dar continuidade a uma discussão sobre a importância dos movimentos corporais por meio da dança e do teatro.

Palavras-chave: Educação; Experiências; Humanização.

INTRODUÇÃO

O tema Práticas Corporais foi pensado para que os profissionais de educação física e outros possam entender como é benéfico se trabalhar com o teatro e a dança durante as práticas corporais.

Pode-se entender as práticas corporais por meio do teatro e das danças fazem parte da Educação Física, a qual está diretamente relacionada e sofre influência das pedagogias e suas tendências.

O problema desse artigo centraliza-se por tentar entender que o corpo pratica formas de experiência, pois com os movimentos corporais expressam os modos de ser da pessoa, e a percepção que essa pessoa tem dela pode gerar uma certa experiência. Se o ser humano produz a si mesmo, isso significa que, a partir das formas de expressão do corpo, tornam-se visíveis formas de vivência da pessoa, transportando-a para outro quadro de reflexão e sensibilidade. Esses sentimentos podem ser trabalhados com o teatro e dança.

Dessa forma, a relevância desse artigo se estende aos profissionais de educação física e outras disciplinas, que podem contribuir de forma significativa para os movimentos corporais com seus alunos.

Esse artigo está dividido em três capítulos, sendo o primeiro para abordar os aspectos fundamentais da educação física. O segundo capítulo procura-se compreender a importância do teatro e da dança para o desenvolvimento infantil e no último capítulo tenta-se perceber que as práticas do teatro são fundamentais para os alunos desde a tenra idade.

A Educação Física Escolar é uma disciplina curricular obrigatória na educação básica brasileira. Visa, sobretudo, à democratização, humanização e diversificação da prática

pedagógica do campo, a fim de estender essas possibilidades aos alunos desde a perspectiva biológica até o desenvolvimento das dimensões afetiva, cognitiva e sociocultural. A disciplina tem objetivos, conteúdos e critérios de avaliação específicos. Atualmente é desenvolvida com base na construção de habilidades corporais a partir de experiências em atividades culturais, brincadeiras, esportes, lutas, ginásticas, teatro e dança.

AS ABORDAGENS DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Digamos que as variações de velocidade do corpo sejam aceitas para abrir a percepção da experiência corporal. Com isso, expomos uma ideia pedagógica de formação, enfatizando que essa pessoa se faz na percepção, se faz no corpo. Assim, as práticas corporais tornam-se espaços de experimentação e esse gesto aprendido com a dança relaciona a percepção, o corpo e o conhecimento. "O dançarino não tem ouvido nos ouvidos. Seus músculos ouvem a sensação do mundo por meio de melodias que fazem suas articulações se contraírem e se distenderem por meio de gestos. Todo o seu corpo está atento ao desdobramento douse-os para articulá-lo em ritmos que falam outra língua". (DE SANTIAGO, 2004, p. 517). 314, segunda música da dança).

Ao estabelecermos uma relação entre as práticas corporais e a educação, nos orientamos para uma configuração estética da existência: por que Zaratustra dança? Em primeiro lugar, para se proteger do espírito de peso e, em segundo lugar, porque ele quer ensinar como alguém se torna leve; a dança transforma e metamorfoseia o bailarino, transformando o peso em leveza.

Ora, a essência da natureza deve ser expressa simbolicamente; é necessário um novo mundo de símbolos, por enquanto todo o simbolismo corporal completo, não só o simbolismo da boca, do rosto, da palavra, mas o gesto completo da dança que move ritmicamente todos os membros. (NIETZSCHE, 1998, §2, p. 70).

A motricidade do próprio corpo também remete à noção de comportamento simbólico, a um ser que tem possibilidade de expressão em múltiplas perspectivas. (MERLEAU-PONTY 1976, p. 177). Uma prática corporal constitui um modo de ação; assim, as habilidades motoras se expressam em suas práticas corporais e, ao se expressarem, constituem nós de sentido. A motricidade tem a ver com uma certa expressão da corporeidade, que é relaxada como unidade significativa porque, longe de posturas mecanicistas e vitalistas, o que nos importa é a experiência que o próprio corpo tem em movimento.

Sabe-se que a motricidade pode ser explicada a partir dos discursos orgânicos, em seu fisicalismo e à luz das contribuições da Fenomenologia que, a partir da existência corporal, revê as tendências unilaterais da modernidade.

Cada abordagem da Educação Física Escolar, nasce de uma tendência pedagógica, de uma perspectiva de educação, que por sua vez nasce de uma teoria filosófica. Segundo Moreira (2001), a Educação Física desenvolvida no âmbito escolar se sustenta em bases teórico-filosóficas.

"A Educação Física nas escolas primárias terá por fim [...] promover, por meio de atividades físicas adequadas, o desenvolvimento integral da

criança, permitindo que cada uma atinja o máximo de sua capacidade física e mental, contribuindo na formação de sua personalidade e integração no meio social, [...]” (ROSAMILHA, 1979, p.74).

De acordo com Negrine (1980) e Fávero (2004), a organização motora é fundamental para o desenvolvimento das funções cognitivas, das percepções e dos esquemas motores da criança. E as aprendizagens escolares básicas devem ser os exercícios psicomotores, e a sua evolução, sendo determinantes para a aprendizagem da leitura e escrita.

O indivíduo passa por fases do desenvolvimento motor, onde as habilidades motoras básicas de locomoção, equilíbrio e manipulação são aperfeiçoadas. Inicialmente as manifestações motoras e tarefas realizadas são simples, e gradativamente tornam-se complexas, fazendo do período de zero a seis anos de idade, essencial para o repertório motor das crianças. O desenvolvimento corporal é possível por meio de ações, experiências, percepções, movimentos, expressões e brincadeiras corporais. Na infância, as experiências e brincadeiras corporais assumem papel importantíssimo no desenvolvimento, pois valorizam o corpo na formação do sujeito e da aprendizagem.

Para o ser humano o ponto de referência para conhecer e interagir é o corpo, servindo como base para o desenvolvimento cognitivo e conceitual, incluindo a aprendizagem da alfabetização. Por isso, que o desenvolvimento do movimento por meio da psicomotricidade auxilia a criança a adquirir seu conhecimento de mundo, cabendo à escola ser responsável pelo desenvolvimento global e proporcionar atividades que levem a criança ao desenvolvimento harmonioso. (FÁVERO, 2004).

Com a finalidade de promover o desenvolvimento integral da criança, levando em consideração os aspectos motores, afetivos, sociais e intelectuais, se faz necessário a facilitação das aprendizagens escolares, por meio de atividades que estimulem a consciência dos movimentos corpóreos e da expressão de suas emoções.

Segundo Ferreira (1993), as aprendizagens são marcadas no corpo, e a participação do mesmo no processo de aprendizagem se dá pela ação do sujeito com o meio. O conhecimento apresenta um nível de ação, que é fazer os movimentos, e um nível figurativo, que se dá pela imagem que se inscreve no corpo.

A habilidade de esquema corporal e orientação espaço-temporal apresentam forte relação com o desempenho das crianças em escrita, pois é preciso adequar o tamanho da letra com o local que será escrita, bem como, compreender que se inicia de cima para baixo e da esquerda para a direita.

O TEATRO, A DANÇA E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

A dança e o teatro atualmente são considerados fatores importantíssimos no desenvolvimento da criança, e as escolas precisam elaborar estratégias de adequação para que sejam desenvolvidos de forma a gerar aprendizagem, devendo ser incluídos no currículo escolar como prática pedagógica de crescimento social e individual. Eles agem como tarefa de desenvolvimento corporal, reflexão e criatividade, fazendo com que o aluno desenvolva sua percepção sobre o mundo em que vive. De acordo com Parâmetros Curriculares Nacionais (2001, p. 84):

O teatro no ensino fundamental proporciona experiências que contribuem para o crescimento integrado da criança sob vários aspectos. No plano individual, o desenvolvimento de suas capacidades expressivas e artísticas. No plano coletivo, o teatro oferece, por ser uma atividade grupal, os exercícios das relações de cooperação, diálogo, respeito mútuo, reflexão sobre como agir com os colegas, flexibilidade de aceitação das diferenças e aquisição de sua autonomia como resultado do poder agir e pensar sem coerção.

O teatro possibilita o crescimento intelectual e sensível da criança, ajudando na expressão de suas emoções e sentimentos num processo de interação com os outros e consigo mesmo. A dança traz ao homem lazer, uma forma diferenciada de ver o mundo, de sentir e entender tal sentimento, criando um mundo diferente. Segundo Duncan *apud* Garaudy (1980):

A dança é não apenas uma arte que permite à alma humana expressar-se em movimento, mas também a base de toda uma concepção de vida mais flexível, mais harmoniosa, mais natural. A dança não é, como se entende a acreditar, um conjunto de passos mais ou menos arbitrários que são o resultado de combinações mecânicas e que, embora possam ser úteis como exercícios técnicos, não poderiam ter a pretensão de constituírem uma arte: são meios e não um fim (DUNCAN *APUD* GARAUDY, 1980, p. 57).

Percebe-se que o teatro e a dança são manifestações artísticas, ganhando um espaço muito importante no processo ensino aprendizagem. O ensino da dança e do teatro é importante para o desenvolvimento da identidade e percepção educativa de criação, improvisação, composição, interpretação, sensibilidade, coordenação motora, movimento corporal interação, participação coletiva e aprendizagem. Nota-se várias funções educativas que o ensino deste tipo de arte pode propiciar ao educando dentro do contexto escolar.

A escola deve mostrar a importância que o teatro e a dança exercem no contexto histórico das artes, sendo importantes para o entendimento da sociedade contemporânea e das ações da humanidade no progresso educacional do mundo considerando suas necessidades, crenças, cultura e valores. O corpo transmite nossa personalidade, nossa sexualidade, e sensibilidades que fazem de nós, seres autênticos e, portanto, únicos. A dança e o Teatro como instrumentos educativos ainda não tem sido compreendido em suas potencialidades para a formação educacional, cultural e histórica de crianças e jovens dentro do espaço escolar. Ao dançar, a criança cria um desenho do seu corpo no espaço, produzindo o seu próprio espaço, denominado espaço do corpo. Esse fenômeno acontece também no teatro. Toda vez que existe investimento afetivo do corpo, existe o espaço do corpo. De acordo com Gil (2004):

O corpo tem de se abrir ao espaço, tem de se tornar de certo modo espaço; e o espaço exterior tem de adquirir uma textura semelhante à do corpo a fim de que os gestos fluam tão facilmente como o movimento se propaga através dos músculos. O espaço do corpo,

como espaço exterior, satisfaz esta exigência. O corpo move-se nele sem enfrentar os obstáculos do espaço objetivo estranho, com os seus objetos, a sua densidade, as suas orientações já fixadas, os seus pontos de referência próprios. (...) (GIL, 2004, p.50)

O espaço objetivo exterior é substituído pelo espaço do corpo, se tornando sem viscosidades, onde o interior e exterior são um só, portanto ao se trabalhar com o teatro e a dança o processo de ensino aprendizagem será significativo para a criança, por meio das linguagens artísticas. A dança e o teatro com o passar do tempo foram ganhando cada vez mais espaço na educação até chegar aos dias atuais. Eles sofreram influências tecnológicas e também foram influenciados pelas novas condições sociais fazendo surgir novas propostas de arte enquanto forma de educação. A arte é uma via de expressão/comunicação do sujeito enquanto ser único e exclusivo. No complexo processo de desenvolvimento da identidade pessoal, a participação do professor de artes na educação infantil significa um imenso avanço.

Desde a Educação Infantil o teatro e a dança são extremamente importantes para o desenvolvimento das crianças, oferecendo a oportunidade de vivencia-los como instrumentos de conhecimento e de autoconhecimento para que desenvolvam seu sistema corporal, motor, cognitivo e sócio emocional. Eles trazem inúmeros benefícios para as crianças, observando o mundo como um grande espelho, copiando algumas coisas e criando outras para depois buscar a sua própria identidade.

De acordo com Reverbel (2002), "As atividades de expressão artística são excelentes recursos para auxiliar o crescimento, não somente afetivo e psicomotor como também cognitivo do aluno" (REVERBEL, 2002, p.34). Ao desenvolver atividades de expressão artística, não se pretende formar artistas, mas um ser espontâneo, vivo, dinâmico, capaz de exteriorizar seus pensamentos, sentimentos e sensações e de utilizar diversas formas de linguagem.

AS PRÁTICAS DO TEATRO

O teatro, como experiência de transformação, nutre-se de diálogos, desafios e estímulos, uma prática imersiva e lúdica, tornando-se uma poderosa ferramenta pedagógica, para gerar aprendizados extensos, ativos, gratificantes e questionamentos intelectuais, pessoais e sociais. O teatro é um tipo de jogo, que implica representação.

A linguagem teatral é a manifestação artística que mais se identifica com a história pessoal do ser humano, seus conflitos e aspirações, seus momentos históricos e ideologias ou crenças.

A educação pelo teatro constitui uma prática pedagógica necessária: desenvolver no aluno a compreensão de atitudes comportamentais, motivar seu espírito de cooperação, dar-lhe terreno para realizar suas habilidades criativas.

Por tudo o que foi exposto, pode-se afirmar que os valores que o teatro contém são muito importantes e que as crianças devem se apropriar deles. Além disso, pode concluir-se que qualquer ação que se realize sem o sentido de envolver e integrar as práticas artísticas com fins educativos constituirá um contributo para o desenvolvimento humano.

As crianças precisam de imaginação para crescer, criar, pensar e brincar. O teatro é o lugar mais valioso em que as crianças podem explorar as infinitas possibilidades de sua imaginação e o que podem fazer.

A participação no teatro quando criança pode ter um impacto positivo no seu desenvolvimento de várias maneiras, e essas atividades não se limitam à companhia de teatro do seu bairro ou à aula de teatro local. Atividades relacionadas ao teatro, como atuar, cantar, se apresentar ou até mesmo brincar de fingir, ler livros em voz alta e imaginar em casa são todas as maneiras pelas quais a criança pode exercitar sua imaginação, o que afetará positivamente seu desenvolvimento.

A capacidade de sentir-se confiante e confortável em falar em grupo não é fácil para muitas crianças, especialmente aquelas que podem ser um pouco tímidas. O teatro ensina as crianças a serem assertivas, a serem confiantes e a se expor quando estão em um ambiente de grupo.

De acordo com o PCN de Arte:

As pesquisas desenvolvidas a partir do início do século em vários campos das ciências humanas trouxeram dados importantes sobre o desenvolvimento da criança, sobre o processo criador, sobre a arte de outras culturas. Na confluência da antropologia, da filosofia, da psicologia, da psicanálise, da crítica de arte, da psicopedagogia e das tendências estéticas da modernidade surgiram autores que formularam os princípios inovadores para o ensino de artes plásticas, música, teatro e dança. Tais princípios reconheciam a arte da criança como manifestação espontânea e auto-expressiva: valorizavam a livre expressão e a sensibilização para a experimentação artística como orientações que visavam o desenvolvimento do potencial criador, ou seja, eram propostas centradas na questão do desenvolvimento do aluno (BRASIL, 1997b, p. 21-22).

Aprender a sentir-se à vontade ao falar, se movimentar pelo palco e talvez fazer uma cara boba na frente dos outros ensina as crianças a se sentirem à vontade na pele e a abraçar situações que chamam a atenção para elas. Isso pode se traduzir em confiança em muitos aspectos da vida, incluindo participar mais da escola, ter a capacidade de falar quando uma situação social deixa a criança desconfortável e até mesmo ser um funcionário forte e colaborativo.

Em tenra idade, pode ser difícil para as crianças entenderem completamente o que significa ser empático. A participação no teatro ensina as crianças a se conectar com outras pessoas desde tenra idade e a considerar pontos de vista que não são seus - impactando positivamente seu desenvolvimento emocional. A criança aprenderá muito sobre si mesmo ao interpretar novos personagens e explorar emoções diferentes que talvez ele ainda não tenha sentido.

ESTRATÉGIAS DE TEATRO E DANÇA PARA SE TRABALHAR NA SALA DE AULA

Estratégia 1 - Tema: Conhecendo o nosso corpo

Sala: 6º ano do Ensino Fundamental II

Objetivo geral: Usar a criatividade e as possibilidades que o aluno encontra em seu corpo e a descoberta dos sentidos.

Objetivos específicos: Produzir representações cênicas, visando atuação do sujeito em sua realidade singular e social e manifestando pontos de vista, posicionamentos e reflexões;
Desenvolver o gosto pela arte teatral reconhecendo-a como forma de expressão e comunicação artística acessível a todo ser humano;
Estimular e utilizar o conhecimento dos elementos da linguagem dramática: espaço cênico, personagem e ação dramática.

Metodologia:

Aulas expositivas e reflexivas com a utilização de material bibliográfico e material multimídia (cds, vídeos e dvds);

Pesquisa e discussão de textos, filmes e periódicos com foco em diversas representações cênicas do universo infanto-juvenil;

Aulas práticas e interpretativas: Jogos tradicionais, dramáticos e teatrais, usando os movimentos do próprio corpo.

Conteúdos:

Origem do Teatro;

Teatro Infanto-juvenil;

Corpo e Voz.

O professor vai dividir a sala em grupos de 4 alunos. Em seguida vai escolher um aluno de cada grupo, vai vendar os olhos dele, dar um objeto para ele apalpar e tentar sentir o que é, o grupo dele deverá dar uma dica cada um para ele tentar adivinhar o objeto. Quando descobrir o objeto o professor vai colocar uma música para que os alunos dançam, sentindo cada movimento do corpo. Depois cada aluno deverá falar sobre qual foi o sentimento que despertou ao ficar de olhos vendados e quando dançou.

Estratégia 2

TEMA: Dança.

Objetivos: Investigar as possibilidades de intervenção pedagógica em torno do conteúdo Dança, valorizando a cultura local e promovendo uma reflexão acerca da apropriação da Dança pela Indústria Cultural e reflexão sobre gênero.

METODOLOGIA:

Será iniciado com uma explicação sobre o projeto, logo após será aplicado uma ficha diagnóstica, onde os alunos responderão algumas perguntas sobre o tema exposto. Breve histórico da Dança de salão, com os ritmos que serão trabalhados antes de cada tema Será criado um blog para os alunos participantes do projeto, onde eles poderão postar atividades sobre a dança de salão. Também terá alguns vídeos recortes, com reflexão e discussão sobre gênero, filmes e recorte de revista para constatar a influência da mídia sobre nossos alunos, no caso da dança, a maioria das atividades serão práticas em sala de aula, e no final será feita uma consulta por meio de questões onde os alunos irão expressar o que acharam do projeto. Dinâmica de dança: será feita uma atividade visando promover a socialização entre os alunos, que ao som de uma música, deverão se movimentar pelo espaço conforme o ritmo. Quando a música parar, será solicitado que formem grupos de 1, 2, 3, 4, 5, etc. Estes números não serão em ordem. Quando a música reinicia voltam a se movimentar pela sala. Sugestão de música: É uma partida de Futebol do Skank.

AVALIAÇÃO:

Observação do professor.

Reflexão crítica e debates.

Atividades práticas e teóricas.

Avaliação final dos alunos sobre o projeto aplicado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Qualquer um de nós, na presença de diversas atividades, pode estabelecer uma ponte de comunicação com aquele conjunto de ações que está diante de nossa visão, o que nos permite reconhecer e nomear, pelo menos globalmente, o conjunto de movimentos dinâmicos e corporais.

Podemos nomear esse conjunto de movimentos organizados, de certa forma, pelas relações que descobrimos como espaço, pelas formas rítmicas e sequenciadas de ações e deslocamentos, e também pela identificação das formas de movimento utilizadas.

É possível então, nos encontrarmos diante do desenvolvimento de práticas esportivas. Obviamente, identificamos parâmetros neste complexo conjunto de ações que aparecem como um todo organizado, e no caso das atividades esportivas, podemos identificar este conjunto organizado com a eficácia e eficiência de movimentos corporais, a excelência da ação corporal no tempo, espaço e objetos.

Por meio de uma determinada experiência corporal, organizada em torno de valores estéticos, podemos reconhecer a dança e o teatro. As capacidades de seus treinamentos corporais, a dança e o teatro fazem parte do evento com o qual o aluno poderá se comunicar com seu corpo em movimento.

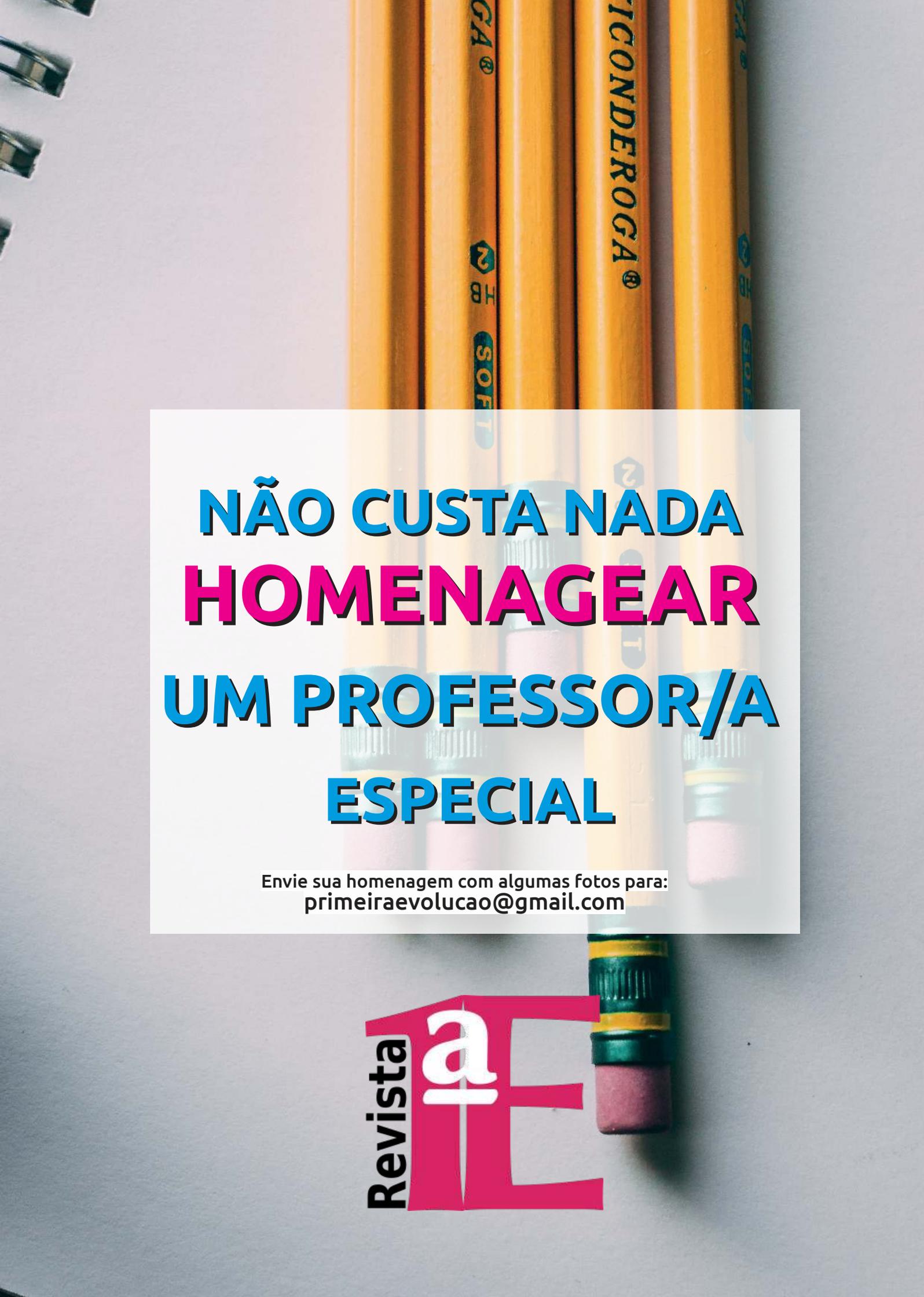
Conclui-se então que as práticas corporais por meio da educação física, utilizando a dança e o teatro podem contribuir de forma significativa para o desenvolvimento integral do ser humano.

REFERÊNCIAS

- BOSCHI, Ronaldo. **O jogo teatral na cultura pós-moderna**. Dissertação de mestrado. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais: Programa de Pós - Graduação em Letras, 1999.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: arte** / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- CAVASSIN, Juliana. Perspectivas para o teatro na educação como conhecimento e prática pedagógica. **R.cient./FAP**, Curitiba, v.3, p.39-52 . 2008.
- GARAUDY, Roger. **Dançar a vida**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.
- GIL, José. **Nuno Nabais. Corpo, Espaço e Poder**. Lisboa: Litoral Edições, 1988.
- REVERBEL, O. **Um caminho do teatro na escola**. 2.ed. São Paulo: Scipione, 2002. (Pensamento e ação no magistério)

Viviane de Cássia Araujo

Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Estácio de Sá. Pós-Graduada em Pedagogias Humanísticas pela Faculdade XV de Agosto e A Arte de Contar História pela Faculdade Gennari & Peartree. Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na Prefeitura Municipal de São



**NÃO CUSTA NADA
HOMENAGEAR
UM PROFESSOR/A
ESPECIAL**

Envie sua homenagem com algumas fotos para:
primeiraevolucao@gmail.com

Revista
1a
E

UÇÃO

Revista n. 37
Mar 2023
ISSN 2675-2573

Revista **a EVOLUÇÃO** n. 38
Mar 2023
ISSN 2675-2573



ESCOLA CÂNDIDA OLIVEIRA LUZ
Porto Barreiro – PR
(em um acampamento de famílias Sem Terra)

www.primeiraevolucao.com.br

ABEC BRASIL
dbi
OJS / PKP

ORGANIZAÇÃO:

Manuel Francisco Neto
Vilma Maria da Silva

AUTORES(AS):

Anildo Joaquim da Silva
Isabel Delfina Casimiro e Luís Venâncio
Jucélia Maria do Nascimento
Jucira Moura Vieira da Silva
Juliana Godoi Marques
Leidimar Martins da Rocha Almeida
Leila da Silva Siqueira
Luciana Mendes do Rego
Marlene da Silva
Patrícia Mendes Cavalcante de Souza
Rita de Cássia Martins Serafim
Vera Lucia Meneses de Lima Marques
Viviane de Cássia Araujo



<https://doi.org/10.52078/issn2673-2573.rpe.38>

Produzida com utilização de softwares livres



Platform &
workflow by
OJS / PKP

www.primeiraevolucao.com.br

